МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШЕВЦІВ ЗОЯ МИХАЙЛІВНА

УДК 378.147:373.3.011.3 – 051

ДИСЕРТАЦІЯ
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
Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____З.М.Шевців

Науковий консультант **Пелех Юрій Володимирович**
доктор педагогічних наук, професор

РІВНЕ – 2017

АНОТАЦІЯ

Шевців З. М. Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

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 «Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» науково обґрунтовано й доведено необхідність професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі студентів, готових і здатних здійснювати соціально-педагогічну діяльність у класі загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням, формування в них соціально-педагогічної компетентності.

Представлено обґрунтування розвитку інклюзивної освіти в Україні, її законодавчу базу, яка визначає порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, уніфіковує понятійний апарат щодо визначення термінів стосовно осіб з особливими освітніми обмеженнями, зобов'язує керівників загальноосвітніх шкіл створювати необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, добирати відповідних педагогічних працівників, а вищі навчальні заклади – здійснювати підготовку вчителів інклюзивного навчання.

Висвітлено внесок прогресивних персоналій педагогічної думки половини XIX – початку XX століття в розвиток вітчизняної інклюзивної освіти. Наголошено на актуальності їхніх настанов щодо необхідності врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, здійснення навчання дітей на принципах гуманної педагогіки: зрозуміти дитину, визнати й прийняти її такою, якою вона є.

Доведено необхідність цілісного висвітлення історичних витоків спільного навчання дітей із нормативним розвитком і дітей з обмеженими можливостями

життєдіяльності та освітніх потреб на принципах гуманної педагогіки зарубіжних та вітчизняних педагогів і практиків, визначення ключових тенденцій її розвитку, критичного переосмислення методичної спадщини в контексті конструктивного наповнення змісту, форм і методів сучасного навчання молодших школярів в умовах інклюзивного середовища.

Здійснено аналіз і визначено сучасний стан і теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті інклюзивної освіти, зокрема, акцентовано увагу на необхідності створення у вищому педагогічному навчальному закладі інноваційного соціокультурного освітнього середовища для підготовки студентів, витлумачено поняття «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі» й формування в них соціально-педагогічної компетентності як цілеспрямованого, керованого процесу, що відбувається на засадах системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів, потребує цілепокладання, адекватного добору змісту навчального матеріалу, застосування комплексу методів, форм, засобів і технологій контекстного, інтерактивного, проблемного навчання та новітніх інформаційних технологій.

Подано дефініційний аналіз терміна «інклюзивне середовище», зокрема, акцентовано увагу на тому, що таке середовище змінює професійну діяльність учителів початкової школи, розширює їхні функції, вимагає від них одночасно бути в багатьох ролях, спрямовувати роботу на соціально-педагогічну, корекційно-реабілітаційну допомогу, координувати спільну діяльність із командою фахівців щодо забезпечення ефективного інклюзивного навчального процесу в класі з розмаїтим учнівським колективом.

Розкрито методологічну основу й обґрунтовано сутність професійної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. З’ясовано роль, функції та види робіт майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу, як-от: педагогічна робота з обов’язковим виконанням корекційної-розвиткової та соціальна роботи. Це обумовило її назву – соціально-педагогічна

діяльність. У дисертації соціально-педагогічна діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу розглянута як мультипрофесійна діяльність учителя, спрямована на виконання навчальних, виховних, розвитково-корекційних і соціалізувальних функцій освіти, здійснення гармонізації стосунків на мікрорівні між нормативними дітьми й дітьми з обмеженими освітніми потребами, забезпечення адаптації освітньо-культурного середовища класу до учіннєвої діяльності молодшого школяра з особливими освітніми потребами.

Визначено напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу (освітній, корекційно-розвитковий, діагностичний, реабілітаційно-анімаційний, соціалізувальний, профілактичний, охоронно-захисний) та категорії дітей (нормативні, обдаровані, девіантні, педагогічно занедбані, соціально депривовані, обмежені в життєдіяльності та з особливими освітніми потребами).

Проаналізовано підходи до визначення «компетентність» і «компетенція» майбутнього вчителя початкової школи, диференційовано ці поняття. На основі теоретичного аналізу в дисертації подано визначення соціально-педагогічної компетентності. Соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивної загальноосвітньої школи – це інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, та вмінь учителя використовувати набуті компетентності для розв’язування стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов’язаних із спільним навчанням дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. Доведено, що соціально-педагогічна компетентність – це єдність когнітивної, діяльнісної компетенцій, особистісно значущих та професійно важливих якостей, які визначають професійну діяльність майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс діагностичних методик для виявлення складників соціально-педагогічної

компетентності: 1) рівня когнітивно-діяльнісної компонент (для з'ясування понять «інклюзивне навчання», «діти з особливими освітніми потребами», «соціально-педагогічна діяльність», «соціально-педагогічна компетентність», ставлення до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу) та рівня соціально-педагогічної компетентності (метод аналізу педагогічних ситуацій, методика «Незакінчені речення», контент-аналіз студентських творів; опитування з застосуванням авторської анкети; метод незалежних експертних оцінок, метод включеного спостереження, метод аналізу навчальної документації); 2) рівня особистісно фахової компоненти (методика ціннісних орієнтацій (М. Рокич); методика діагностики доброзичливості (за шкалою Кемпбелла); визначення емпіричних здібностей за методикою В. Бойка; методика Т. Ільїної й методика Т. Елерса; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи)); 3) кількісних показників педагогічного експерименту та інтерпретації результатів проведеного дослідження (методи математичної статистики).

