

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

ШЕВЦІВ ЗОЯ МИХАЙЛІВНА

УДК 378.147:373.3.011.3 – 051

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

13.00.04– теорія і методика професійної освіти

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук



Рівне – 2017

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Рівненському державному гуманітарному університеті, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор
Пелех Юрій Володимирович,
Рівненський державний гуманітарний
університет, проректор з науково-педагогічної та
навчально-методичної роботи, професор кафедри
загальної і соціальної педагогіки та управління
освітою

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, доцент
Давиденко Ганна Віталіївна,
Відкритий міжнародний університет розвитку
людини «Україна», Вінницький соціально-
економічний інститут, директор;

доктор педагогічних наук, професор, академік
Євтух Микола Борисович
дійсний член НАПН України, головний науковий
співробітник відділу історії педагогіки Інституту
педагогіки НАПН України

доктор педагогічних наук, професор
Марусинець Мар'яна Михайлівна,
Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова, професор кафедри психології
і педагогіки;

Захист відбудеться «30» січня 2018 р. об 11⁰⁰ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 47.053.01 у Рівненському державному гуманітарному університеті за адресою: 33000, м. Рівне, вул. Степана Бандери, 12.

Із дисертацією можна ознайомитись у науковій бібліотеці Рівненського державного гуманітарного університету (33000, Україна, м. Рівне, вул. Пластова, 31).

Автореферат розісланий 29 грудня 2017 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



О. А. Гудовсек

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Правовою основою забезпечення організації інклюзивного навчання слугує низка розпоряджень і постанов Кабінету Міністрів України, серед яких: «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у ЗНЗ» (2008), «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009), «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010), «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011).

Гарантують навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах нарівні з усіма Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 25 травня 2017 р. № 2053-VIII) та постанова КМУ від 9 серпня 2017 року № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Запровадження інклюзивної політики в освіті розкриває «Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки», у якій проголошено пріоритетним завданням розроблення ефективної системи інклюзивного навчання; висунуто вимоги до модернізації системи професійної підготовки педагогічних працівників, здійснення професійної підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі на засадах компетентнісного підходу, а також підготовки висококомпетентних фахівців, які здатні демонструвати розвинені інтелектуальні професійні й особистісні якості в інноваційному освітньому просторі.

Особливо активним є залучення дітей із особливими освітніми потребами в освітній процес початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, що вимагає від учителів переструктуризації професійної діяльності, творчого підходу до розроблення методики навчання і навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, опанування інноваційними технологіями та спеціальними методами спільного навчання дітей із загальним розвитком і особливими освітніми потребами та, передусім, зміни психології особистісного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі, прийняття й усвідомлення нової філософії освіти, її гуманістичної спрямованості.

Актуальність упровадження інклюзії в освіті посилює потреба професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, а також невизначеність функціонування вищої школи України, пов'язана із переходом від традиційної моделі засвоєння знань до моделі компетентнісного професійного розвитку, що зумовлює необхідність розроблення та реалізації методики її формування.

На сьогодні у психолого-педагогічній науці напрацьовано різні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів початкової школи, запропоновано теоретичні та методичні аспекти організації навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. Тому підґрунтям розроблення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ була інтерпретація результатів сучасних досліджень

у різних царинах, як-от: методологічних засад (В. Бондар, М. Вашуленко, С. Вітвицька, О. Гура, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, О. Дусавицький, І. Малафійк, С. Мартиненко, Л. Пелех, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, В. Чайка й ін.); професійної підготовки педагога (Н. Брюханова, Н. Гузій, М. Євтух, І. Зарубінська, Я. Сверлюк й ін.); структури педагогічної діяльності (О. Біляковська, А. Богуш, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, О. Пехота, В. Сластьонін й ін.); підготовки до соціально-педагогічної діяльності вчителів початкових класів (О. Будник, С. Литвиненко); формування особистості вчителя (Г. Балл, А. Вербицький, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, З. Курлянд, Н. Кузьміна, М. Марусинець, О. Мороз, М. Нікандров, К. Платонов, В. Сластьонін, Р. Хмелюк й ін.); розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутнього педагога (І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, О. Савченко, Ю. Пелех, Л. Шугаєва, М. Яницький й ін.); компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Коломієць, А. Маркова, С. Сисоєва, Л. Хоружа, А. Хуторський й ін.).

Осмилено окремі аспекти запровадження інклюзивного навчання у вітчизняний науковий простір (Віт. Бондар, Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Л. Даниленко, І. Демченко, Н. Дятенко, С. Єфімова, В. Зосенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, С. Миронова, Ю. Найда, Н. Назарова, Т. Сак, Т. Софій, В. Синьов, О. Таранченко, В. Тищенко, А. Шевцов та ін.), його організації у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Г. Давиденко), а також формування інклюзивної компетентності вчителів й вихователів дошкільних закладів (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Гноєвська, Г. Косарева, І. Хафізулліна). Загалом у доробках вищевказаних та інших науковців комплексного дослідження з теорії та методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та формування соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ не виявлено.

У контексті актуальності проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу видається нагальним розв'язання суперечностей між:

- детермінованою державним законодавством необхідністю запровадження інклюзивного навчання в освітній простір України, зокрема в початкову школу, та відсутністю фахівця спеціальності «Початкова освіта» зі спеціалізацією «Інклюзивне навчання»;

- об'єктивними потребами суспільства у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу та традиційною системою навчання, що не повною мірою забезпечує формування у них відповідної компетентності;

- науково-практичною потребою модернізації педагогічного процесу ВПНЗ із огляду на інклюзивні тенденції загальноосвітнього навчального закладу та недостатнім рівнем соціоінклюзивного змісту в наявних підручниках, відсутністю обов'язкових навчальних дисциплін як засобу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і формування соціально-педагогічної компетентності;

- декларованою вимогою реалізації компетентнісного підходу в освіті та нерозробленістю ефективної методики формування компетентності майбутніх

учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, необхідність розв'язання порушеної проблеми на теоретико-методологічному рівні, її недостатня теоретична та методична розробленість, потреба сучасної практики в підготовці вчителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітньої школи зумовили вибір теми дослідження: **«Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу»**.

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Відповідно до науково дослідної теми кафедри теорії та методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету «Формування професійної компетентності майбутніх вчителів технологій у контексті неперервної професійної освіти України» (державний реєстраційний номер № 0116U005228). Тему дисертації затверджено Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 1 від 26 січня 2017 р.) і узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 1 від 31 січня 2017 р.).

Мета дослідження – обґрунтувати, розробити, експериментально перевірити теоретичні засади педагогічної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та методику формування у них соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Мета дослідження передбачає розв'язання таких завдань:

1. Виконати дефініційний аналіз термінологічного апарату проблеми дослідження і з'ясувати стан розроблення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ у сучасній педагогічній науці та практиці вищих навчальних закладів.

2. Установити особливості професійної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, розкрити сутність і структуру соціально-педагогічної компетентності щодо неї.

3. Обґрунтувати професіограму вчителя інклюзивного навчання (інклюзивного педагога) та розробити концепцію соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання початкової школи інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу.

4. Розробити модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

5. Спроекувати концепцію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і схарактеризувати її основні положення.

6. Визначити, реалізувати, експериментально перевірити складники моделі та загальну методику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спеціальні форми й методи формування соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі.

Предмет дослідження – теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до спільного навчання дітей загального розвитку та з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Методи дослідження:

теоретичні: *пошуково-бібліографічний* – для систематизації та класифікації джерельної бази (філософської, психологічної, соціально-педагогічної, методичних праць, нормативних документів, фахової періодики); *системний, об'єктний і предметний аналіз* – для уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно до предмета дослідження; *аналіз* стану проблеми професійної підготовки та формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, вивчення науково-методичної літератури, словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду практиків і провідних учених у галузі предмета дослідження; *порівняння* значень понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» і «соціально-педагогічна компетентність»; *контент-аналіз* державних нормативних документів, навчальних програм і пояснювальних записок дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи для якісно-кількісного аналізу змісту інформації щодо професійної підготовки та формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; *абстрагування і моделювання* – для конструювання концепції професійної підготовки та моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; *індукції, дедукції та систематизації* – для формулювання висновків;

емпіричні: *моніторинг* – для визначення стану досліджуваної проблеми на всіх етапах експериментальної роботи; *психолого-педагогічне діагностування* – усне та письмове *опитування* (бесіди й анкетування), методика «Незакінчені речення», *аналіз* студентських творів із тем: «Мій ідеал учителя», «Моя перша практика»; *опитування* із застосуванням авторської анкети для з'ясування рівня засвоєння та розуміння понять «інклюзивне навчання», «діти з особливими освітніми потребами», «соціально-педагогічна діяльність», «соціально-педагогічна компетентність», ставлення до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; *психодіагностичні* – для встановлення рівнів сформованості особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема: методика ціннісних орієнтацій (М. Рокич) – пріоритетних термінальних та інструментальних цінностей, методика діагностування доброзичливості (за шкалою Кемпбелла) – рівня приязності, інтересу до інших людей, налаштування до спільної діяльності й ухвалення спільних рішень, методика В. Бойка – емпатійних здібностей, емпатії до інших, методика Т. Ільїної – мотивації навчання у ВНЗ, методика Т. Елерса – особистісної мотивації до успіху; *обсерваційні* (метод незалежних експертних оцінок, метод включеного спостереження за поведінкою і емоційними станами, які відповідають нормам і правилам роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ) – для діагностування когнітивної і діяльнісної компонент соціально-педагогічної компетентності, динаміки їхнього

розвитку, рівнів сформованості; *педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний етапи) – для перевірки ефективності функціонування соціоінклюзивного змісту, форм і методів навчання майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі та формування соціально-педагогічної компетентності, для визначення кількісних і якісних показників на різних етапах дослідження та перевірки концепції професійної підготовки й моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності; *обробки одержаної інформації* (ручна та за допомогою пакетів прикладних програм SPSS, Statistica, Microsoft Excel операційної системи Windows) – для збору, обробки й аналізу одержаних кількісних показників педагогічного експерименту, результатів проведеного дослідження, як-от: попереднє структурування, побудова необхідних вибірок, ранжування, визначення середнього значення, середньоквадратичного відхилення, залежності між даними та статистично достовірними відмінностями між групами, візуалізація даних за допомогою графічного подання тощо; *інтерпретації* – для розкриття змісту та знакової форми, що сприяє розумінню рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Для підтвердження висунутої гіпотези дослідження обрано критерій χ^2 (хі-квадрат).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше виконано дефініційний аналіз термінологічного апарату проблеми дослідження, у виразнено феноменологічну сутність термінів: «інклюзивне середовище», «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ у сучасній педагогічній науці та практиці вищих навчальних закладів»; виокремлено види робіт професійної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, обґрунтовано поняття «соціально-педагогічна компетентність», розкрито його сутність і визначено когнітивну, діяльнісну й особистісно фахову її компоненти; обґрунтовано професіограму вчителя спеціальності «Початкова освіта» зі спеціалізацією «Інклюзивне навчання», розроблено концепцію соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу; розроблено модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, обґрунтовано критерії, параметри та рівні їхньої сформованості; спроектовано концепцію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ на основі середовищного, системного, аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного, компетентнісного підходів; визначено, реалізовано, експериментально перевірено загальну методику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та спеціальні форми й методи формування соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ із використанням контекстного навчання; розроблено, схарактеризовано та введено до наукового обігу поняття «інклюзивна педагогіка» як галузь педагогічних знань, зміст якого розкрито в підручнику «Основи інклюзивної педагогіки»; схарактеризовано та залучено поняття «розмаїті діти», «розмаїтий учнівський колектив» для уникнення дискримінації молодших

школярів із особливими освітніми потребами з огляду на їхні відмінності у психофізичному, соціальному, педагогічному рівнях, несхожість, індивідуальність, унікальність; виокремлено новий тип педагогічної ситуації, що може виникнути у процесі інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, пов'язаний із характером порушення стану здоров'я дітей із особливими освітніми потребами.

Уточнено домінуючі напрями, види робіт і функції професійної діяльності вчителів початкової школи в умовах інклюзивного середовища ЗНЗ; поняття «інклюзивне навчання», «інклюзивна компетентність», «інклюзивна діяльність», «готовність і здатність майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному середовищі»; діагностичний інструментарій для виявлення динаміки сформованості основних компонентів соціально-педагогічної компетентності; класифікацію дітей, які належать до категорії дітей із особливими освітніми потребами; типи педагогічних ситуацій, пов'язаних із соціалізацією та труднощами у навчанні внаслідок онтогенетичних порушень у дітей.

Удосконалено змістове наповнення навчальних дисциплін соціоінклюзивним змістом, корекційно-розвитковими технологіями навчання молодших школярів за принципом інтегрованого підходу із дисциплінами реабілітаційної і соціальної педагогіки; розширено зміст педагогічної практики й тематику курсових, бакалаврських і дипломних робіт.

Подальшого розвитку набули уявлення про теорію і методику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Практична значущість дослідження полягає в реалізації й упровадженні у практику роботи ВПНЗ розробленої концепції професійної підготовки та моделі формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, навчального посібника «Основи соціально-педагогічної діяльності» (з грифом МОН України), підручника «Основи інклюзивної педагогіки», монографії «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу», навчально-методичних комплексів дисциплін, методичних рекомендацій, програм навчальних дисциплін для денної та заочної форм навчання.

При кафедрі педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету відкрито науково-методичний Центр розвитку професійної освіти, у межах якого функціонують лабораторії «Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти» та «Формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу», результати досліджень яких апробовано у педагогічному процесі вищих педагогічних навчальних закладів, на семінарах, конференціях і педагогічних читаннях.

Результати дослідження впроваджено у практику роботи Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 01-16/677 від 25.05.2017 р.), у процес професійної підготовки майбутніх учителів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка про

впровадження № 04/263 від 24.05.2017 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 276-33/03 від 30.03.2017), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 59/03-а від 22.03.2017 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 37 від 17.02.2017 р.).