Уперше запропоновано концепцію «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу», яка передбачила виокремлення таких концепт: методологічного, який присвячений обґрунтуванню методологічних підходів професійної підготовки студентів; теоретичного, що відображає авторські погляди на *мету* професійної підготовки, визначає *завдання, яке* полягає у формуванні соціально-педагогічної компетентності, її структурних складових (компетенцій); визначає педагогічні умови, технології навчання, форми організації навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, пов'язані з підготовкою їх до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу; діяльнісно-результативного, що містить педагогічну систему професійної підготовки й методику формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Уперше обґрунтовано й розроблено професіограму майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи, яка відображена в концепції соціально-

педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання загальноосвітньої школи. У ній подано приблизну характеристику вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, що стала орієнтиром для обґрунтування й розроблення моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті їхньої професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Визначено, обґрунтовано та схарактеризовано категоріальну систему показників та рівнів сформованості структурних компонент соціально-педагогічної компетентності (когнітивної, діяльнісної й особистісно фахової). Визначено рівні соціально-педагогічної компетентності: достатній, середній і високий.

Детально описано педагогічну систему та обґрунтовані умови, які формують соціокультурне освітнє середовище вищого педагогічного навчального закладу, орієнтоване на професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивних класах загальноосвітнього навчального закладу. Висвітлено визначення цілісного педагогічного процесу професійної підготовки, де формується особистість майбутнього вчителя початкової школи, готова й здатна до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Розроблено методику формування в студентів кваліфікації «Вчитель початкової школи» соціально-педагогічної компетентності в контексті їхньої професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка передбачала розробку навчально-методичного забезпечення професійної спрямованості змісту педагогічних дисциплін, врахування методологічних підходів, упровадження інтерактивних технологій і методів навчання, підготовку викладачів педагогічного циклу у вищому педагогічному навчальному закладі і вчителів загальноосвітнього навчального закладу до організації спеціального навчання студентів для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Визначено методику спеціально організованого навчання (основні форми організації, методи та засоби навчання), яка сприяє в розробленій і теоретично обґрунтованій концепції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової

школи процесу формування соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Розкрито основні інноваційні технології формування соціально-педагогічної компетентності, а саме: *контекстне навчання* – створення на заняттях моделі майбутньої професійної діяльності; *проблемне навчання* – організація заняття, які передбачають розв'язання проблемних ситуацій; *інтерактивне навчання* – використання за допомогою певної системи методів і прийомів різних видів взаємодії на занятті; навчання за допомогою *інформаційних технологій* – використання мультимедійного комплексу супроводу.

Описано й обґрунтовано роль основних форм організації навчання студентів: лекцій, на яких засвоюють знання про інклюзивну освіту, лабораторно-практичних занять, де моделюють уміння та навички майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі, самостійної роботи в аудиторний та позааудиторний час, орієнтованої на майбутню професійну діяльність учителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

З'ясовано, що педагогічна практика є засобом професійно особистісного становлення майбутнього вчителя початкової школи як компетентного фахівця, індикатором готовності студентів до роботи в інклюзивному середовищі.

Установлено, що створення науково-методичного центру професійного розвитку педагога, лабораторії інклюзивної освіти на кафедрі педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету та проблемної групи «Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти» дає можливість студентам виявити свої творчі здібності, розвинути педагогічне мислення, сформувати відповідні соціально-педагогічні компетенції, підвищити рівень інклюзивної компетентності для роботи у відповідному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, підгодовувати викладачів вищого педагогічного навчального закладу та вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Представлено програму дослідницько-експериментально перевірки педагогічної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в

інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу та запропоновано алгоритм перевірки моделі формування соціально-педагогічної компетентності.

Здійснено моніторинг рівня сформованості структурних компонент соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за допомогою розробленого комплексу психолого-педагогічних методів діагностування.

Доведено, що після завершення формувального експерименту існує позитивна динаміка підвищення рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності за виокремленими компонентами (когнітивно-діяльнісним, особистісно фаховим) у студентів експериментальної групи, тоді як у контрольній групі ці зміни виявилися менш значущими. Зростання рівня здатності до роботи в інклюзивному середовищі в експериментальній групі обумовлено впровадженням розробленої авторської методики, оскільки, як засвідчують результати математичної статистики, до експерименту статистично достовірних відмінностей між студентами контрольної групи та експериментальної групи не існувало, а після його проведення вони виявилися статистично достовірними й були підтверджені за допомогою критерію χ^2 (хі-квадрат). Дієвість запровадження методики спеціально організованого навчання в педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу підтверджується гіпотезою, відповідно до якої рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності в студентів, готових і здатних здійснювати роботу в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу після застосування спеціально розробленої методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зазнає суттєвих якісних змін.

Визначено, що розроблені теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу необхідно впроваджувати в навчальний процес вищого навчального закладу. Водночас потрібно:

- уточнити Галузеві стандарти підготовки бакалавра спеціальності «Початкова освіта» з урахуванням змісту соціоінклюзивної освіти;

- модернізувати цикл професійної та практичної (професійно орієнтованої) підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Початкова освіта» кваліфікації «Вчитель початкової школи»;

- рекомендувати розроблені навчальні дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності» й «Основи інклюзивної педагогіки» запровадити в освітній процес ВПНЗ для професійної підготовки за спеціальністю «Початкова освіта» кваліфікації «Вчитель початкового навчання».

Проведене дослідження не претендує на вичерпність усіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Актуальним для подальших наукових пошуків є розроблення нових стандартів підготовки вчителя інклюзивного навчання початкової школи (інклюзивний педагог), доповнення Класифікатора професій спеціалізацією «Інклюзивне навчання» з огляду на наявність у ньому посади асистента вчителя інклюзивного навчання (Наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010, № 327).

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

ANNOTATION

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 the thesis "Theory and methodology of vocational training of future primary school teachers for work in the inclusive environment of a comprehensive educational institution", professional training of students in higher educational institutions is scientifically proven to be necessary in order for them able to carry out social and pedagogical activities in the class with inclusive education of a comprehensive educational institution.

In this work the development of education in Ukraine was presented, 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 persons with special restrictions, 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.

The work sheds the light on the contribution of progressive personalities of pedagogical thought of the 19th and early 20th centuries for the development of domestic inclusive education. It emphasized on the relevance of their guidelines on the need to take into account the age and individual characteristics of schoolchildren, to teach children on the principles of humane pedagogy: to understand the child, recognize and accept them as they are.

Thesis also proves that there is a need for a holistic coverage of historical sources of joint education of children with normative development and children with disabilities and educational needs on the principles of humane pedagogy of foreign and domestic teachers

and practitioners, identification of key trends in its development, critical rethinking of the methodological heritage in the context of constructive content of essence, forms and methods of modern education of junior pupils in conditions of inclusive environment.

In the thesis the current state of theoretical and methodological approaches are analyzed and 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.

Defining analysis of the term "inclusive environment" was presented, 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.

The methodological basis is determined and the essence of the professional activity of the elementary school teacher in the inclusive environment of the general educational institution is substantiated. The role, functions and types of work of the future teacher of the elementary school of inclusive education in the conditions of a comprehensive educational institution are determined: pedagogical with the obligatory implementation of corrective and development work, and social work, which caused its name - socio-pedagogical activity. In the dissertation of socio-pedagogical activity in the inclusive environment of a comprehensive educational institution is considered as a multi-professional activity of a teacher aimed at performing educational, developmental and correctional functions of education, harmonization of relations at the micro level between

normative children and children with limited educational needs, ensuring adaptation of junior pupil with special educational needs.

The work defines the directions of social-pedagogical activity of the teacher of elementary school in the inclusive environment of a comprehensive educational institution (educational, corrective-developmental, diagnostic, rehabilitation-animation, socializing, preventive, and protective) and categories of children (normative, gifted, deviant, pedagogically neglected, socially deprived, limited in life and with special educational needs).

The approaches to the definition of "competence" and "competency" of the future teacher of elementary school are analyzed, and these concepts are differentiated. On the basis of theoretical analysis, the definition of social and pedagogical competence is given in the dissertation. 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 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.

The complex of diagnostic methods for the detection is developed, substantiated and experimentally tested: 1) of the level of cognitive-activity competence: the method of analyzing pedagogical situations, the method "Unfinished sentences", the content analysis of student works; Interview with application of the author's questionnaire (in order to find out the understanding of the concepts of "inclusive education", "children with special educational needs", "socio-pedagogical activity", "socio-pedagogical competence", attitude to work in the inclusive environment of vocational education, identification of level Social and pedagogical competence); The method of independent expert

assessments, the method of included observation, the method of analysis of educational documentation; 2) personally professional qualities: the method of value orientation (M. Rokich); Methodology for diagnosing benevolence (on the scale of Campbell); Definition of empirical abilities in the method of V. Boyko; T. Ilyin's technique and T. Ehlers's technique; Pedagogical experiment (recording and forming stages); 3) elaboration and analysis of quantitative indicators of pedagogical experiment and interpretation of the results of the conducted research: methods of mathematical statistics.

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 vocational 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 vocational 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, the professiogram of the future teacher of inclusive education of elementary school was grounded and developed, which is reflected in the concept of socio-pedagogical competence of the teacher of inclusive education of a comprehensive school. It presents the oriented characteristic of the teacher of inclusive education at the elementary school of a comprehensive educational institution, which became the guideline for developing a structural and functional model for the formation of the socio-pedagogical competence of the future teacher of elementary school in the context of their vocational training for work in the inclusive environment of a comprehensive educational institution.

The categorical system of indicators and levels of formation of structural components of social and pedagogical competence (cognitive, activity and specialty-specific) are

defined, substantiated and characterized. Levels of social and pedagogical competence are defined: sufficient, average and high.

Thesis describes in detail the pedagogical system and pedagogical conditions that form the socio-cultural educational environment of a higher pedagogical educational institution, aimed at the professional training of the future teacher of elementary school to work in the inclusive environment of a comprehensive educational institution. The definition of a holistic pedagogical process of professional training is provided, in which the personality of the future teacher of elementary school is formed, is ready and able to work in the inclusive environment of a comprehensive educational institution.

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 vocational 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 tial training students for work in an inclusive environment of schools.

It was determined that the technique of specially organized training form the basic organizational form of the teaching process, technology and training, pedagogical conditions, diagnosis of the structural components of the socio-pedagogical skills introduced in the developed and theoretically grounded concept of the unity of the model structure of socio-pedagogical competencies that define a conceptual model of professional training of future elementary school teacher for work in an inclusive environment of comprehensive educational institution.

The main innovative technologies of formation of socio-pedagogical competence are revealed, namely: context learning - creation of a model of future professional activity in classes; Problem education - organization of classes, which involve solving problem situations; Interactive learning - using a certain system of methods and techniques of

various types of interaction in the class; Learning using information technology - use of multimedia complex.

The role of the main forms of organization of training for students is described and substantiated: different kinds of lectures as a type of educational activity, which assimilates knowledge about inclusive education and types of work when performing the professional activity of the elementary school teacher in the inclusive environment of a comprehensive educational institution. The significance of laboratory and practical classes, which simulate the skills and skills of future professional activity in the inclusive environment, is proved.

It is found out that pedagogical practice acts as a means of professionally personal formation of the future teacher of elementary school as a competent specialist, is an indicator of readiness of students for work in an inclusive environment.