Окремі матеріали дослідження може бути використано для уточнення Галузевих стандартів і модернізації навчального плану підготовки фахівця спеціальності «Початкова освіта» та додаткової спеціалізації «Інклюзивне навчання».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати проведеного дослідження обговорено та викладено в доповідях на наукових, науково-практичних конференціях і методологічних семінарах різних рівнів, а саме:

- *міжнародних*: «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія» (Київ, 2007), «Актуальні проблеми соціальної роботи в Північно-Західних областях України» (Рівне, 2007), «Соціальна робота і сучасність: теорія та практика» (Київ, 2012), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2017), «Макаренкознавчий вимір актуальних питань соціальної адаптації особистості» (Полтава, 2017), «Гуманітарна парадигма як стратегія інноваційного розвитку освіти» (Рівне, 2017);

- *усеукраїнських, регіональних, міжвузівських*: «Дидактичні технології у вищих педагогічних закладах» (Рівне, 2006), «Освіта, розвиток і самореалізація молоді в умовах гуманізації суспільства» (Рівне, 2007), «Актуальні проблеми соціальної роботи в Північно-Західних областях України» (Рівне, 2007), Вузівська звітна наукова конференція викладачів, співробітників, докторантів, аспірантів та студентів РДГУ (Рівне, 2007), «Інформаційні технології в професійній діяльності» (Рівне, 2010), «Сучасний вчитель початкових класів: вимір часу» (Рівне, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014), «Сучасний вчитель початкових класів: досвід та перспективи» (Рівне, 2015), «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (Рівне, 2016), «Фізична культура дітей та молоді на сучасному етапі: досвід і перспективи» (Рівне, 2016), «Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи» (Полтава, 2016), «Сучасний вчитель початкової школи: актуальні тенденції та пріоритети» (Рівне, 2016);

- *регіональних науково-практичних семінарах*: «Сучасний вчитель початкових класів: вимір часу» (Рівне, 2010), «Сучасний вчитель початкових класів: взаємодія ВНЗ та школи» (Рівне, 2011), «Сучасний вчитель початкових класів: зростання професіоналізму в системі безперервної освіти» (Рівне, 2012), «Сучасний вчитель початкових класів: реалії та перспективи» (Рівне, 2013);

- *педагогічних читаннях*: «Василь Сухомлинський і сучасність» (Екологія дитинства) (Луганськ, 2000); «Життєве стремління за В. О. Сухомлинським» (Рівне, 2008).

Особистий внесок автора в роботах, опублікованих у співавторстві. У методичних рекомендаціях «Робочий зошит з педагогічної практики (3 курс)» (2014)

виданих у співавторстві з К. Дякевич автору належить обґрунтування концептуальних засад спостережень за проведенням уроків, розроблення завдань, змісту, критеріїв оцінювання за видами робіт і звітної документації з педагогічної практики в умовах запровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні навчальні заклади (2 авт. арк.). У праці «Теоретичний аналіз психолого-педагогічних аспектів соціалізації» (1999), опублікованій у співавторстві з М. Філоненко автору належить висвітлення педагогічних аспектів соціалізації та їх теоретичний аналіз (0,35 авт. арк.). У методичних рекомендаціях «Навчально-педагогічна практика для студентів за напрямом підготовки 6.010102 «Початкова освіта» (2012), підготовлених у співавторстві з Т. Колупаєвою, А. Веремчук, О. Боровець особистим внеском здобувача є обґрунтування засад аналізу за проведенням уроків, розроблення матриці аналізу уроку, критеріїв оцінювання за видами робіт і звітної документації з педагогічної практики (1,44 авт.арк.).

Матеріали кандидатської дисертації «Виховання в учнів бережливого ставлення до природи у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського», захищеної у 1994 р. (м. Київ), у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Дисертаційні положення представлено у 43 публікаціях (40 одноосібних), із яких відображають основні результати дослідження – 1 монографія; 1 навчальний посібник із грифом МОН України; 1 підручник, рекомендований Вченою радою РДГУ; 20 статей у фахових виданнях із педагогіки, серед яких 8 статей у виданнях, внесених до наукометричних баз даних; 13 наукових праць (1 у співавторстві), що репрезентують апробацію матеріалів дисертації; 7 наукових праць (2 у співавторстві), що додатково висвітлюють результати дослідження.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (427 найменувань, із яких 20 – іноземними мовами), 21 додатку на 114 сторінках, анотації на 27 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 608 сторінок, обсяг основного тексту – 423 сторінки. Дисертація містить 23 таблиці, 31 рисунок, 1 формулу.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми і ступінь її розроблення, визначено об'єкт, предмет і завдання дослідницько-експериментальної роботи, виокремлено та схарактеризовано методи, розкрито наукову новизну одержаних результатів, наведено відомості про їхню апробацію та впровадження, подано дані про структуру та обсяг дисертації.

У **першому розділі** «*Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті інклюзивної освіти*» виконано дефініційний аналіз термінів «інклюзивна освіта», «інклюзивне середовище», осмислено законодавчу базу запровадження та розвитку інклюзивної освіти в Україні для з'ясування її впливу на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ), встановлено гуманістичні основи як засадничі положення її змісту. Розглянуто наявний педагогічний контент проблеми у вітчизняній і зарубіжній

теорії та практиці, окреслено авторське бачення поняття «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи» в контексті інклюзивної освіти.

Ретроспективний аналіз документів щодо розвитку й організації інклюзивної освіти у світі загалом і Україні зокрема увиразнює необхідність зміни філософії ставлення суспільства до проблеми дітей із особливими освітніми потребами, подолання їхньої дискримінації та переходу від медичної моделі соціалізації до соціальної. Реалізація соціальної моделі як інклюзивної освіти може мати різновиди, а саме: повна або часткова стихійна інтеграція; сегрегація або організація спеціальних класів; інклюзія, або залучення дітей із особливими освітніми потребами до спільного навчання у класах загальноосвітньої школи.

У межах розділу проаналізовано термін «інклюзивна освіта» й потрактовано його як систему освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дітей із особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах регламентовано такими законодавчими документами, як: 1) Конвенція ООН про права людей з інвалідністю, ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 року; 2) розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року»; 3) Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 25 травня 2017 р. № 2053-VIII); 4) Постанова КМУ від 9 серпня 2017 року № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Задля підтримки такого навчання КМУ ухвалено Постанову №545 від 12 липня 2017 р. «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», створення якого сприятиме адаптації дітей із особливими освітніми потребами в освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

На основі дефініційного аналізу базових понять дослідження «інвалідність», «порушення», «діти з особливими освітніми потребами», «дефект», «вади розвитку» з'ясовано їхнє вживання у міждисциплінарному дискурсі та термінологічну неоднорідність. У законодавчих документах України дещо уніфіковано тезаурус інклюзивного навчання: Постановою КМУ від 9.08.2017 р. № 588 внесено зміни щодо вживання термінів у пунктах Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: «вади» замінити на «порушення», «вади фізичного розвитку» – на «порушення фізичного, інтелектуального розвитку»; «діти-інваліди» вилучити, а ввести «діти з інвалідністю». Відповідно до змін до Закону України «Про освіту» від 23.05.2017 р. № 2053-VIII «дитина з особливими освітніми потребами» – 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. З'ясовано, що за Державним стандартом початкової загальної освіти (Постанова КМУ від 21.08. 2013 р.) до цієї категорії належать діти сліпі та зі зниженим зором, глухі та зі зниженим слухом, із тяжкими порушеннями

мовлення, із затримкою психічного розвитку, із порушенням опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю та зі складними порушеннями (зокрема діти з розладами аутичного спектра). Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці до категорії дітей із особливими освітніми потребами зараховують тих, чий психофізичний розвиток виходить за межі встановлених у медицині, психології, педагогіці норм: діти з інвалідністю, діти з порушенням психічного розвитку, педагогічно та соціально занедбані й обдаровані діти.

Доведено необхідність подальшого вивчення досліджуваної терміносистеми з огляду на продукування внаслідок впливу мікро- і макрочинників соціалізації особистості в Україні різного типу порушень і появу дітей молодшого шкільного віку, яких доцільно зараховувати до групи дітей із особливими освітніми потребами. Ідеться про дітей із внутрішньо переміщених сімей, сімей біженців, мігрантів, із низьким рівнем матеріального забезпечення, соціальних сиріт і біженців. Актуалізовано потребу використання такого твердження щодо всіх дітей, чії освітні потреби залежать від різних фізичних, психічних, соціальних, педагогічних, конативних чи емоційних порушень, а зважаючи на наявність різних категорій дітей із особливими освітніми потребами в учнівському колективі початкової школи, в інклюзивному класі – для уникнення дискримінаційних висловлювань – уживати термін «розмаїті діти».

З'ясовано, що інклюзивна освіта забезпечує адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини з особливими освітніми потребами, який може здійснити висококваліфікований, професійно підготовлений до роботи в інклюзивному середовищі вчитель. З увагою до наукових розробок учених уточнено визначення *інклюзивної освіти як системи освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання і передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього навчального закладу.*

На основі результатів аналізу міжнародних і вітчизняних освітніх документів (Саламанкська декларація, «Про план дій із запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки», «Організацію інклюзивного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі» тощо), студій зарубіжних і вітчизняних дослідників (Віт. Бондар, Е. Данілявічуте, В. Засенко, І. Іванова, Т. Євтухова, А. Колупаєва, А. Конопльова, С. Литовченко, Ю. Найда, Н. Назарова, М. Малофєєв, С. Миронова, О. Савченко, Т. Сак, В. Синьов, В. Феоктістова, Л. Шипіцина, Н. Шматко й ін.) зроблено висновок, що, попри наявність юридично-правових документів, вирішення питання інклюзивного навчання в загальноосвітній школі можливе за умови комплексного підходу, що охоплює: 1) підготовку майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі; 2) забезпечення власне інклюзивного середовища; 3) уведення посади асистента вчителя інклюзивного навчання – як парапрофесіонала, тобто кваліфікованого фахівця, який застосовуватиме свої знання та вміння на допомогу вчителю навчати дітей із особливими освітніми потребами; 4) формування команди фахівців та інклюзивного ресурсного центру. Прикметно, що вчитель початкової школи повинен виступати основним виконавцем інклюзивного навчання, якому допомагають адміністрація, асистент учителя і команда фахівців загальноосвітнього

навчального закладу. Доведено, що обов'язковою умовою запровадження інклюзія в освіті є створення інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

З огляду на це поняття «інклюзивне середовище» доповнено й потрактовано як *комплекс спеціальних умов, створених для отримання освіти дітьми з обмеженими освітніми потребами та дітьми з нормативним розвитком, із якими вони спільно навчатимуться в одному класі, завдяки матеріально-технічному, навчально-методичному, інформаційному та кадровому забезпеченню, безперешкодному доступу до навчального закладу та переміщення в ньому, яке загалом сприятиме ефективній соціалізації, навчанню, вихованню, розвитку, корекції та реабілітації учнів із обмеженими можливостями здоров'я та не перешкоджатиме навчанню дітей загального розвитку.*

З увагою до досягнень практики впровадження моделі інклюзивної освіти в країнах Західної Європи, Канади, США та Росії виокремлено такі умови ефективного функціонування інклюзивного середовища: *педагогічні* (використання освітніх модифікованих програм, підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання колективного й індивідуального користування і адаптованих методів навчання та виховання); *психологічні* (забезпечення толерантного, емоційно наповненого освітнього середовища, спрямованого на стимулювання та мотивацію всіх учасників навчального процесу до ефективної комунікації з учителем) і *соціальні* (створення зовнішнього та внутрішнього інтер'єру для безперешкодного пересування територією та приміщеннями школи).

На основі дефініційного аналізу терміна «інклюзивне середовище» встановлено, що воно розширює професійну діяльність учителів початкової школи, змінює її структуру, вимагає виконання різних видів робіт, а відтак – перебування у багатьох ролях і реалізації функцій, спрямованих на надання соціально-освітньої, корекційно-реабілітаційної послуг, координацію спільної роботи з командою фахівців, для забезпечення ефективного процесу інклюзивного навчання розмаїтим дітям учнівського колективу.

У руслі теоретичного аналізу педагогіки різних епох визначено доцільність залучення як підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу історико-педагогічного контенту досягнень вітчизняної та зарубіжної теорії та практики.

У розділі осмислено вплив прогресивних педагогів просвітителів другої половини XIX – початку XX століття на розвиток вітчизняної інклюзивної освіти. Наголошено на актуальності їхніх настанов щодо необхідності врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів і побудови процесу навчання на принципах гуманної педагогіки: зрозуміти дитину, визнати та прийняти її такою, якою вона є. З'ясовано, що розвиток інклюзивної освіти в Україні детермінований її основними принципами, а також накопиченим досвідом учених (Ш. Амонашвілі, І. Бех, С. Гончаренко, Я. Коменський, Я. Корчак, С. Лисенкова, А. Макаренко, К. Роджерс, С. Соловейчик, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Шаталов, М. Щетінін й ін.) із дослідження та впровадження таких у навчальний процес середньої загальноосвітньої школи.

Доведено потребу цілісного висвітлення історичних витоків спільного навчання дітей із нормативним розвитком і дітей із обмеженими можливостями життєдіяльності й освітніми потребами на принципах гуманістичної педагогіки зарубіжних та вітчизняних теоретиків і практиків, окреслено ключові тенденції її розвитку, критично переосмислено методичну спадщину в контексті конструктивного наповнення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

З огляду на суспільні суперечності, вказані в ході обґрунтування проблеми дослідження, підтверджено, що розв'язання означених проблем забезпечить не лише створення інклюзивного середовища для запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітні навчальні заклади, але й професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в ньому на засадах соціоінклюзивних знань.