It was established that the creation of a scientific and methodical center for the professional development of a teacher - an inclusive education laboratory at the Department of Primary Education Pedagogy and a problem group "Preparing a Future Primary School Teacher for Learning the Pedagogical Foundations of Inclusive Education" gives students an opportunity to discover their creative abilities, to develop their pedagogical thinking, to form their respective socio-pedagogical competences, to increase the level of inclusive competence to work in the inclusive environment of general educational institution.

The program of experimental and research verification of the concept of training of future primary school teachers for work in the inclusive environment of a comprehensive educational institution is presented and a strategy for testing the model for forming socio-pedagogical competence is proposed.

The level of formation of structural components of the socio-pedagogical competence of future teachers of elementary school was monitored with the help of the developed complex of psychological and pedagogical methods of diagnostics.

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 X2 (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.

It is determined that the developed theoretical and methodological principles of professional training of the future teacher of elementary school for work in the inclusive environment of a comprehensive educational institution should be implemented in the educational process of a higher educational institution. This requires:

- to specify Sectoral standards of higher education on the specialty "Primary education" taking into account the content of inclusive education;

- to modernize the variant component of the curriculum of training specialists of the field of knowledge "Education" in the specialty of the bachelor of elementary school;

- to recommend the developed educational subjects "Fundamentals of socio-pedagogical activity" and "Fundamentals of inclusive pedagogy" to introduce in the educational process of vocational training of elementary school teachers.

The conducted research does not claim to be exhaustive of all aspects of the problem of vocational training of the future teacher of elementary school for work in the inclusive environment of a comprehensive educational institution. Actual direction for further scientific researches is the development of new branch of standards for teacher training for inclusive education of elementary school (inclusive teacher), to supplement Classification of professions by a teacher of inclusive education (inclusive teacher), since the position of assistant teacher of inclusive education has been introduced.

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

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. LXXIY. 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.umo.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 ІІІ 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'язбережувальні технології: реалії і перспективи*: матеріали ІІ 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: РГДУ, 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.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ 27

ВСТУП 28

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ 40

1.1. Дефініційний аналіз понять, що визначають проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ 40

1.2. Гуманістичні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу 65

1.3. Педагогічний контент проблеми організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в ракурсі інклюзивної освіти 78

Висновок до першого розділу 92

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІНИЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ. 97

2.1. Загальна методологія дослідження 97

2.2. Особливості організації професійної діяльності вчителів початкової школи в умовах інклюзивного середовища ЗНЗ 120

2.3. Сутність соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ у процесі здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі. 142

2.4. Методи діагностики рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ 149

Висновок до другого розділу 159

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗНЗ 162

3.1. Побудова моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ 162

3.1.1. Професіограма як основа компетентнісної моделі майбутнього вчителя інклюзивного навчання ЗНЗ 162

3.1.2. Модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. 177

3.2. Обґрунтування показників, критеріїв та рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ 205

3.3. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ 219

Висновок до третього розділу 233

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗНЗ 237

4.1. Проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. 237

4.2. Загальна методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ 257

4.3. Реалізація педагогічних умов формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ 322

Висновок до четвертого розділу 358

РОЗДІЛ 5. ПРОЦЕС ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЙОГО РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ

5.1. Організація та методика проведення дослідницької роботи 363

5.2. Діагностування стану сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ 376

5.2.1. Сформованість когнітивної компоненти соціально-педагогічної компетентності 377

5.2.2. Сформованість діяльнісної компоненти соціально-педагогічної компетентності 389

5.2.3. Сформованість особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності 397

5.3. Результати формувального експерименту та порівняльний аналіз окремих показників соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи 413

Висновок до п’ятого розділу 432

ВИСНОВКИ 436

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 445

ДОДАТКИ 489

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ВПНЗ – вищий педагогічний навчальний заклад

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень

ОКХ –освітньо-кваліфікаційна характеристика

ОПП – освітньо-професійна програма

ГСВО – галузеві стандарти вищої освіти

ПК – початкові класи

ПШ – початкова школа

СПД – соціально-педагогічна діяльність

СПК – соціально-педагогічна компетентність

ІНМКД – індивідуальний навчально-методичний комплекс дисципліни

НДР – науково-дослідницька робота

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ІНДЗ - індивідуальне навчально-дослідницьке завдання

ПВЯ – професійно важливі якості

ОЗЯ – особистісно значущі якості

ООП – особливі освітні потреби

ІПР – індивідуальна програма розвитку

ІНП – індивідуальний навчальний план

ОМЗ – обмежені можливості здоров’я

ПМПК – психолого-медико-педагогічна-комісія

ВСТУП

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. Малафіїк, 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. Пєхота, 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-смислової 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.).

Осмислено окремі аспекти запровадження інклюзивного навчання у вітчизняний науковий простір (Віт. Бондар, Л. Будяк, Е. Данілавічютє,

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. Косарєва, 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 спеціальності «Початкова освіта» зі спеціалізацією «Інклюзивне навчання» та розробити концепцію соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання початкової школи 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. Спроектувати 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, увиразнено 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 – 421 сторінки. Дисертація містить 23 таблиці, 31 рисунок, 1 формулу.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Дефініційний аналіз понять, що визначають проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

До реформування системи освіти в Україні зумовлюють загальні тенденції та перетворення в суспільному житті – рух до європейської спільноти та дотримання демократичних цінностей, зокрема усвідомлення власної значущості й поважності як людини, індивідуальності й неповторності, повага один до одного, права і свободи та інші. У зв'язку з цим актуальності набуває функціонування нової гуманістичної парадигми, що пов'язана з правом на отримання освіти незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, якість такої освіти не відрізняється від якості освіти здорових людей, що й покладено в основу організації інклюзивного навчання [240].