Задля цього виконано педагогічний контент розвитку сучасної професійної підготовки вчителів, з'ясовано різні підходи до її організації (І. Бех, С. Вітвицька, О. Гаврилук, Ю. Завалевський, В. Заслуженюк, В. Зайчук, О. Кіяшко, А. Лігоцький, С. Лісова, Н. Ничкало, П. Олійник, Г. Пащенко, М. Піндера, Н. Сейко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський і ін.), до трактування поняття «професійна підготовка» майбутніх учителів (О. Біда, Є. Бондаревська, Н. Глузман, Н. Дем'яненко, В. Кушнір, С. Нікітчина, Ю. Пелех, О. Пехота, В. Сагарда, А. Старєва, Л. Сущенко, Г. Троцько й ін.).

На основі теоретичного аналізу фундаментальних наукових розробок учених розкрито сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка полягає в спеціально організованому навчанні студентів у вищому педагогічному навчальному закладі (ВПНЗ), спрямованому на формування у них готовності до професійної діяльності, розвиток гуманістичної позиції, внутрішньої культури та професійної поведінки, що забезпечить їхню здатність сприйняти й зрозуміти дитину з особливими освітніми потребами та якісно вибудувувати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

До наукового обігу введено визначення *професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ: цілеспрямований, керований процес спеціально організованого навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, котрий відбувається на засадах системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів, вимагає адекватного добору соціоінклюзивного змісту навчального матеріалу дисциплін, застосування комплексу форм, методів, засобів і технологій, кінцевим результатом якого є сформована соціально-педагогічна компетентність учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.*

Констатовано, що внаслідок упровадження інклюзивної освіти професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі буде зазнавати модернізації з огляду на несформованість до сьогодні в системі педагогічних наук базової галузі знань щодо організації інклюзивного навчання та виховання молодших школярів загалом і нерозробленість підручників і посібників про мистецтво спільного навчання, виховання та розвитку

розмаїтих дітей у загальноосвітньому навчальному закладі зокрема. Для забезпечення опанування теорією і методикою організації та проведення у початковій школі такого навчання укладено підручник «Основи інклюзивної педагогіки», в якому *інклюзивну педагогіку* потрактовано як *галузь системи педагогічних наук, що вивчає процес спільного навчання і виховання дітей із загальним розвитком і особливими освітніми потребами та здійснює пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу*.

У ході аналізу проблеми дослідження встановлено, що вона є багатоаспектною, складеною та об'єднує кілька певною мірою самостійних напрямів наукового пошуку, осмислення яких у сукупності дало змогу скласти цілісне уявлення про професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Наприкінці розділу визначено основні напрями дослідження.

У другому розділі *«Методологічний контекст проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу»* обґрунтовано загальну методологію і виокремлено методи дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; розглянуто поліфункціональну професійну діяльність в інклюзивному середовищі, визначено особливості її здійснення із розмаїтими дітьми учнівського колективу, розкрито сутність соціально-педагогічної діяльності та соціально-педагогічної компетентності для роботи в ньому; встановлено структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності та методи їхнього діагностування.

У розділі представлено результати теоретичного аналізу загальної методології дослідження, що уможливило отримання всебічної інформації для побудови концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і охоплює систему засадничих положень і методів наукового пошуку.

Концептуальну основу дисертаційної роботи складають положення про те, що:

- професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ відбуватиметься в умовах спеціально створеного навчання в соціокультурному освітньому середовищі ВПНЗ;

- методологія професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ базуватиметься на взаємодії та взаємозв'язку середовищного, системного, аксіологічного, акмеологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів; освітньо-дидактичних принципів навчання та нових досягнень у галузі педагогічних наук;

- формування соціально-педагогічної компетентності здійснюватиметься в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спеціальності «Початкова освіта» та функціонуватиме в її складі. Зміст соціально-педагогічної компетентності відобразатимуть три компоненти – когнітивна, діяльнісна і особистісно фахова;

- концептуальна модель, представлена у відповідній структурі, відзначається потенціалом щодо формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Провідну ідею професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ обґрунтовано як *складний і багатоаспектний компонент цілісної професійної підготовки фахівця ВПНЗ, який підпорядкований єдиній меті та постає на середовищному, акмеологічному, аксіологічному, діяльнісному, системному, компетентнісному й особистісно зорієнтованому методологічних підходах.*

Доведено, що побудова інноваційного педагогічного процесу в соціокультурному освітньому середовищі на засадах середовищного підходу забезпечує гуманізацію освіти, наповнення її соціоінклюзивним змістом, інтерактивними технологіями, методами та формами навчання, залучення студентів до науково-дослідницької роботи, створення умов для розвитку у майбутніх учителів початкової школи особистісно значущих і професійно важливих якостей; на засадах *системного* підходу – цілісне функціонування окремих структурних складників соціокультурного освітнього середовища ВПНЗ; на засадах *аксіологічного й акмеологічного* – розвиток ідеального образу майбутніх учителів інклюзивного навчання, сприйняття ними найвищих гуманістичних цінностей як особистісно значущих якостей; *діяльнісного* – зміна традиційної «знаннєвої» парадигми навчання на активну учіннєву діяльність, завдяки якій відбувається моделювання власної траєкторії навчання та професійне становлення майбутніх учителів початкової школи, готових і здатних до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; *особистісно зорієнтованого* – створення умов для індивідуального розвитку соціально-педагогічної компетентності кожного студента до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; *компетентнісного* – формування у майбутніх учителів соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Для досягнення поставленої мети дослідження та доведення висунутої загальної гіпотези було виокремлено методи: *теоретичні* (пошуково-бібліографічний, контент-аналіз, логічні методи об'єднання і розчленування за логічним шляхом мислення, методи абстрагування та моделювання), *емпіричні* (аналіз, порівняння, моніторинг, психолого-педагогічні методи, педагогічний експеримент) і *математичної статистики* (обробки й інтерпретації одержаних даних). Для підтвердження висунутої гіпотези дослідження обрано критерій χ^2 (хі-квадрат).

На основі аналізу професійної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі встановлено особливості її провадження в ЗНЗ. Для розкриття нового дискурсу поняття «професійна діяльність в інклюзивному середовищі» проведено дефініційний аналіз терміна «*діяльність*»; визначено й обґрунтовано соціально-педагогічну діяльність як різновид професійної діяльності, розтлумачено термін «*робота*» як певні завдання фахівця у межах його професійної діяльності, зумовлені доцільністю їхнього виконання. За результатами власних досліджень і наукових розробок учених (О. Будник, О. Гордійчук, О. Василенко, С. Литвиненко й ін.) соціально-педагогічну діяльність майбутніх учителів в інклюзивному середовищі ЗНЗ потрактовано як *мультипрофесійну діяльність*,

спрямовану на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, забезпечення гармонізації стосунків між розмаїтими дітьми учнівського колективу загальноосвітнього навчального закладу, створення комфортного освітнього простору, зокрема безперешкодного переміщення класом, навчально-дидактичного та технічного забезпечення навчального процесу для провадження ними учіннєвої діяльності.

Доведено, що соціально-педагогічна діяльність (СПД) є цілісним утворенням, яке охоплює цільовий, мотиваційний, комунікативний, процесуальний, результативно-оцінний компоненти. Обґрунтовано *напрями* СПД (освітній, корекційно-розвивальний, діагностичний, реабілітаційно-анімаційний, соціалізуючий, профілактичний, охоронно-захисний) і *види робіт* (навчально-виховна, корекційно-розвиткова, соціалізуюча, реабілітаційно-анімаційна) із розмаїтими дітьми освітнього процесу ЗНЗ (нормативні, обдаровані, девіантні, педагогічно занедбані, соціально депривовані, обмежені в життєдіяльності та із різним рівнем психофізичного розвитку). Установлено, під час СПД учителі перебувають у різних ролях (учитель, посередник, конфліктолог, аніматор, експерт, терапевт (лікар), друг, соціальний педагог/працівник, організатор), кожна з яких передбачає виконання відповідних *функцій*.

Проаналізовано зміст понять «компетентність» і «компетенція». Сформульовано висновок, що «компетенція» – це складник «компетентності», що позначає делеговані особистості вміння щодо виконання певних видів робіт майбутньої професійної діяльності, а «компетентність» – сформована її готовність і здатність для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Соціально-педагогічна компетентність визначається рівнем сформованості, яку в дослідженні розглянуто як *показник інтегрованого особистісного новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних соціоінклюзивних знань, практичних навичок і вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для готовності успішно провадити соціально-педагогічну діяльність і здатності послуговуватися ними для вирішення стандартних і нестандартних соціально-педагогічних ситуацій і проблем, пов'язаних із навчанням розмаїтих дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.* У такому ракурсі професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи – це їхня готовність до виконання професійних обов'язків, особистісна психолого-педагогічна потреба, інтегрована якість, зміст яких розкриває комплекс сформованої системи знань, умінь і навичок, особистісно значущих і професійно важливих якостей і пов'язаний зі спроможністю, бажанням і можливостями виконання різних видів робіт, тобто здатністю до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Обґрунтовано структуру соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи та доведено, що соціально-педагогічна компетентність – це єдність компетенцій: *когнітивної* (загальнонаукові, правові, загальнопедагогічні, психологічні та спеціальні знання, знання педагогіки інклюзивної освіти й інноваційних методик навчання молодших школярів в інклюзивному середовищі), *діяльнісної* (методичні, креативні, прогностичні, інформаційні, мотиваційні, психологічні, профілактичні, соціологічні, реабілітаційні, корекційно-розвиткові й оцінно-корекційні вміння) й *особистісно фахової* (особистісно значущі якості –

гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність, професійно важливі якості – спрямованість, відповідальність, інтерес, потреби, мотиви, стресостійкість, рефлексія).

Виокремлено комплекс методів діагностування структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності на різних етапах дослідницько-експериментальної роботи. Зміст діагностування полягав у виявленні якісних і кількісних змін показників рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи після активного впровадження в освітній процес ВПНЗ модернізованих соціоінклюзивними знаннями навчальних дисциплін, передбачених навчальних планом професійної підготовки, та застосування інноваційних методів і технологій навчання в руслі обґрунтованих у дослідженні підходів.

Найпоширенішими методами дидактичного діагностування основних елементів освіти (знання, навички й уміння) були: усний (доповідь, повідомлення, бесіда, читання й ін.) і письмовий (контрольна робота, педагогічний диктант, реферат, курсова або дипломна робота) контроль, тестова, практична (проведення ділових ігор, виконання вправ, лабораторних робіт тощо), графічна (побудова схем, таблиць, виконання креслень) перевірка, самоконтроль і самооцінювання. Для цього укладали авторські анкети, тестові завдання, комплексні контрольні роботи, тематику рефератів, курсових і дипломних робіт. Комплекс психолого-педагогічних методів і методик (табл.1) використано для простеження динаміки перетворювального впливу педагогічної системи як зовнішнього чинника розвитку внутрішніх змін у суб'єктів освітнього процесу та показників сформованості у них особистісно значущих і професійно важливих якостей як індивідуальних психічних властивостей.

Вказані та застосовані методи діагностування структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності уможливили визначення у майбутніх учителів початкової школи готовності та здатності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

У третьому розділі *«Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ»* обґрунтовано професіограму вчителя інклюзивного навчання ЗНЗ як базис розроблення концепції соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ (інклюзивний педагог) і моделі процесу формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності (СПК); визначено критерії, показники та рівні сформованості структурних компонентів СПК; сконструйовано і описано концепцію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Професіограму обґрунтовано з огляду на виконання майбутніми вчителями початкової школи в ході професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ певних завдань, пов'язаних із перспективною спеціалізацією вчителя інклюзивного навчання та вагомих для визначення вимог до фахівця зі спеціалізацією «Інклюзивне навчання».

Авторська професіограма, представлена як опис конкретного змісту діяльності фахівця з інклюзивного навчання, психологічних вимог до його особистості, є гіпотетичною, варіативною та потребує подальшого дослідження. На її фундаменті сформовано концепцію СПК учителя інклюзивного навчання ЗНЗ, а відтак – обґрунтовано показники, критерії та рівні сформованості у майбутніх учителів початкової школи структурних компонентів СПК для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Таблиця 1

Діагностична карта дослідження стану сформованості у майбутніх учителів початкової школи показників структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

| Компоненти СПК | Показники сформованості СПК | Методики |
|------------------------------|---|--|
| Когнітивна Діяльнісна | Засвоєння професійних знань. Сформованість практичних умінь і навичок. | Аналіз успішності студентів, методика «Незакінчене речення», метод аналізу навчальної документації, нарративні методи (есе, мінітвори). Метод експертних оцінок за підсумками педагогічних практик, метод включеного спостереження, метод аналізу соціально-педагогічних ситуацій, авторське анкетування. |
| Мотиваційно-спрямована | Мотивація. Професійна спрямованість, відповідальність, самостійність, мобільність, здатність до планування власної діяльності. | Методика «Мотивації навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна). Методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху», метод експертних оцінок за підсумками виконання науково-дослідницьких робіт, результати участі в олімпіадах, науково-практичних конференціях. |
| Особистісна | Емоційність Цінності | Методика визначення емпатійних здібностей за В. Бойко, методика «Шкала доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла). Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич). |

Виокремлено різновиди робіт учителя інклюзивного навчання в умовах конкретної спеціалізації, а саме: *навчально-виховну*, що забезпечує опанування розмаїтими учнями у процесі навчання в інклюзивному класі змісту навчальних програм; *корекційно-розвивальну*, що передбачає реалізацію комплексу заходів із корекції порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення, особистості дитини; *соціально-реабілітаційну*, що охоплює організацію безперешкодного переміщення приміщеннями школи та класом, яку розглянуто як комплекс заходів із соціалізації дитини з особливими освітніми

потребами в інклюзивному середовищі. У професіограмі наведено перелік особистісно значущих якостей, які забезпечать успішність виконання роботи або ж будуть перешкоджати її виконанню.

На основі запропонованої професіограми обґрунтовано модель соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначено педагогічні умови ефективності процесу формування СПК для роботи в інклюзивному середовищі (рис. 1).

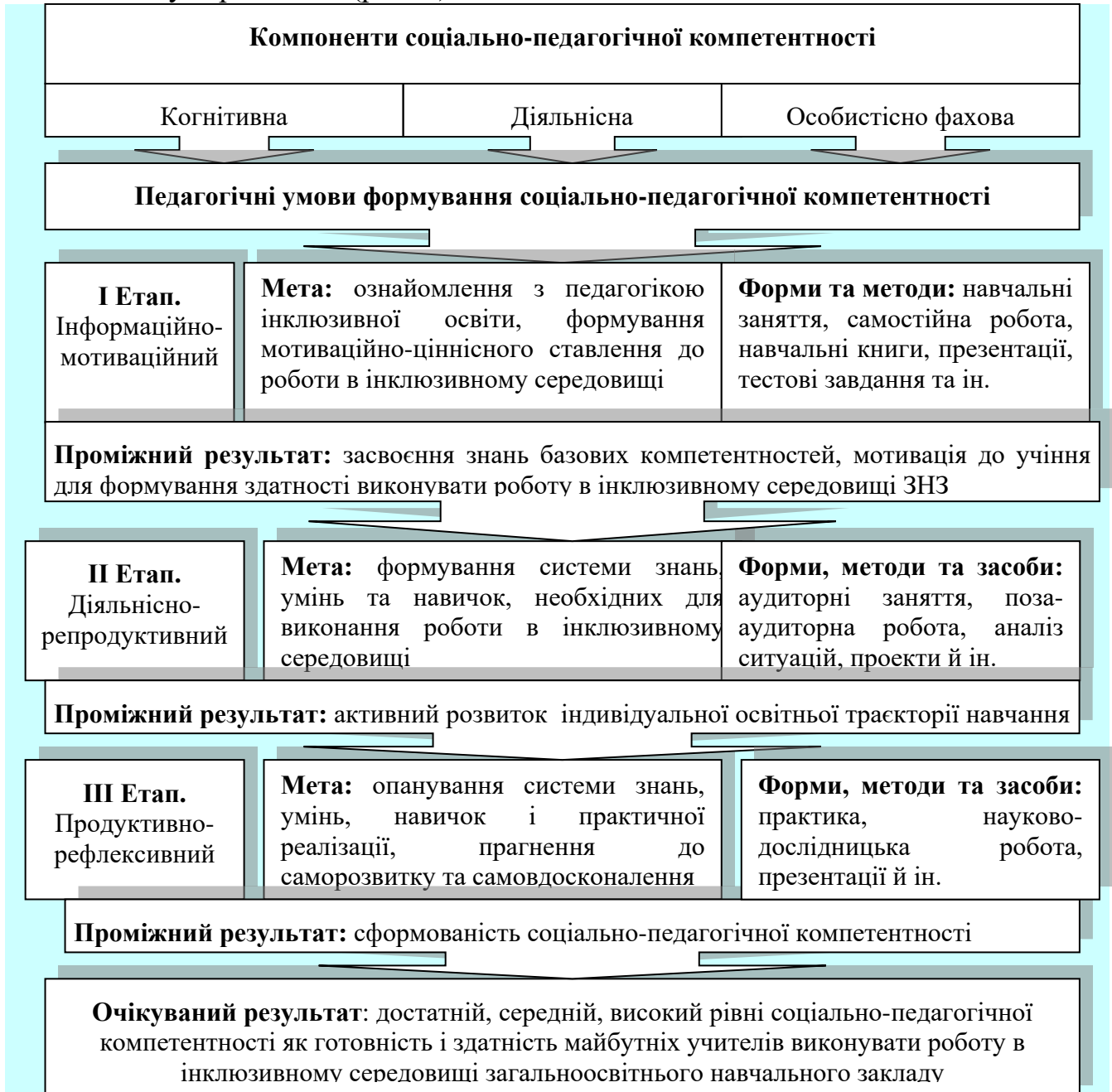


Рис. 1. Модель процесу формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Організаційно-процесуальні засади моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ охоплюють два концепти, а саме:

- *процесуально-технологічний*, що уможливив запровадження у педагогічну систему інноваційних технологій (проблемна, модульна, інформаційна та контекстна технології навчання), методів (пояснювально-ілюстративні, словесні, наочні, практичні, дослідницькі, інтерактивні, метод проектів, тестування, математичне моделювання) і форм (лекції, практичні та лабораторні заняття) навчання;

- *діагностико-результативний*, що передбачав виявлення тих елементів освіти, які забезпечать процес формування у майбутніх учителів початкової школи структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності щодо роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

На базі загальних принципів освіти (гуманізму та гуманітаризму, демократизації), принципів навчання (науковості, міцності засвоєння знань, професійної спрямованості, міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії з практикою, послідовності та систематичності), а також спеціальних принципів навчання і виховання у ВПНЗ (*компетентнісного підходу, технологізації, проблемності, діалогізації, розвитку креативності, орієнтації на особистість*) було сформовано у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічну компетентність до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Розроблені принципи задовольнили цілісність проектування педагогічної системи професійної підготовки, зорієнтованої на забезпечення основних напрямів майбутньої діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі, а саме – *педагогічного, соціологічного, корекційного, реабілітаційного*. У структурі професійної діяльності визначено такі основні види робіт, як: *професійна, корекційна, соціальна, комунікативна, терапевтична, діагностична, реабілітаційна, анімаційна, конфліктологічна, консультативно-інформаційна, соціально-педагогічний супровід*, а в структурі соціально-педагогічної компетентності – такі її компоненти, як: *когнітивна, діяльнісна, особистісно фахова*. Делегованими вміннями роботи вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі обрано: *методичні, прогностичні, інформаційні, мотиваційні, комунікативні, профілактичні, соціально-реабілітаційні, корекційної-розвивальні, оцінно-корекційні*. Виокремлено особистісно значущі якості, що уможливають свідомий контроль результатів власної діяльності, побудову поведінки в інклюзивному класі та педагогічному середовищі, а відтак – ефективність інклюзивного навчання ЗНЗ. Ідеться про такі особистісно значущі якості, як: *гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емоційність, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність*, перелік яких доповнено професійно важливими якостями, а саме: *спрямованість, відповідальність, інтерес, потреби, мотиви*, що сприятимуть гнучкості, мобільності та критичному мисленню, стресостійкості та професійній соціально-педагогічній спрямованості.

Доведено, що функції соціально-педагогічної діяльності визначають змістову характеристику її структури в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності постають основою їхнього

ефективного виконання. Тобто структура соціально-педагогічної компетентності та види й функції соціально-педагогічних робіт в інклюзивному середовищі ЗНЗ взаємозалежні та взаємозумовлені: кожен елемент системи є наслідком попереднього, не може самостійно функціонувати, а зміна одного елемента призводить до зміни іншого, за умови, що формування всіх структурних компонентів, видів і функцій робіт професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ відбувається цілеспрямовано та комплексно у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Таке бачення структурно-функціональних зв'язків уможливило розроблення алгоритму процесу формування соціально-педагогічної компетентності та визначення педагогічних умов забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, їхньої готовності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ: *інформаційно-мотиваційний етап* (1 курс), що зорієнтований на розвиток у студентів професійної спрямованості, на акумулювання знань про інклюзивне навчання та формування позитивних мотивів для усвідомлення значущості соціально-педагогічних цінностей у професійній діяльності вчителя початкової школи загальноосвітнього навчального закладу; *діяльнісно-репродуктивний етап* (2–3 курси), що характерний зануренням студентів у майбутню професійну діяльність шляхом формування первинного застосування знань і доведення їх до автоматизму, створення педагогічних умов для самостійного формування спеціальних методичних навичок роботи із розмаїтими учнями в учнівському колективі та навичок науково-дослідницької роботи, розвитку та корекції індивідуальних якостей; *продуктивно-рефлексивний етап* (4–5 курси), що відзначається створенням умов для активної практичної і науково-дослідницької роботи студентів, як-от: накопичення досвіду роботи в інклюзивному середовищі на базі початкової загальноосвітньої школи, формування навичок опанування технологіями та методами навчання учнів в інклюзивному класі, розвитку навичок самопізнання і самокритики, здатності до самовдосконалення; використання практичного досвіду під час виконання кваліфікаційних робіт.

На основі контент-аналізу обов'язкових навчальних дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи виявлено дисципліни, опанування змісту яких може забезпечити необхідні знання з педагогіки інклюзивного навчання («Основи інклюзивної педагогіки»), з форм і методів соціально-педагогічної діяльності («Основи соціально-педагогічної діяльності»), а також дисципліни, зміст яких розширено соціоінклюзивним матеріалом («Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Основи наукових досліджень», «Основи корекційної педагогіки»), наскрізну програму педагогічної практики та тематику науково-дослідницьких робіт студентів.

Модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності у структурі ефективного функціонування концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ потрактовано як передбачувальний фундаментальний елемент для створення інноваційного педагогічного процесу в освітньому просторі ВПНЗ і розроблення методики

професійної підготовки в ньому; як носій критеріїв і параметрів сформованості, визначених і схарактеризованих як достатній, середній і високий її рівні.

Студенти із *достатнім рівнем* СПК мають уявлення про навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в традиційній загальноосвітній школі, вважають, що таким дітям потрібна підтримка довколишніх, відстоюють доцільність їхнього навчання вдома або ж у спеціальному навчальному закладі. У майбутніх учителів початкової школи з таким рівнем вказаної компетентності виникає сумнів у спроможності спільно навчати дітей із особливими освітніми потребами та дітей із нормативним розвитком, вони не зовсім чітко уявляють мету навчання таких дітей у загальноосвітній школі. Студенти демонструють фрагментарність теоретичних знань з педагогіки інклюзивної освіти, щодо специфіки розвитку особливих дітей, методів їхнього навчання та вміння адекватно вибирати форми організації навчальної діяльності з такими дітьми, на лабораторно-практичних заняттях не виявляють бажання моделювати поліфункціональну професійну діяльність.

Майбутні вчителі із *середнім рівнем* СПК мають уявлення про навчання дітей із порушеннями розвитку у традиційній загальноосвітній школі, вважають, що таким дітям потрібен психолого-педагогічний супровід, припускають можливість їхнього навчання у спеціальному класі загальноосвітньої школи, але готові навчати таку дитину в своєму класі. Такі студенти переконані, що перебування дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі є ефективною формою соціалізації, а навчання розглядають як отримання дітьми на рівні початкової освіти знань, умінь і навичок, необхідних для життя в соціумі; почуваються відповідальними за опанування молодшими школярами нормативним обсягом знань. Попри засвоєння знань із педагогіки інклюзивного навчання, методів і форм організації спільної навчальної діяльності в інклюзивному класі, стикаються із труднощами в ході моделювання поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Студенти з *високим рівнем* СПК чітко уявляють навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Переконані, що для дітей із особливими освітніми потребами навчання в загальноосвітній школі є ефективною формою соціалізації, а здобуття такими дітьми загальної середньої освіти важливе для подальшого отримання ними професії. Майбутні вчителі опанували знання про педагогіку інклюзивної освіти, особливості спільного навчання нормативних дітей і дітей із особливими освітніми потребами, методи та форми організації спільної навчальної діяльності в класі, активно відтворюють способи моделювання поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному класі на лабораторно-практичних заняттях, під час проходження педагогічної практики.

На основі розробленої моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності обґрунтовано та сконструйовано концепцію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ (рис. 2), яка слугувала досягненню мети дослідження, підтвердженню загальної та часткових гіпотез. Для реалізації поставлених завдань дослідження на різних його етапах було використано систему теоретичних, емпіричних і статистичних методів, поданих у загальній характеристиці роботи, які забезпечують одержання

максимально об'єктивної, точної інформації. Предметом моніторингу в дослідженні виступили високий, середній і достатній рівні сформованості СПК, визначені за показниками її когнітивної, діяльнісної й особистісно фахової компонентів.