Процес входження України в Європейський Союз зумовив потребу змінити ставлення суспільства до проблеми людей з обмеженими можливостями здоров'я, перейти від медичної моделі соціалізації людей з інвалідністю до соціальної, за якою порушення в здоров'ї людини вважають нормальним аспектом життя, а не відхиленням, і розглядають цю проблему як штучно створену суспільством [135, 136, 267, 416]. Соціальна модель, на думку розробників концепції нової філософії, не заперечує наявності фізичних чи розумових відмінностей, підтримує ідею про те, що суспільство повинне піклуватися про лікування та реабілітацію таких людей, але стверджує, що проблеми з'являються тоді, коли нехтують правом зазначених осіб стати повноцінними членами суспільства, що викликано порушенням інфраструктури середовища, яке спричиняє в суспільстві дискримінацію людей з інвалідністю.[419]. Адже, на нашу думку, люди відчувають труднощі в соціалізації

не через те, що мають фізичні, психічні та інші порушення, а через соціальні устої, фізичні та поведінкові перешкоди.

У результаті впровадження суспільної моделі інвалідності змінилася соціальна політика, що спрямована на утвердження рівності громадян, – соціальна інклюзія, яка ґрунтується на забезпеченні таких умов, за яких усі діти й дорослі стають рівноправними членами суспільства, яких поважають і які роблять свій внесок у його розвиток [11, с.73]. Таким чином, інклюзія (від англійської *inclusion* - включення) - процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі; процес реального залучення осіб із порушеннями в здоров'ї до активного суспільного життя, який передбачає адаптацію соціального середовища до потреб людини [11, с.78].

Соціальна інклюзія стосується і сфери освіти. Запровадження інклюзії в освітній процес означає розробку, насамперед, гнучкої стратегії навчання, вихідним положенням якої є створення умов здобування знань усім дітям, незважаючи на їхній різний соціально-культурний статус, можливості, здібності та потреби й інтереси, а також створення такого середовища, у якому вони будуть комфортно почуватися, позитивно соціалізуватися, формуватимуть почуття власної гідності та самооцінку. Ідеться про навчання осіб з особливими потребами віком до 18 років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі. Отже, поняття «освітня інклюзія», з огляду на його аналіз, можна визначити як процес, спрямований на забезпечення дітей з особливими освітніми потребами необхідними ресурсами, аби вони в шкільному середовищі могли досягти мінімального рівня ризику, тобто процес забезпечення безпечної життєдіяльності.

Початковим документами запровадження інклюзивної освіти в Україні стали: 1) Конвенція ООН про права людей з інвалідністю, яка ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 року; 2) розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження 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».

Цілком закономірно, що одним із напрямів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки є реформування системи початкової освіти на основі гуманістичної спрямованості та дитиноцентризму. Учні молодшого шкільного віку, незалежно від стану здоров'я та можливостей, повинні бути забезпечені доступом до освіти за місцем проживання, долучатися до соціального життя, мати можливість розвиватися й реалізовувати себе. Проте недоступність дітей з обмеженими можливостями до шкільних закладів, відсутність спеціальних дидактичних та технічних засобів навчання, а основне − нестача педагогічних фахівців, здатних працювати в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, створюють проблему отримання якісної початкової освіти всіма дітьми молодшого шкільного віку.

Із розвитком суспільства та докорінними змінами законодавства приходить нове розуміння поняття «діти з особливими освітніми потребами». У зв'язку з цим відбувається переосмислення понять «інвалідність», порушення, дефект, «вади розвитку», що підтверджено змінами до постанов Кабінету Міністрів України [120, 240]. Термін «дитина з особливими освітніми потребами» − це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади (Про внесення змін до Закону України «Про освіту» від 23.05.2017 № 2053-VIII) [102], замінено на «діти, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку». Термін «вади» замінено терміном «порушення», а термін діти з «вадами фізичного розвитку» − на діти «з порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку» (Постанова КМУ від 9.08.2017 № 588) [240].

Так, у зв'язку з переходом до соціальної моделі інвалідності термін «інвалідність», з огляду на його дискримінаційність, поступово перейшов у вжиток лише медичними працівниками. Однак «людина-інвалід» повинна мати гідний

рівень життя, а наявність в особи інвалідності не є підставою для її сегрегації. У вітчизняних нормативно-правових документах, зокрема в Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), визначено, що інвалідом є особа зі стійким розладом функцій організму, який за взаємодії з зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [103].

У Конвенції ООН про права дитини визначено, що розумово чи фізично неповносправна дитина повинна мати достойне життя в нормальних умовах, які сприятимуть підвищенню впевненості в собі та забезпечать її участь у житті суспільства, стверджується пріоритетність інтересів дітей та зобов'язання держав-учасниць уживати заходи для вільного від дискримінації здійснення їх прав [144]. Тому педагогічним працівникам рекомендовано використовувати термін у формі словосполучення, яке позначає суттєві властивості особи, а саме: «особа з інвалідністю».

Медична модель як соціалізації осіб з обмеженнями життєдіяльності панувала до початку 60-х років XX ст., відповідно до неї людина з особливостями розвитку є насамперед хворою особою, що вимагає виняткового лікування, навчання й проживання в сегрегативних умовах. Поступовий перехід від медичної моделі інвалідності до соціальної сприяв визначенню інвалідності як соціальної проблеми, а не як характеристики певних особистісних якостей людини. Тому інклюзія потребує більш суттєвої перебудови освітньої системи та суспільного устрою, оскільки ґрунтується на новій соціальній моделі сприйняття особи з інвалідністю як людини з обмеженими можливостями життєдіяльності й на філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що всі люди, зокрема й особи з ОМЖ, мають повне право брати участь в усіх сферах життя суспільства.