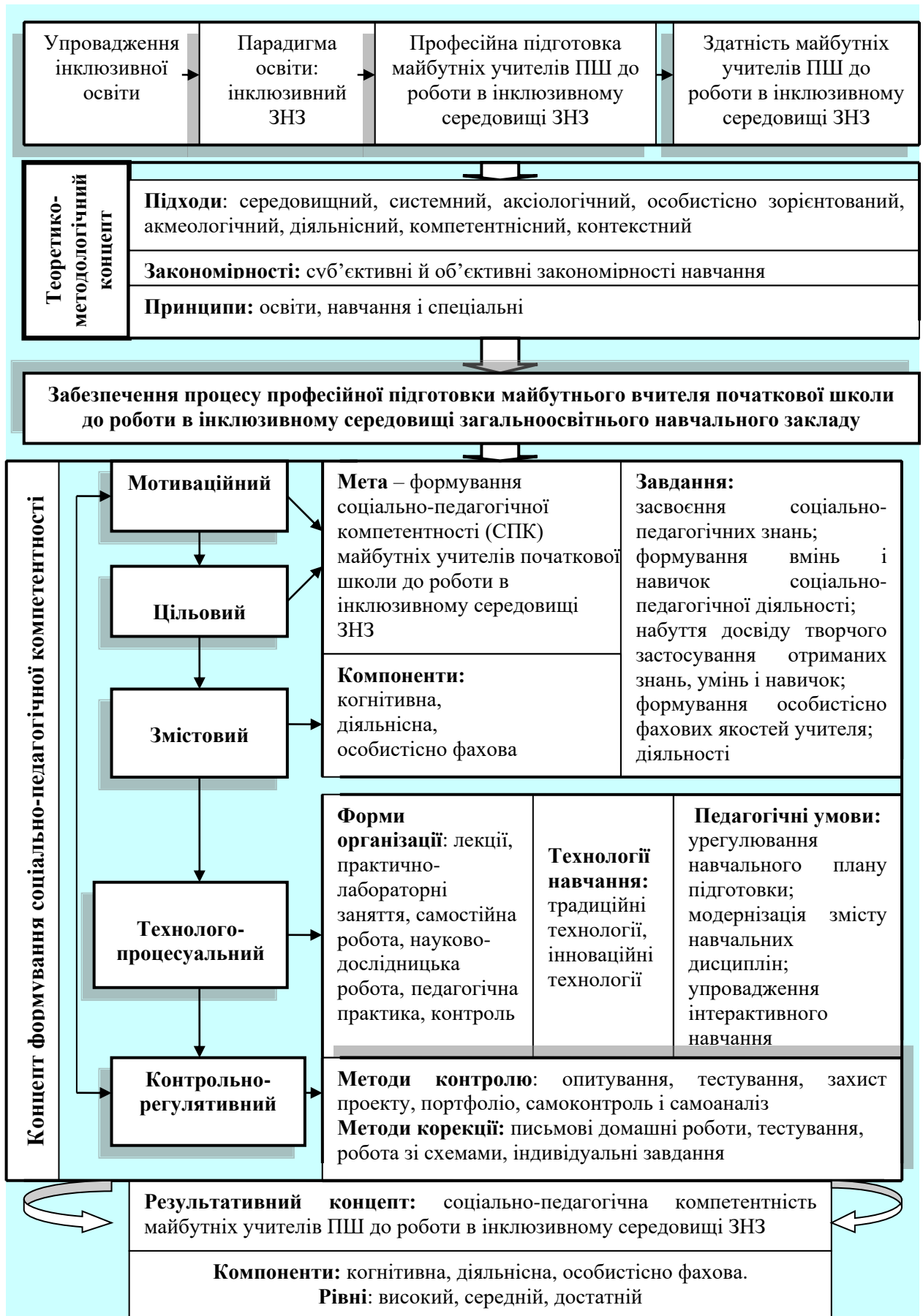


Рис. 2. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу

Розроблена концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ (далі Концепція) має ознаки: *системності* (наявність ознак системи, взаємозв'язок усіх частин процесу); *цілісності, ефективності* (оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату); *керованості* (можливість планування цілей, проектування процесу навчання, поетапного діагностування, варіювання методів і засобів для корекції результатів); *відтворюваності* (можливість повторення, реалізації іншими однотипними установами, іншими суб'єктами, єдність теоретико-методологічного та процесуального концептів).

У Концепції розкрито теоретико-методологічний, організаційно-діяльнісний, результативний концепти, взаємодію яких у педагогічному процесі ВПНЗ забезпечує: 1) розроблення педагогічної системи професійної підготовки та методики формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для провадження поліфункціональної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ; 2) цілеспрямоване формування у студентів компонентів соціально-педагогічної компетентності, особистісно значущих і професійно важливих якостей, які безпосередньо впливають на поведінку та стосунки майбутніх учителів, відповідають конкретним видам професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу; 3) наступність у процесі професійної підготовки всіх взаємопов'язаних складників соціально-педагогічної компетентності та досягнення достатнього рівня її сформованості; 4) забезпечення спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі на професійну адаптацію входження особистості у професійну діяльність, успішне професійне становлення.

У Концепції відображено авторські погляди на *мету й завдання* (забезпечити високий рівень когнітивної, діяльнісної та особистісної компонент); *технологію* формування умінь і навичок соціально-педагогічної діяльності, удосконалення та розвитку особистісно значущих якостей; формування професійно важливих якостей; *методику* організації методичної, дидактичної підтримки студентів для формування індивідуального стилю соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі; вибір адекватних форм, засобів і методів проведення різних видів аудиторних навчальних занять (лекції, семінарські, практичні та лабораторні), форм самостійної (підготовка до семінарських, практичних) та індивідуальної (виконання індивідуальних проєктів наукових досліджень: есе, реферати, курсові та дипломні) робіт.

У межах Концепції та моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ визначено критеріальні показники компонент соціально-педагогічної компетентності: *когнітивна* – опанування нормативним обсягом соціально-педагогічних і корекційних знань, засвоєння спеціальних соціально-педагогічних умінь і навичок, необхідних для виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі; *діяльнісна* – знання основних форм і методів організації спільного навчання та виховання нормативних дітей і дітей із особливими освітніми потребами; методів педагогічного діагностування; виявлення психофізичних порушень; наявність умінь корекційно-розвиткової і соціальної роботи, спрямованої

на адаптацію і соціалізацію дитини в умовах інклюзивного навчання; *особистісно фахова* – мотиваційно-спрямований, аксіологічний, емоційний (особистісно значущі та професійно важливі якості та цінності соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі).

У **четвертому розділі** *«Методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу»* спроектовано педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ як засобу формування у них соціально-педагогічної компетентності. Розроблено загальну методiku професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і розкрито процес її запровадження у практику ВПНЗ. Реалізовано педагогічні умови формування у майбутніх учителів початкової школи СПК до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Визначено пріоритетну мету проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка полягала у:

- розробленні необхідного й достатнього обсягу знань і навичок, прийомів пізнавальної діяльності відповідно до напрямку професійної підготовки;

- підготовці на ґрунті інтеграції навчального матеріалу дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки» й «Основи соціально-педагогічної діяльності» соціоінклюзивного змісту педагогічних дисциплін, вагомих для вдосконалення, оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- апробуванні основних форм організації навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, а саме: різних видів навчальних занять (лекції, лабораторні, практичні, індивідуальні), самостійної роботи студентів і способів контролю й самоконтролю їхніх навчальних досягнень, практичної підготовки;

реалізації вищенаведених тез в освітньому середовищі ВПНЗ за допомогою інноваційних методів і засобів навчання, що детермінували спосіб організації учінневої діяльності студентів, а відтак – типи навчання: від репродуктивного, пояснювально-ілюстративного до контекстного.

Дієвість спроектованої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу забезпечувало дотримання засадничих щодо цілісності педагогічної діяльності підходів: *середовищного* (зміщення акценту із пасивного впливу викладача на професійне становлення студента завдяки поєднанню всіх компонент соціокультурного середовища ВПНЗ), *системного* (поєднання всіх компонент педагогічного процесу в єдине ціле), *аксіологічного* (спрямування діяльності на формування гуманістичного типу особистості студентів, прийняття гуманістичних цінностей соціально-педагогічної діяльності), *діяльнісного* (пов'язування традиційного навчання студентів із контекстною технологією навчання), *особистісно зорієнтованого* (співпраця викладача та студента, визнання останнього дієвим суб'єктом навчального процесу, розкриття індивідуальних здібностей), *акмеологічного* (мотивування студентів на досягнення найвищого рівня

особистісно значущих і професійно важливих якостей) і *компетентнісного* (добір оптимальних форм організації навчання, які уможливають цілеспрямоване формування готовності та здатності до соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти).

На основі теоретичного аналізу фундаментальних праць (О. Бражнич, С. Гончаренко, О. Значенко, Т. Туркот, І. Фролов й ін.) визначено *педагогічні умови*, що у структурі розробленої концепції забезпечили цілісність педагогічного процесу, підпорядкованість усіх його структурних компонентів і функціонування у соціокультурному освітньому середовищі, ефективність формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, як-от: створення сприятливого освітнього середовища, яке забезпечить ефективність формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ; розроблення й упровадження навчально-методичного забезпечення; формування мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища; проведення моніторингу процесу формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ; дотримання під час вивчення педагогічних дисциплін дидактичних принципів навчання й освіти, які стали орієнтиром для визначення змісту, методів і форм організації навчання.

Доведено дієвість моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності у межах педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВПНЗ, у ході розроблення якої брали до уваги такі особливості навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, як: опанування змісту кожної навчальної дисципліни зорієнтовує студентів на майбутню професійну діяльність, готує до виконання професійних функцій навчання молодших школярів загального розвитку; за учінневою діяльністю студентів у межах ВПНЗ практикують менш суворий періодичний контроль; процес учіння значною мірою залежить від виконання студентами самостійних завдань, від прагнення до саморозвитку, самовдосконалення і пов'язаний із науково-дослідницькою роботою та педагогічною практикою.

Апробація спроектованої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачала розроблення загальної методики формування соціально-педагогічної компетентності щодо роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, охоплювала методику розроблення навчально-методичного забезпечення професійної спрямованості змісту педагогічних дисциплін, методику врахування методологічних підходів, методику впровадження інтерактивних технологій і методів навчання, методику підготовки викладачів педагогіки ВПНЗ і вчителів ЗНЗ до організації спеціального навчання студентів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і відзначалася зорієнтованістю на: модифікацію чинних програм навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки вчителів початкової школи («Вступ до спеціальності», «Основи педагогіки» (I курс); «Дидактика» (II курс); «Основи педагогічних досліджень», «Організація і управління у початковій освіті» (III курс); «Педагогічна практика» (III–IV курс), розроблення авторської програми спецкурсу «Основи соціально-педагогічної діяльності»

(V курс); підготовку інтегрованих навчально-методичних комплексів до навчальних дисциплін; розроблення авторських навчальних книг («Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності»); підготовку тематики та змісту семінарів для вчителів загальноосвітніх шкіл і викладачів педагогічних дисциплін вищого навчального закладу.

Реалізація педагогічних умов відбувалася шляхом створення спеціально організованого навчання. *По-перше*, було дібрано адекватний соціоінклюзивний зміст матеріалу для модифікації нормативних навчальних програм дисциплін. Дисципліну «Вступ до спеціальності» (1 курс) з метою ознайомлення майбутніх учителів початкової школи зі змістом і критеріями сформованості професійної компетентності вчителя, із риторичністю трактувань дефініцій «компетентність» і «компетенція», а також для актуалізації їхньої активності в аспекті формування когнітивної, діяльнісної та особистісно фахової компонент соціально-педагогічної компетентності розширено темою «Професійна компетентність сучасного вчителя початкової школи».

Основні теми дисципліни «Дидактика» (2 курс) доповнено завданнями з проблеми інклюзивної освіти для формування у майбутніх учителів початкової школи уявлення про зміст інклюзивної освіти, активізації пізнавальної активності до розроблення уроків у початковій школі, індивідуальних навчальних планів дітей із особливими освітніми потребам, підготовки фізкультхвилинок, корекційних вправ тощо. У темі «Дидактика: теорія освіти та навчання» розкрито переваги інклюзивної освіти для дітей із різним рівнем психофізичного розвитку, обмеженими можливостями життєдіяльності та соціально-психолого-педагогічними девіаціями; у темі «Зміст освіти в початковій школі» введено поняття «курукулум» як індивідуальну навчальну програму розвитку кожного учня з особливими освітніми потребами, що визначає знання, вміння, навички та методи їхнього формування; темі «Структура та організація навчального процесу» розширено визначеннями особливостей і функцій професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища; у темі «Закономірності та принципи навчання» висвітлено специфіку принципів навчання в умовах інклюзивної освіти; темі «Мотивація навчальної діяльності учнів» збагачено інформацією про стимулювання учіння розмаїтих членів учнівського колективу в умовах інклюзивного навчання (опора на бажання, конфіденційність, використання шансу, створення успіху, заохочування до успіху, врахування інтересу тощо); у темі «Методи та засоби навчання» акцентовано на спеціальних методах навчання (навчання у співпраці, кооперативне навчання); темі «Засоби навчання» поповнено відомостями про специфіку перцептивної діяльності учнів із особливими освітніми потребами (затримка психічного розвитку, системні порушення мовлення, розумова відсталість, дитячий церебральний параліч), увага до яких необхідна під час розроблення дидактичного роздаткового матеріалу; темі «Форми організації навчальної діяльності» для забезпечення перспективного розвитку професійно важливих та особистісно значущих якостей професійної діяльності в інклюзивному середовищі розширено матеріалом про форми кооперативного навчання та відповідну взаємодію міжособистісного та групового спілкування.

Дисципліну «Основи наукових досліджень (за професійним спрямуванням)» (3 курс) удосконалено таким змістом, як залучення студентів до діяльності студентських наукових гуртків і проблемних груп із вивчення досвіду українських персоналій з історії педагогіки щодо навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі, педагогічних умов формування складників професійної компетентності вчителів; написання доповідей, рефератів, виступів на науково-практичних семінарах і конференціях; апробація результатів досліджень у збірниках наукових праць кафедр, які проводять науково-практичні конференції професорсько-викладацького складу, вчителів, молодих учених, студентів.

Важливу для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі дисципліну «Основи корекційної педагогіки» (4 курс), у ході вивчення якої студенти опановують корекційну роботу з позиції міждисциплінарних зв'язків з теоретичними основами спеціальної педагогіки, що слугуватиме запорукою успішності їхньої корекційно-розвиткової роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, спрямованої на подолання або послаблення порушень у розвитку молодшого школяра, доповнено соціоінклюзивним змістом у темах: «Предмет і завдання корекційної педагогіки», «Принципи і методи корекційної педагогіки», «Корекція емоційного стану», «Соціально- і педагогічно занедбані діти», «Корекція неуспішності школярів».

По-друге, було використано всі форми організації навчання у ВПНЗ для викладання базових навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ «Основи інклюзивної педагогіки» й «Основи соціально-педагогічної діяльності». Доведено вагоме значення для формування когнітивної компоненти як складника соціально-педагогічної компетентності різних видів лекцій – проблемних, інтерактивних і лекцій-презентацій, які уможлилювали мобілізацію творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи за допомогою інтерактивних методів навчання. Підтверджено особливу роль у такому контексті лекцій із застосуванням опорних схем.