На сьогодні в Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами, яку б вживали для заміни терміна «діти з обмеженими можливостями життєдіяльності». У Державному стандарті початкової загальної освіти (постанова Кабміну від 21 серпня 2013 р. № 607) термін «діти з

особливими освітніми потребами» (ООП) вживається для визначення дітей із проблемами в здоров'ї, навчання й виховання яких здійснюється в спеціально створених умовах, як-от: сліпі та зі зниженим зором, глухі та зі зниженим слухом, із тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, із порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти зі складними вадами розвитку (у тому числі діти з розладами аутичного спектра). Очевидно, що у документі наголошено на необхідності забезпечення індивідуального супроводження в навчанні дітей, які мають певні відхилення в розвитку, що не дають їм змоги користуватись тими освітніми послугами, що їх надають загальноосвітні навчальні заклади.

Названий термін має узагальнений характер і описує дітей, чиї потреби виходять за межі загальноприйнятих норм, зумовлені вродженими чи набутими розладами. Так, залежно від типу порушення Ю. Найда, О. Таранченко виокремлюють дітей із порушеннями слуху, зору, інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку), опорно-рухового апарату, мовлення, емоційно-вольової сфери, у тому числі з аутизмом, і комбіновані (розумово відсталі, сліпі чи глухі; сліпоглухонімі й ін.) [299].

Очевидно, що термін «діти з особливими освітніми потребами» витісняє дефініцію «аномальні діти» як дискримінаційну й замінює на «діти з порушеннями розвитку», «діти з відхиленнями». У Саламанкській декларації зазначається, що людина має право на отримання освітніх потреб незалежно від її різної фізичної чи розумової недостатності [267]. Положення конференції підтвердили думку видатного психолога Л. Виготського про те, що кожна сліпа чи глуха дитина насамперед є дитиною, а вже потім – дитиною сліпою чи глухою, тобто особливою [55].

На основі аналізу дефініцій уважаємо, що інклюзія означає залучення до освітнього процесу не лише дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й з іншими відмінностями, несхожістю, унікальністю і неповторністю, а термін «діти з особливими освітніми потребами» доречно використовувати до всіх дітей, чиї освітні потреби залежать від різних фізичних, психічних, педагогічних чи

конативних порушень [391]. Погоджуємося з твердженням А. Гордєєвої, що під час визначення категорії осіб, які входять до групи дітей з особливими освітніми потребами, слід відштовхуватися від поняття людини взагалі, а не від норми, установленої в суспільстві, тобто від людини з певними особливостями, притаманними лише їй [212]. На сучасному етапі, на нашу думку, до групи дітей з особливими освітніми потребами неодмінно потрібно зарахувати дітей біженців, мігрантів, із сімей з низьким рівнем матеріального забезпечення, сиріт, безхатченків.

З огляду на вищезазначене, у нашому дослідженні будемо використовувати термін «розмаїті діти», аби якомога менше застосовувати поняття «психофізичні порушення», «порушення сенсорної сфери» тощо, тим самим уникаючи дискримінації дитини; поняття «розмаїття учнівського колективу» ми розуміємо як різноманітність виявів індивідуальності та особливостей кожної дитини в класі, а поняття «розмаїття» розуміємо як цінність кожної дитини, закладену внаслідок онтогенезу.

Отже, соціальна модель спрямована на зміну соціального середовища, а не на пристосування людини до нього. На думку І. Богданової, стрижнем соціальної моделі є взаємозв'язок між людиною з обмеженими можливостями та соціумом, а не відхилення в її здоров'ї та розвитку. Обмежені можливості життєдіяльності, уважає науковець, виникають унаслідок того, що соціальні умови звужують можливості самореалізації інвалідів. Педагог підкреслює, що інваліда розглядають радше як дискриміновану особу, ніж аномальну [33].

Щоб подолати обмежені можливості життєдіяльності людей з інвалідністю, необхідно створити відповідні умови в соціальному середовищі, аби забезпечити належний ступінь їхньої мобільності, самообслуговування і спілкування, а отже, і навчання в загальноосвітньому закладі. У зв'язку з цим набуває широкого розмаху запровадження моделі інклюзивного навчання, яка була обґрунтована Законом України «Про освіту» від 05.09.17, у якому серед засад державної політики в галузі освіти визначено розвиток інклюзивного навчання й інклюзивного освітнього середовища. Прийняття цього Закону спонукає поширення моделі інклюзивного

навчання в Україні на законодавчому рівні, позбавить цей процес невизначеного характеру і копіювання американських чи європейських її варіантів.

За твердженням Г. Давиденко, у сучасному соціологічному й педагогічному дискурсах існують різні класифікації моделей інклюзивного навчання: за рівнем інтегрованості в колектив, за часовим проміжком, за кількісним співвідношенням звичайних дітей та дітей з обмеженими можливостями. У європейській педагогічній інноватиці популярними є такі підходи до інтеграції дітей з обмеженими можливостями: розширення доступу до освіти, десегрегація шкіл, мейнстрімінг, інтеграція, власне інклюзія. Російські науковці диференціюють три моделі інклюзивної освіти в сучасному світі: сегрегація в організаційному плані класного колективу, що передбачає навчання ООП дитини в загальній школі; злиття або співпраця спеціальних та звичайних шкіл; запровадження диференційних класів і шкіл [76, с.86].

У дослідженні М. Чайковського вказано, що соціальна інклюзія в розвинених країнах світу є педагогічним феноменом, який отримав наукове обґрунтування й увійшов до системи освіти та суспільного життя. Так, в Австрії, Бельгії, Голландії, Італії, Нідерландах, Німеччині, Франції за активного впровадження соціальної моделі збережено систему спеціальних навчальних закладів для людей з інвалідністю й вибіркове переміщення учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітню школу, якщо вони продемонструють здібності до засвоєння шкільної програми; водночас суспільство гарантує забезпечення умов життя, максимально наближених до загальноприйнятої норми. У США, Канаді, Австралії, Великій Британії систему спеціальної освіти майже знищено, і домінує інклюзивний підхід до освіти дітей та молоді з інвалідністю [324].

До країн із найбільш досконалим розвиненим законодавством у галузі інклюзивної освіти належать: Канада, Кіпр, Данія, ЮАР, Іспанія, Бельгія, Швеція, Великобританія, США. Наприклад, в Італії законодавство підтримує інклюзивну освіту з 1971 року і акцентує увагу саме на соціалізації «особливих» дітей, у результаті якої вони стають повноправними членами суспільства. Законодавчо визначено інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою формою

отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами, надання їм допомоги в навчанні різнопрофільними фахівцями [136].

На початку 70-х років у Німеччині дітей з особливими освітніми потребами залучали до навчання до будь-якого навчального закладу незалежно від ступеня складності захворювання, але навчальний процес повинен був забезпечуватися психолого-педагогічним супроводом працівниками педагогічного центру, медико-соціальними службами, реабілітаційними закладами, які функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування [136].

У цей же час (1976 р.) Великобританія на законодавчому рівні забезпечила право навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах і залучення, за необхідності для допомоги вчителям, асистента для такої дитини. Варто зазначити, що на державному рівні там працює система підготовки кваліфікованого персоналу для забезпечення інклюзивного навчання, існують дитячі центри, які додатково консультують батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами [156; 157].

Інклюзія в Португалії у дослідженнях І. Кузави висвітлена як соціальне замовлення суспільства й розробка законодавства у ставленні до осіб із відхиленнями в розвитку. Зокрема наголошується, що це нова педагогічна модель, за якої діти, що навчаються в спеціальних закладах освіти, кілька разів на тиждень відвідують загальноосвітні заклади за індивідуальним планом. Водночас різноманітні фахівці, а саме психологи, фізіотерапевти, логопеди, соціальні працівники, надають необхідну допомогу дітям із порушеннями у розв’язанні питань спілкування з однолітками та педагогами [157].

Слушно зазначає Н. Атишок, що Україна не може сліпо копіювати досвід інших держав через різні економічні, етнографічні умови та різний менталітет − вона створює свій шлях розвитку інклюзивного навчання. Сьогодні стає очевидним, що розвиток вітчизняної інклюзивної освіти неефективний, якщо діяти лише шляхом формального перенесення вдалих зарубіжних моделей освітньої інтеграції в процес навчання й виховання вітчизняних загальноосвітніх закладів без їх осмислення та адаптації [8].

Безумовно підтримуємо думку Г. Давиденко, яка стверджує, що інклюзія як нова соціологічна, економічна, політична й педагогічна парадигма базується не тільки на юридичних та організаційних компонентах − вона також спирається на традиції та стереотипи кожного народу [76, с.87].

Упровадження моделі інклюзивного навчання в Україні стає пріоритетом державної політики. Задля забезпечення людині з інвалідністю рівних можливостей у суспільстві був прийнятий Закон «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [102], що гарантує розвиток соціальної моделі. Зокрема, у ст. 4 цього документа визначено, що діяльність держави щодо осіб з інвалідністю полягає у виявленні, усуненні перепон і бар'єрів, які перешкоджають забезпеченню прав і задоволенню потреб, у тому числі стосовно доступу до об'єктів громадського та цивільного призначення, благоустрою, транспортної інфраструктури, дорожнього сервісу, транспорту, інформації та зв'язку, а також з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів − до освіти, праці, культури, фізичної культури і спорту [102]. Таким чином покладено початок створення інклюзивного соціального середовища. Однак залишається проблема розробки дидактичної системи інклюзивного навчання та професійної підготовки вчителів, здатних працювати в інклюзивному середовищі.

Тому поняття «освітня інклюзія» з огляду на його аналіз, який наведений раніше, визначили як процес, спрямований на забезпечення дітей з ООП необхідними ресурсами, щоб вони в шкільному середовищі відчували комфорт і безпечність життєдіяльності. За концептуальним підходом до визначення, термін «інклюзивне навчання» суттєво відрізняється від терміна «інтеграційне навчання». Зокрема, відмінність полягає в тому, що за навчання дітей з особливими освітніми потребами має змінитися суспільство, аби пристосовуватися до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Це підтверджується в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами», де вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір, а інклюзія – це процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах [212, с.13].

На підтвердження вищезазначеної актуальності проблеми розглянемо в хронологічному порядку існуючі міжнародні освітні законодавчі акти та імплементовані в освітнє середовище України документи, які обумовили внесення істотних змін до законів України про освіту, створення необхідних умов для повноцінного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі та професійну підготовку педагогічних фахівців для навчання таких дітей.

1. Міжнародним документом, що забезпечує право людини на отримання освіти, є «Всезагальна декларація прав людини» (1948), у якій наголошується, що кожна людина повинна мати всі права і всі свободи. Право на освіту − це право людини на здобуття певного обсягу знань, культурних навичок, професійної орієнтації, які необхідні для нормальної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства [98]. Так, у статті 26 Загальної декларації прав людини проголошується, що:

- кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безкоштовною, хоча б початкова і загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта має бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного;

- освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особи і збільшення поваги до прав людини і основних свобод. Освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості й дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами і повинна сприяти діяльності Організації Об'єднаних Націй щодо підтримки миру.

Батьки мають право пріоритету у виборі виду навчального закладу в системі освіти для своїх малолітніх дітей [98].