За результатами дослідження, необхідною умовою розвитку діяльнісної компоненти СПК є лабораторні та практичні заняття, проведення яких забезпечує формування у майбутніх учителів початкової школи вміння послуговуватися спеціальними методами спільного навчання дітей із загальним розвитком і з особливими освітніми потребами, методичними прийомами розвитку та корекції когнітивної, емоційної та конативної сфер молодшого школяра. Завдяки застосуванню контекстного навчання на ґрунті побудови моделі майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі активізували пізнавальну діяльність студентів. Розроблені соціально-педагогічні ситуації інклюзивного навчання розв'язували шляхом залучення студентів до різних форм організації навчальної діяльності (парної, групової та колективної). Від якості проведення практично-лабораторних занять значною мірою залежить професійно особистісне становлення майбутнього вчителя початкової школи як компетентного фахівця, є індикатором готовності студента до роботи в інклюзивному середовищі: розв'язання ним соціально-педагогічних ситуацій, моделювання майбутньої діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ зумовлює посилення бажання працювати в ньому

або, навпаки, виникнення сумнівів щодо здатності до виконання такої роботи.

Підтверджено доцільність для визначення реального рівня сформованості когнітивно-діяльнісної компоненти СПК звернення до педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах, розподіленої у студентів спеціальності «Початкова освіта» на пропедевтичну (пасивну) (3 курс) і виробничу (4 курс). Зміст пасивної практики, що підлягав відображенню, укладали в «Робочий зошит з педагогічної практики», де визначали такі види робіт: ознайомлення з архітектурою школи (перебудовою входу, гардеробу, шкільних коридорів, бібліотеки, їдальні, кабінетів тощо); обстеження спеціальної навчально-матеріальної бази класу (столів і парт, комп'ютерів, дидактичних роздаткових матеріалів тощо); вивчення системи роботи вчителя в інклюзивному класі (тематичного, поурочного планування, розроблення програми розвитку й індивідуальної навчальної програми для учня з особливими освітніми протребами); дослідження системи роботи команди фахівців (психолога, соціального педагога/працівника, дефектолога й ін.); спостереження за роботою вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі (проведенням уроків, координацією з асистентом учителя, батьками й іншими членами команди); спостереження і аналіз уроків учителя в інклюзивному класі та вчителя початкової школи; підготовка та проведення уроків, участь у розробленні індивідуальної програми розвитку й індивідуальної навчальної програми учням із особливими освітніми потребами; проведення індивідуальної роботи з учнями інклюзивного класу й ін. Акцентовано на формуванні у студентів таких особистісно фахових якостей майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, як професійна відповідальність, колективізм, співробітництво, взаємодопомога тощо.

По-третє, було застосовано активні традиційні й інноваційні методи для забезпечення «суб'єкт-суб'єктної» діалогічної взаємодії у спеціально побудованому інноваційному педагогічному процесі, що передбачав занурення студентів у процес навчання із перетворенням на освітній суб'єкт. Найпоширенішими методами стали: дискусії, моделювання соціально-педагогічних ситуацій, метод аналізу ситуацій (кейс-метод), метод навчання на основі імітації ситуації (баскет-метод), «мікрофон», незакінчені речення, «дощик», «мозковий штурм» та ін. У створеній на заняттях доброзичливій атмосфері студенти розігрували ролі, проводили ділові ігри, виконували навчально-дослідницьку роботу, не боячись висловлювати власну думку, презентувати доповіді та повідомлення тощо. Вибір методів був детермінований змістом навчального матеріалу, дидактичною метою заняття, обсягом часу, підготовленістю студентів до заняття, особливістю аудиторного стану та матеріально-технічного забезпечення кафедри й факультету.

По-четверте, було залучено студентів до самостійної роботи у позааудиторний час та до наукової діяльності в Центрі розвитку професійної освіти вчителя початкової школи. Створення лабораторій «Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти» та «Формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу» дало можливість виявити й розвивати у студентів науково-дослідницькі вміння в царині інклюзивної освіти та соціально-педагогічної компетентності, формувати

відповідні компетенції. Виконання навчальних проектів забезпечило повторення, розширення, узагальнення та систематизацію теоретичних знань студентів з організації інклюзивної освіти, формування вмінь застосовувати ці знання на практиці. Результати дослідницьких робіт викладено студентами в доповідях на наукових конференціях і семінарах.

Підтверджено, що для підвищення рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності важливими технологіями навчання в експериментальному дослідженні виступали: *контекстне навчання* – побудова на заняттях моделі майбутньої професійної діяльності; *проблемне навчання* – організація занять із розв'язанням проблемних ситуацій; *інтерактивне навчання* – на основі певної системи методів і прийомів реалізація різних видів взаємодії на занятті; навчання за допомогою *інформаційних технологій* – використання мультимедійного комплексу.

У **п'ятому розділі** «Процес дослідження та його результативність» представлено логіку дослідницько-експериментальної перевірки моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, результати констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту та порівняльний аналіз показників сформованості соціально-педагогічної компетентності.

Дослідницько-експериментальна робота мала три етапи. Перший етап (1998–2006 рр.) – *емпіричний* – передбачав вивчення досвіду роботи вчителів початкової школи, спостереження за процесом формування у студентів професійних умінь і навичок, вивчення механізмів соціалізації особистості, захисного дитинства в психолого-педагогічній літературі, а також у спадщині видатних педагогів України та зарубіжжя із соціально-педагогічної діяльності як навчальної дисципліни. За результатами, отриманими на цьому етапі, було розроблено методичні рекомендації та навчальну програму із «Соціальної педагогіки» для формування у майбутніх учителів початкової школи професійних знань, навичок і вмінь роботи з дітьми із різними девіаціями; прочитано лекції у Рівненському обласному центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, опубліковано статті.

Другий етап (2007–2010 рр.) – *теоретико-пошуковий* – відображав уточнення проблеми дослідження, розширення кола аналізованих педагогічних понять (інклюзія, корекція, супровід), звернення уваги на професійну підготовку майбутнього вчителя до соціально-педагогічної роботи, розроблення тестів для підсумкового контролю, проведення пробних експериментальних досліджень. Результати теоретико-пошукової роботи апробовано під час засідань кафедри початкової освіти РДГУ, кафедри соціальної роботи Рівненського інституту ВМУРоЛ «Україна», опубліковано як звітну роботу у формі статей, методичних рекомендацій і навчальних посібників із формування у майбутніх учителів початкової школи професійних умінь, робочих навчальних програм із експериментального курсу «Основи соціально-педагогічної діяльності», введеного у навчальний процес, підготовлено до друку відповідний навчальний посібник.

Третій етап (2011–2016 рр.) – *педагогічний експеримент*, який складався із пошукового, констатувального та перетворювального (формуального) етапів. Пошуковий етап педагогічного експерименту (2011–2012 рр.) охоплював уточнення

проблеми дослідження, визначення його мети, завдань і напрямів, коригування змістового компонента професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Констатувально-перетворювальний етап педагогічного експерименту (2013–2016 рр.) – це діагностування стану сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи, упровадження у педагогічний процес вищого навчального закладу експериментального дослідження: доповнення авторським навчальним змістом навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки», проведення статистичної обробки даних, систематизація та узагальнення результатів експерименту, формулювання висновків.

Для діагностування виокремлених структурних компонент соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі використано дві взаємопов'язані та взаємозалежні процедури: психологічне діагностування особистісно фахової компоненти та педагогічне діагностування когнітивної та діяльнісної компонент.

У педагогічному експерименті задіяно репрезентативну вибірку студентів спеціальності «Початкова освіта» – 411 осіб, розподілених на дві групи: експериментальну групу (ЕГ) із 215 студентів і контрольну (КГ) із 196 студентів другого курсу та 72 студентів (магістри) п'ятого курсу. Педагогічний експеримент передбачав порівняння результатів рівня сформованості структурних компонент моделі соціально-педагогічної компетентності контрольної та експериментальної груп для встановлення змін, які відбулися в експериментальній групі порівняно з контрольною.

За результатами моніторингу виявлено, що готові на достатньому рівні соціально-педагогічної компетентності виконувати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ 50,0% у КГ і 59,1% у ЕГ, на середньому рівні – 39,8% у КГ і 31,6% у ЕГ і лише 10,2% в КГ і 9,3% в ЕГ (когнітивно-діяльнісна компонента). Середні показники особистісно фахової компоненти СПК (мотиваційно-спрямований, аксіологічний і емоційний) на достатньому рівні в КГ – 26,9%, в ЕГ – 30,5%, на середньому рівні – 36,4% (КГ) і 28,7% (ЕГ), на високому рівні – 36,7% та 40,8% відповідно в КГ і ЕГ.

За результатами констатувального етапу дослідження зроблено висновок, що рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ не задовольняє сучасні вимоги до висококваліфікованого фахівця на ринку праці. Показники рівнів сформованості структурних складників соціально-педагогічної компетентності в контрольних та експериментальних групах майже не відрізнялися, що увиразнює потребу впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спеціально вибудованої педагогічної системи навчання та методики формування соціально-педагогічної компетентності.

Навчання проводили на основі концепції професійної підготовки та моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності, у КГ воно мало традиційну форму. Після завершення експерименту простежено позитивну динаміку підвищення рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності за виокремленими компонентами (когнітивно-діяльнісної, особистісно фахової) у студентів ЕГ, тоді як у КГ такі зміни виявилися менш значущими. Узагальнені

результати порівняльного аналізу, отримані у процесі їхнього діагностування після впровадження авторської методики, представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості структурних компонент соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи

| Рівні сформованості | | Компоненти | | | | | |
|----------------------------|-----------|----------------|------|------------------|------|-------------------|-------|
| | | Перед початком | | Після закінчення | | Динаміка Δ | |
| | | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Когнітивно-діяльнісна | Достатній | 50,0 | 59,1 | 49,5 | 33,5 | -0,5 | -25,6 |
| | Середній | 39,8 | 31,6 | 39,8 | 41,8 | 0 | +10,2 |
| | Високий | 10,2 | 9,3 | 10,7 | 24,7 | +0,5 | +15,4 |
| Мотиваційно-спрямована | Достатній | 5,6 | 4,2 | 4,5 | 1,9 | -1,1 | -2,3 |
| | Середній | 18,9 | 21,9 | 18,4 | 16,3 | -0,5 | -5,6 |
| | Високий | 75,5 | 73,9 | 77,1 | 81,8 | +1,6 | +7,9 |
| Емоційна – емпатійність | Достатній | 36,2 | 42,3 | 35,2 | 33,4 | -1 | -8,9 |
| | Середній | 45,9 | 32,6 | 46,4 | 38,2 | +0,5 | +5,6 |
| | Високий | 17,9 | 25,1 | 18,4 | 28,4 | +0,9 | +3,3 |
| Емоційна – доброзичливість | Достатній | 38,8 | 45,1 | 38,2 | 36,3 | -0,6 | -8,8 |
| | Середній | 44,4 | 31,6 | 43,9 | 34,0 | -0,5 | +2,4 |
| | Високий | 16,8 | 23,3 | 17,9 | 29,8 | +1,1 | +6,5 |

Для перевірки розробленої загальної гіпотези, ґрунтованої на припущенні про сформованість соціально-педагогічної компетентності у студентів, готових і здатних здійснювати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ, застосували критерій χ^2 (хі-квадрат). У контрольній групі для всіх компонент соціально-педагогічної компетентності значення емпіричних критеріїв χ^2_{emp} не перевищують значень теоретичних (критичних) $\chi^2_{0,05}$, а саме: $\chi^2_{emp} = 0,030 < \chi^2_{0,05} = 5,991$ – когнітивно-діяльнісний; $\chi^2_{emp} = 0,244 < \chi^2_{0,05} = 5,991$ – мотиваційно-спрямований компонент; $\chi^2_{emp} = 0,048 < \chi^2_{0,05} = 5,991$ – емоційний компонент – емпатійність; $\chi^2_{emp} = 0,071 < \chi^2_{0,05} = 5,991$ – емоційний компонент – доброзичливість. Це свідчить, що в КГ суттєвих статистично значущих змін до і після професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи традиційними методами навчання не відбулося. Для всіх компонент соціально-педагогічної компетентності в ЕГ значення емпіричних критеріїв χ^2_{emp} перевищують значення теоретичних (критичних) $\chi^2_{0,05}$, а саме: $\chi^2_{emp} = 33,182 > \chi^2_{0,05} = 5,991$ – когнітивно-діяльнісний; $\chi^2_{emp} = 7,349 > \chi^2_{0,05} = 5,991$ – мотиваційно-спрямований компонент; $\chi^2_{emp} = 6,073 > \chi^2_{0,05} = 5,991$ – емоційний компонент – емпатійність; $\chi^2_{emp} = 6,989 > \chi^2_{0,05} = 5,991$ – емоційний компонент – доброзичливість.

Таким чином, кількісні показники компонент соціально-педагогічної компетентності у студентів до експерименту і після нього відрізняються статистично значущо на рівні 0,05, а отже висунута гіпотеза дослідження підтверджується.

Під час діагностування ціннісних орієнтацій студентів спостережено зміщення акценту із цінностей свободи вчинків, незалежності суджень на спокій у державі, власне здоров'я, кохання і активну життєву позицію (термінальні цінності); серед інструментальних цінностей простежено появу цінностей освіченості, працелюбства, відповідальності, чуйності та толерантності, що увиразнює позитивну динаміку розвитку ціннісних орієнтацій.

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено та запропоновано новий підхід до розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що полягав у обґрунтуванні й практичному застосуванні концепції та моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, розкрито сутність і зміст педагогічної системи й експериментальної методики формування структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності, визначено критерії та показники достатнього, середнього та високого рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності. Результати проведеного науково-педагогічного пошуку дають підстави для формулювання таких висновків:

1. Виконано дефініційний аналіз термінологічного апарату проблеми дослідження. Опрацювання положень про інклюзивну освіту та досліджень учених сучасності дало змогу констатувати, що інклюзія в освіті скерована на доступ осіб із особливими освітніми потребами до навчального закладу за місцем проживання шляхом створення безперешкодного середовища, а ефективність надання освітніх послуг у ньому уможливорює сукупність педагогічного, психологічного та соціального сервісів. Це передбачає заснування нового типу загальноосвітнього навчального закладу – *інклюзивної загальноосвітньої школи*.

З огляду на вищевикладене інклюзивне середовища ЗНЗ витлумачено як *комплекс спеціальних умов, створених для отримання освіти дітьми з обмеженими освітніми потребами та дітьми з нормативним розвитком, із якими вони спільно навчатимуться в одному класі, завдяки матеріально-технічному, навчально-методичному, інформаційному та кадровому забезпеченню, безперешкодному доступу до навчального закладу та переміщення в ньому, яке загалом сприятиме ефективній соціалізації, навчанню, вихованню, розвитку, корекції та реабілітації учнів із обмеженими можливостями здоров'я та не перешкоджатиме навчанню дітей загального розвитку*.

Запровадження інклюзивної освіти детермінує потребу висококомпетентних фахівців для роботи в інклюзивному середовищі та відповідної професійної підготовки вчителів загальноосвітнього навчального закладу, підтверджує наявність суперечностей у системі такої підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах. Установлено, що особливої актуальності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи набуває формування їхньої соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

У дисертації визначено теоретичні й методологічні підходи до вивчення заявленої проблеми, обґрунтовано та потрактовано професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі

загальноосвітнього навчального закладу як цілеспрямований, керований процес спеціально організованого навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, котрий відбувається на засадах системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів, вимагає адекватного добору соціоінклюзивного змісту навчального матеріалу дисциплін, застосування комплексу форм, методів, засобів і технологій, кінцевим результатом якого є сформована соціально-педагогічна компетентність учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, який спрямований на формування у них готовності до професійної діяльності, розвиток гуманістичної позиції, внутрішньої культури та професійної поведінки, що забезпечить їм здатність сприйняти й зрозуміти дитину з особливими освітніми потребами та якісно вибудувувати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. З'ясовано, що інклюзивне середовище змінює професійну діяльність учителів початкової школи, розширює їхні функції, вимагає від них одночасного перебування у багатьох ролях і виконання різних видів робіт. З огляду на це вибрано основні напрями дослідження.

2. Установлено особливості професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і виокремлено завдання соціально-педагогічної діяльності як її різновиду, що в дослідженні потрактовано як види робіт (навчально-виховна, корекційно-розвивальна, соціалізуюча, реабілітаційно-анімаційна) із розмаїтими дітьми учнівського колективу (дітьми загального розвитку та з особливими освітніми потребами, обдарованими, девіантними та неуспішними дітьми й ін.), які зорієнтовані на виконання соціалізуючої, навчальної, виховної, корекційно-розвивальної, реабілітаційно-анімаційної функцій і мають освітній, соціологічний і корекційний напрями.

З'ясовано, що в інклюзивному середовищі вчителі початкової школи провадять соціально-педагогічну діяльність, у дослідженні розглянуту та потрактовану як мультипрофесійну діяльність, спрямовану на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, забезпечення гармонізації стосунків між розмаїтими дітьми учнівського колективу загальноосвітнього навчального закладу, створення комфортного освітнього простору, зокрема безперешкодного переміщення класом, навчально-дидактичного та технічного забезпечення навчального процесу, для провадження ними учінневої діяльності.

Доведено, що професійну діяльність майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ детермінує поняття «соціально-педагогічна компетентність», витлумачене як показник інтегрованого особистісного новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних соціоінклюзивних знань, практичних навичок і вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для готовності успішно провадити соціально-педагогічну діяльність і здатності послуговуватися ними для вирішення стандартних і нестандартних соціально-педагогічних ситуацій і проблем, пов'язаних із навчанням розмаїтих дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Змістове спрямування соціально-педагогічної компетентності зумовлює її структуру – єдність компонент: когнітивної (загальнонаукові, правові,

загальнопедагогічні, психологічні та спеціальні знання, знання педагогіки інклюзивної освіти й інноваційних методик навчання молодших школярів у інклюзивному середовищі), *діяльній* (методичні, креативні, прогностичні, інформаційні, мотиваційні, психологічні, профілактичні, соціологічні, реабілітаційні, корекційно-розвиткові й оцінно-корекційні вміння), *особистісно фахової* (особистісно значущих якостей (гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність) і *професійно важливих якостей* (спрямованість, відповідальність, інтерес, потреби, мотиви, котрі сприятимуть гнучкості, мобільності та критичному мисленню, стресостійкості та рефлексії).

3. Уперше обґрунтовано професіограму, в якій визначено орієнтовні кваліфікаційні характеристики вчителя інклюзивного навчання початкової школи в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі, вимоги до професійно важливих та особистісно значущих якостей, показники *когнітивно-діяльній* (опанування знаннями, вміннями та навичками, досвідом практичної діяльності, готовністю до професійної діяльності), *особистісно фахової* (мотивація і професійна спрямованість, ціннісні орієнтації, емпатійність, співпереживання, доброзичливість, здатність виконувати професійну діяльність в інклюзивному середовищі) компетенцій як структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності.

Розроблено концепцію соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання (інклюзивний педагог) початкової школи інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу, що розкриває мету й завдання формування соціально-педагогічної компетентності, її сутність, зміст, принципи формування; наведено структуру соціально-педагогічної компетентності та шляхи її реалізації.

Розкрито взаємозалежність і взаємозумовленість функцій соціально-педагогічної діяльності, видів її робіт в інклюзивному середовищі ЗНЗ і структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності, покладених в основу моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності.

4. Сконструйовано модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Доведено, що процес формування соціально-педагогічної компетентності розгортався за алгоритмом, який охоплював декілька етапів, як-от: *інформаційно-мотиваційний етап* (1 курс), що зорієнтований на розвиток у студентів професійної спрямованості, на акумулювання знань про інклюзивне навчання та формування позитивних мотивів для усвідомлення значущості соціально-педагогічних цінностей у професійній діяльності вчителя початкової школи загальноосвітнього навчального закладу; *діяльній-репродуктивний етап* (2–3 курси), що характерний зануренням студентів у майбутню професійну діяльність шляхом формування первинного застосування знань і доведення їх до автоматизму, створення педагогічних умов для самостійного формування спеціальних методичних навичок роботи із розмаїтими учнями в учнівському колективі та навичок науково-дослідницької роботи, розвитку та корекції індивідуальних якостей; *продуктивно-рефлексивний етап* (4–5 курси), що відзначається створенням умов для активної практичної і науково-дослідницької

роботи студентів, а саме: накопичення досвіду роботи в інклюзивному середовищі на базі початкової загальноосвітньої школи, формування навичок опанування технологіями та методами навчання учнів в інклюзивному класі, розвитку навичок самопізнання і самокритики, здатності до самовдосконалення; використання практичного досвіду під час виконання кваліфікаційних робіт.

На основі контент-аналізу базових навчальних дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи виявлено дисципліни, зміст яких наповнено знансьвим матеріалом із педагогіки інклюзивного навчання («Основи інклюзивної педагогіки»), відомостями про форми, методи соціально-педагогічної діяльності («Основи соціально-педагогічної діяльності»), а також дисципліни, зміст яких модифіковано інформацією про соціоінклюзивні знання («Дидактика», «Основи наукових досліджень», «Основи корекційної педагогіки»).

Розроблено критерії соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчального закладу, що відповідають кожній компоненті, визначено й проаналізовано показники та рівні (достатній, середній, високий) їхньої сформованості. Дібрано методи педагогічного діагностування (опитувальники, письмові контрольні роботи, тестові завдання, оцінювання продуктів практичної діяльності й ін.) і методи психологічного вивчення якостей особистості для оцінювання рівня сформованості структурних компонент соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

5. Розроблено концепцію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яку визначено як сукупність взаємопов'язаних концептів (теоретико-методологічний, організаційно-діяльнісний, результативний) підготовки випускників вищого педагогічного навчального закладу на потребу суспільства у висококваліфікованих учителях інклюзивного навчання, що виступає засобом формування у них соціально-педагогічної компетентності та відбувається на засадах середовищного, діяльнісного, системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного підходів.

Розглянуто педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, як-от: організацію соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу задля переорієнтації теоретичного навчання на діяльнісне; створення цілісного інноваційного педагогічного процесу та практично-діяльнісного середовища в ньому; розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення; забезпечення мотивації до професійній діяльності в умовах інклюзивного середовища; проведення моніторингу процесу формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ; реалізація у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу дидактичних принципів навчання і освіти, що є загальним орієнтиром для визначення змісту, методів і форм організації навчання.

Окреслено основні тенденції вдосконалення професійної підготовки: впровадження компетентнісного підходу до навчання, оновлення методики підготовки майбутнього вчителя початкової школи, акцентованість на переході до

інноваційних технологій навчання, посиленні зв'язку теорії з практикою, підвищенні ролі самостійної роботи та розробленні адекватного змісту навчально-методичного забезпечення. Досліджено, що реалізація педагогічних умов у педагогічному процесі ВПНЗ забезпечить індивідуальну освітню траєкторію формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

6. Обґрунтовано загальну методику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка базується на технологіях проблемного, контекстного й особистісно зорієнтованого навчання, інтерактивних методах навчання, традиційних і нетрадиційних формах організації навчальної діяльності студентів. Методика забезпечення цього процесу передбачає єдність методичного забезпечення професійної спрямованості змісту педагогічних дисциплін, урахування методологічних підходів, застосування інноваційних методів навчання, підготовки викладачів педагогіки ВПНЗ до навчання студентів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі ЗНЗ; упровадження дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності»; модифікацію чинних програм навчальних дисциплін педагогічного циклу професійної та практичної підготовки (педагогічної практики); вивчення досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів у проблемних групах і гуртках із подальшим узагальненням отриманої інформації та оформленням у наукові проекти (курсові, дипломні роботи, доповіді, статті).

Методику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу реалізовано поетапно в ході педагогічного експерименту: I-й етап – організаційно-адаптаційний (створення соціокультурного освітнього середовища, установка майбутніх учителів початкової школи на роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ – констатувальний експеримент); II-й етап – апробаційний (реалізація у практику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи змісту, форм, методів формування професійних знань, умінь і навичок, особистісно значущих і професійно важливих якостей учителя інклюзивного загальноосвітнього закладу – формувальний експеримент); III-й етап – узагальнення результатів дослідження процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Реалізацію основних педагогічних умов забезпечила спеціальна методика формування соціально-педагогічної компетентності щодо роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, яку було впроваджено в усі форми навчання ВПНЗ шляхом занурення студентів у майбутню професійну діяльність, як-от: на лабораторно-практичних заняттях, у процесі проходження педагогічної практики, під час самостійної роботи та виконання науково-дослідницьких завдань, у ході практикування інноваційних методів і технологій навчання.

Для оцінювання рівня сформованості кожної з компонент соціально-педагогічної компетентності було застосовано діагностичну карту (добір і модифікація психолого-педагогічних методик) – опитувальники, письмові

контрольні роботи, тестові завдання, розв'язування соціально-педагогічних ситуацій, методики визначення доброзичливості, емпатійності, мотивації й ін.

У ході експерименту доведено, що з упровадженням загальної методики професійної підготовки та спеціальної методики формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на завершальному етапі отримано позитивну динаміку зростання рівня сформованості кожної її компоненти. Для перевірки розробленої загальної та робочих гіпотез було застосовано критерій χ^2 (хі-квадрат), при $\alpha = 0,05$.

Результати педагогічного експерименту дають підстави стверджувати про необхідність запровадження теоретичних засад, розробленої авторської моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу та формування в них соціально-педагогічної компетентності в навчальний процес вищого навчального закладу. Це вимагає: 1) уточнення Галузевих стандартів вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта» з урахуванням змісту інклюзивної освіти; 2) модернізації навчального плану підготовки фахівців спеціальності «Початкова освіта» зі спеціалізацією «Інклюзивне навчання»; 3) зміни змісту педагогічних практик без змінюваності системи й орієнтації студентів на формування в них соціально-педагогічної компетентності, що загалом зорієнтує їх на розвиток індивідуальної освітньої траєкторії від «Я» реального до «Я» ідеального; 4) рекомендації запровадження у процес професійної підготовки вчителів початкової школи обов'язкових навчальних дисциплін «Основи соціально-педагогічної діяльності» й «Основи інклюзивної педагогіки»; 5) активного залучення студентів до позааудиторної науково-дослідницької роботи, створення наукових проектів, виступів із доповідями на семінарах і конференціях, публікації статей у журналах і вісниках кафедр вищих педагогічних навчальних закладів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпність усіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Доцільно продовжити дослідження у площині аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в сільській малочисленній школі з інклюзивним навчанням; теорії та методики професійної підготовки майбутніх учителів середньої та старшої школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; розроблення нових галузевих стандартів підготовки вчителів інклюзивного навчання.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 384 с.
2. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 248 с.

3. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.
4. Шевців З. М. Удосконалення ефективності уроку у початковій школі. *Нова педагогічна думка: наук.-метод. журн.* Рівне: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 1998. № 2. С. 42–45.
5. Шевців З. М. Соціально-педагогічна діяльність як навчальний предмет. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* Рівне: РДГУ, 2006. Вип. 35. С. 35–38.
6. Шевців З. М. Діагностика сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* / Херсонський державний університет. Херсон: «Видавничий дім «Гельветика», 2016. Випуск LXXIII. Том 2. С. 127–133.
7. Шевців З. М. Модель соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Нова педагогічна думка: наук.-метод. журн.* Рівне: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2016. № 3 (87). С. 96–99.
8. Шевців З. М. Практичні заняття як умова формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя інклюзивної загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал.* Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 10 (64). С. 290–301.
9. Шевців З. М. Методи діагностики рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Нова педагогічна думка: наук.-метод. журн.* Рівне: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2016. № 4 (88). С. 47–51.
10. Шевців З. М. Концепція соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* / Херсонський державний університет. Херсон: «Видавничий дім «Гельветика», 2016. Вип. LXXIV. Том 3. С. 117–122.
11. Шевців З. М. Сутність і структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Теорія і методика професійної освіти: електрон. наук. фах. вид.* 2016. Вип. № 11 (3). URL: <http://tmpo.ivet-ua.science>. (Дата звернення: 20.02.2017).
12. Шевців З. М. Педагогічні умови формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоміс. наук.-метод. журн.* Київ: Інститут обдарованої дитини, 2017. № 1 (56). С.5-10. (Серія: «Педагогіка» та «Психологія»). С. 5–10.
13. Шевців З. М. Практика як умова формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Народна освіта: електрон. наук. фах. вид.* 2017. Вип. № 1(31). URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/>. (Дата звернення: 25.02.2017).
14. Шевців З. М. Лекція як засіб формування когнітивної компетенції у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоміс. наук.-метод. журн. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2017. № 2 (57). С. 28–33. (Серія: «Педагогіка» та «Психологія»).

15. Шевців З. М. Соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи як умова ефективної професійної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. пр. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 19. С.375-380. (Серія: «Педагогічні науки»).

16. Шевців З. М. Лабораторні заняття як умова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Молодь і ринок*: наук.-метод. журн. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2017. № 3. С. 71–76.

17. Шевців З. М. Деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Людинознавчі студії*: зб. наук. пр. Дрогобич: Редакційний видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. Вип. 5/37. С. 269–277. (Серія: «Педагогіка»).

18. Шевців З. М. Експериментальна перевірка концептуальної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журн. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2017. № 2 (66). С. 171–181.

19. Шевців З. М. Проектування педагогічного процесу з формування соціально-педагогічної компетентності вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*: наук. електрон. видан. 2017. С. 181–192. URL: <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>.. (Дата звернення: 30.01.2017)

20. Шевців З. М. Критерії сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи. *Наукові записки*. / Тернопільський нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. 2017. № 1. С. 42–48. (Серія: «Педагогіка»).

21. Шевців З. М. Вплив законодавчої бази інклюзивної освіти на підготовку майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Народна освіта*: електрон. наук. фах. вид. 2017. Вип. № 2 (32). URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/>. (Дата звернення: 15.04.2017).

22. Шевців З. М. Концепція формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Теорія та методика управління освітою*: електрон. наук. фах. вид. 2017. № 1 (19). URL: <http://tme.uio.edu.ua/>. (Дата звернення: 11.05.2017)

23. Шевців З. М. Педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. *Нова педагогічна думка*: наук.-метод. журн.. Рівне: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2017. № 2 (90). С. 57–61.

Наукові праці, що репрезентують апробацію матеріалів дисертації:

24. Шевців З. М. Соціально-педагогічна діяльність як комплексна підтримка студента з обмеженими можливостями. *Нова педагогічна думка*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Рівне, 28 квіт. 2007). Рівне, 2007. С. 23–26. (спецвипуск)
25. Шевців З. М. Погляди В. О. Сухомлинського на середовище як фактор соціалізації особистості. *Нова педагогічна думка* : матеріали педагогічних читань, присвячених 90-річчю з Дня народження В. О. Сухомлинського (м. Рівне, 22–23 верес. 2008). Рівне, 2008. С. 30–32. (спецвипуск).
26. Шевців З. М. Інформаційне консультування у соціально-педагогічній діяльності. *Інформаційні технології в професійній діяльності*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Рівне, 25 берез. 2010). Рівне, 2010. С. 56–58.
27. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: програма навчального курсу (для магістрів спец. «Початкове навчання»). Рівне: РДГУ, 2010. 25 с.
28. Шевців З. М. Дидактика: програма навчального курсу. Рівне: РДГУ, 2010. 20 с.
29. Шевців З. М. Соціально-педагогічна корекція девіантної поведінки у молодших школярів. *Професійний розвиток педагога*: матеріали III регіонального науково-практичного семінару (м. Рівне, 04 груд. 2012). Рівне: О. Зень, 2012. С. 9–11.
30. Шевців З. М. Основи корекційної педагогіки: Програма нормативної навчальної дисципліни (за напрямом підготовки 7.010102 «Початкова освіта»). Рівне: РДГУ, 2013. 12 с.
31. Шевців З. М. Практика як умова формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Професійний розвиток педагога*: матеріали III регіонального науково-практичного семінару (м. Рівне, 10 груд. 2013). Рівне: О. Зень, 2013. С. 66–68.
32. Шевців З. М., Дякевич К. І. Робочий зошит з педагогічної практики (3 курс). Методичні рекомендації. Рівне: РДГУ, 2014. 46 с.
33. Шевців З. М. Визначення готовності майбутніх учителів до корекційної роботи в умовах навчання молодших школярів у загальноосвітній школі загального типу. *Професійний розвиток педагога*: матеріали науково-практичної Інтернет-конференції (м. Рівне, 23–24 груд. 2014). Рівне: О. Зень, 2014. С. 95–96.
34. Шевців З. М. Теоретичні основи інклюзивної педагогіки. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Рівне, 10–11 берез. 2016). Рівне, 2016. Вип.13 (56). Частина 1. С. 152–155.
35. Шевців З. М. Використання здоров'язберігаючих технологій при формуванні соціальної компетентності молодших школярів в інклюзивній школі. *Фізична реабілітація та здоров'язберезувальні технології: реалії і перспективи*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції [гол. ред. Л. М. Рибалко]. (м. Полтава, 24 листоп. 2016). Полтава, 2016. С. 45–47.

36. Шевців З. М. Особливості управління навчальним процесом учителем початкових класів в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. *Макаренкознавчий вимір актуальних питань соціальної адаптації особистості: матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції. Секція «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві»* [за ред. проф. М. В. Гриньової] (м. Полтава, 13–14 берез. 2017). Полтава, 2017. С. 63–64.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

37. Шевців З. М. Соціальна педагогіка: навчальна програма (для студентів спец. – 7.01.0104 – початкове навчання). Рівне: РДГУ, 1999. 26 с.

38. Шевців З. М., Філоненко М. М. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних аспектів соціалізації. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне: РДГУ, 1999. № 6. С. 37–40.

39. Шевців З. М. Формування у студентів професійних умінь. *Оновлення змісту і методів психології освіти та професійної орієнтації*. Рівне: РДГУ, 1999. № 8. С. 37–40.

40. Шевців З. М. Проблема захисного дитинства і соціалізації в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. *Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. 2000. № 7. С. 158–163.

41. Шевців З. М. Соціальна робота як фахова діяльність, наука та навчальна дисципліна: методичні рекомендації. Рівне: Вид-во Рівненського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, 2005. 37 с.

42. Шевців З. М. Навчальна програма державного екзамену з курсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» (для студентів спеціальності «Вчитель початкових класів»). Рівне: РДГУ, 2006. 14 с.

43. Шевців З. М., Колупаєва Т. Є., Веремчук А. П., Боровець О. В. Навчально-педагогічна практика: методичні рекомендації з проведення практики для студентів за напрямом підготовки 6.010102 «Початкова освіта». Рівне: РДГУ, 2012. 33 с.

АНОТАЦІЇ

Шевців З. М. Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю – 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Рівненський державний гуманітарний університет. - Рівне, 2017.

У дисертації науково обґрунтовано теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та формування у них соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Обґрунтовано професіограму вчителя інклюзивного навчання початкової школи (інклюзивний педагог) і розроблено концепцію соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу.

Визначено основні методологічні підходи, принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, запропоновано концепцію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розроблено модель процесу формування в них соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу; визначено критерії, показники, рівні сформованості когнітивної, діяльнісної й особистісно фахової компонент та адекватно дібрано методи їхнього діагностування.

Визначено методику спеціально організованого навчання (основні форми організації навчання, методи та засоби навчання), яка уможливорює в розробленій і теоретично обґрунтованій концепції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи процес формування соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Експериментально перевірено ефективність методики професійної підготовки та реалізації педагогічних умов формування у майбутніх учителів соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне середовище, професійна підготовка, майбутні учителі початкової школи, концепція.

Шевцов З. М. Теория и методика профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к работе в инклюзивной среде общеобразовательного учебного заведения. – Квалификационный научный труд на правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности – 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования». – Ривненский государственный гуманитарный университет. - Ривне, 2017.

В диссертации научно обоснованы теоретико-методические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы и формирование у них социально-педагогической компетентности для работы в инклюзивной среде общеобразовательного учебного заведения.

Обоснована професіограма учителя інклюзивного обучения начальной школы (інклюзивний педагог) и разработана концепция социально-педагогической компетентности будущего учителя инклюзивного обучения начальной школы инклюзивного общеобразовательного учебного заведения.

Определены основные методологические подходы, принципы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, предложена концепция профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, разработана модель процесса формирования у них социально-педагогической компетентности для работы в инклюзивной среде общеобразовательного учебного заведения; определены критерии, показатели, уровни сформированности когнитивной, деятельностной и личностно профессиональной компонент и адекватно подобраны методы их диагностики.

Экспериментально проверена эффективность методики профессиональной подготовки и реализации педагогических условий формирования у будущих учителей социально-педагогической компетентности для работы в инклюзивной среде общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная среда, профессиональная подготовка, будущие учителя начальной школы, концепция.

Shevtsiv Z. M. Theory and methodology of vocational training of future teachers of elementary school for the work in the inclusive environment of a comprehensive educational institution. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for obtaining a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences, specialty 13.00.04 - Theory and Methods of Professional Education. – Rivne State University of Humanities. - Rivne, 2017.

In this work was presented the development of education in Ukraine, as well as its legislative framework that defines the organization of inclusive education in secondary schools, that unifies conceptual apparatus to determine the timing for people with special needs, requires managers of secondary schools to create the necessary logistical and educational base, adopts appropriate teaching staff and the need for higher education institutions to train teachers in inclusive education.

In the thesis is analyzed the current state of theoretical and methodological approaches and it is determined for training future teachers starting in the context of inclusive education, particularly the work accentuated the need for higher pedagogical educational institutions to create innovative socio-cultural learning environment to prepare students interpreted the term "training of primary school teachers for work in inclusive environment while forming their social and educational skills as a purposeful, controlled and a process which takes place on the basis of the system, acmeological, axiological, competence, activity approach, goal-setting process requires adequate selection of the content of educational material, the use of complex techniques, forms, tools and technologies contextual, interactive, problem-based learning and new information technologies.

Also was presented defining analysis of the term «inclusive environment», in particular, attention was paid to the fact that it changes the professional activity of primary school teachers, expands their functions, requires them to be simultaneously in many roles, direct work on social-pedagogical, correctional and rehabilitation assistance, coordinate the joint work with a team of specialists to provide an effective inclusive educational process in a class with a diverse student community.

On the basis of theoretical analysis, in the dissertation is given the definition of social and pedagogical competence. The socio-pedagogical competence of the future teacher of elementary schools of inclusive general education is an integrated personalized neoplasm characterized by the synthesis of knowledge and skills necessary for the successful implementation of social and pedagogical activities and the skills of the teacher to use professional knowledge, skills and abilities for solving standard and non-standard socio-pedagogical tasks and problems connected with joint education of children with different levels of psychophysical development. It is proved that socio-pedagogical competence is a unity of competencies: cognitive, active, personally significant and professionally important qualities that determine the professional activity of the future teacher of

elementary school in the inclusive environment of a comprehensive educational institution.

For the first time, the concept «Professional training of future primary school teachers for work in the inclusive environment of a comprehensive educational institution» was proposed, which provides the selection of separate units: methodological, which is devoted to substantiation of methodological approaches of professional training of students; theoretical, reflecting author's views on the purpose of professional training, defines the task, which consists in the formation of socio-pedagogical competence, its structural components (competences); it determines pedagogical conditions, technologies of teaching, forms of organization of training in a higher educational institution, related to their preparation for work in the inclusive environment of the secondary school; activity-productive, which includes a pedagogical system of professional training and a methodology for the formation of socio-pedagogical competence in future primary school teachers to work in the inclusive environment of the educational institution.

For the first time, was grounded and developed the profессиogram of the future teacher of inclusive education of elementary school, which is reflected in the concept of socio-pedagogical competence of the teacher of inclusive education of a comprehensive school.

In this work was developed a method of formation of students of the specialty «Teacher of elementary school» socio-pedagogical competence in the context of their professional training to work in the inclusive environment of the schools, for developing the teaching and methodological support of the professional orientation of the content of pedagogical disciplines, the methodology of taking into account methodological approaches, the methodology for the implementation of interactive technologies and methods of teaching, the methodology of training teachers of the pedagogical cycle of higher educational establishments and teachers of higher educational establishments for the organization of special training of students for work in an inclusive environment of schools.

It is proved that after the completion of the molding experiment a positive dynamics of the increase in the level of socio-pedagogical competence formation by the distinguished components (cognitive-activity, personal-professional) was observed for the students of the EG, while in the CG these changes were less significant. The increase in the level of ability to work in the inclusive environment in the EG is due to the implementation of the author's developed methodology, since, as the results of mathematical statistics show, there were no statistically significant differences between the students in the CG and EG experiments, and after their conduct they were statistically reliable, which are confirmed by means of χ^2 (chi-criterion). Thus, the introduction of a method of specially organized training in the pedagogical system of the training of future teachers for work in the inclusive environment of the higher education institutions confirms the hypothesis that the level of formation of socio-pedagogical competence among students who are ready and able to work in the inclusive environment of health centers after the application of a specially developed method of training future teachers of elementary school undergoes significant qualitative changes.

Key words: inclusion, inclusive environment, professional training, future primary school teachers, concept.

Підписано до друку 28.12.2017р.
Формат 64x90/16. Ум.друк. аркуші – 2,56.
Обліково-видавничих арк. – 3,33
Тираж 100. Зам. № 978

Видавець Червінко А.В.
Свідоцтво №49 від 29 травня 2009р.
Віддруковано ТМ «Доцент»
м.Рівне, вул. Соборна, 17, оф. 48
(0362) 45-44-45, (067) 360-96-97
docent.rv.ua