2. Інноваційна освітня концепція інклюзивної освіти в Україні почала розвиватися з 60-х років XX століття, коли у світовій політиці чітко визначилися антидискримінаційні настрої за будь-якою ознакою, формується повага до відмінностей між людьми. Цей період ознаменувався ухваленням ЮНЕСКО «Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (1960). Вона базується

на Загальній декларації прав людини, зокрема її принципах недопущення дискримінації людини на освіту. За Конвенцією, термін «дискримінація» охоплює будь-яку відмінність, виняток, обмеження або перевагу за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного або соціального походження, економічного становища або народження, що має на меті (або наслідком якої є) знищення чи порушення рівності відносин у сфері освіти. У ст. 1 Конвенції підкреслюється, що під дискримінацією слід розуміти закриття доступу до освіти або її обмеження для будь-якої особи або групи людей; створення або збереження розділених систем освіти чи навчальних закладів. Згідно з цим документом (стаття 4), держави зобов'язалися розробити й упроваджувати загальнодержавницьку політику для здійснення рівних можливостей у галузі освіти, зокрема, зробити початкову освіту обов'язковою і безкоштовною; забезпечити в усіх державних навчальних закладах однаковий рівень освіти та рівні умови щодо якості навчання [140].

3. Наступним кроком, що стосується захисту прав дітей та отримання ними освіти, стала ухвалена резолюцією Генеральної Асамблеї ООН «Декларація про права інвалідів» (1975). У ній зазначено: «Інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку». У цьому нормативно-правовому документі заявлено, що інваліди повинні отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити здібності та прискорила процес інтеграції у суспільство [98].

4. Ратифіковуючи Постановою Верховної Ради (1991) [249] Декларацію прав дитини (1959) та Конвенцію про права дитини (1989), Україна обрала захист прав дитини одним із пріоритетів своє діяльності. Шляхи реалізації права рівних можливостей на отримання освіти особам з обмеженими можливостями здоров'я у звичайних масових школах як пріоритетні окреслено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів», затверджених Генеральною Асамблеєю ООН (1993). У правилі 6 визначено, що освіта для інвалідів має бути невід'ємною частиною системи загальної освіти. Акцентовано увагу на інтеграції інвалідів у суспільство й навчання їх разом з іншими учнями. Зазначається, що

держави повинні створити для людей з інвалідністю можливості навчатися у звичайній школі та мати чітко сформульовану політику, яка забезпечить гнучкість навчальних програм, можливість уносити в них доповнення й зміни, надавати високоякісні навчальні матеріали, на постійній основі здійснити підтримку в підготовці викладачів [286].

5. Першим міжнародним документом, у якому представлено концептуальні засади інклюзивної освіти, стала Саламанкська декларація (1994 р.). У Декларації зазначається, що пріоритетним має бути:

- реформування системи освіти, що уможливило б навчання всіх дітей, незважаючи на їхні відмінності та труднощі;

- законодавче визнання принципу інклюзивної освіти, відповідно до нього всі діти мають право навчатися у звичайних школах, за винятком лише тих випадків, коли є для цього протипоказання;

- заохочення до вивчення досвіду запровадження інклюзивної освіти в країнах, у яких функціонує інклюзія в освіті;

- сприяння участі батьків, громад, громадських організацій в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються супроводу дітей з особливими освітніми потребами;

- розроблення інструментарію діагностування особливих потреб у дітей, а також науково-методичного забезпечення інклюзивного навчання;

- приділення уваги професійній підготовці вчителів до роботи в системі інклюзивної освіти [267].

Запровадження інклюзивної моделі освіти, запропонованої Саламанкською декларацією, забезпечує подолання дискримінації в освіті та перевагу започаткування інклюзивних шкіл, у яких:

- немає поділу на нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами;

- здорові діти одержують уявлення про те, з якими проблемами зіштовхуються їхні однолітки з обмеженими можливостями здоров’я, у результаті чого до них виховується терпимість і повага суспільства;

- дітям з обмеженими можливостями здоров'я надаються різні види підтримки для успішної соціалізації в середовищі здорових;

- витрати на таке навчання відносно невисокі порівняно з освітою в спеціалізованих школах.

Запровадження інклюзивної освіти в Україні здійснювалося відповідно до Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів 1993 року [286], гуманістичних принципів Саламанкської декларації 1994 року [267].

6. Стратегічні напрями розвитку освітньої галузі, етапи входження її до європейського та світового соціокультурного простору, запровадження інклюзивної освіти регламентуються Конституцією України й відображаються в державних документах, основний зміст яких надалі розкриємо з позиції нашого дослідження.

У Конституції України (ст. 3, 8, 24, 46, 53) зазначено, що утвердження й забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави. У ній гарантується громадянам України отримання повної загальної середньої освіти як обов'язкової, безкоштовність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання. В основному державному документі декларуються рівність прав людини незалежно від ознак раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, від мовних та інших ознак [143].

У Законі України «Про освіту» освіта проголошується як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства й держави. У ньому визначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими

фахівцями. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями та народами.

Статтею 3 Закону «Про освіту» встановлено право громадян України на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального й майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин, яке для осіб з обмеженими освітніми потребами забезпечується створенням належних умов для здобуття освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання (Про зміни до Закону України «Про освіту» від 23.05.2017 № 2053-VIII) [102].

Важливим державним документом є також Національна доктрина розвитку освіти України, затверджена Указом Президента України № 347/2002. Названий документ визначає стратегію й основні напрями освітнього поступу в XXI ст. [194]. Зазначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, яке здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Підтвердженням необхідності введення інклюзивної освіти в Україні є ратифікація Верховною Радою України (2009) Конвенції ООН «Про права інвалідів» [141]. Згідно зі статтею 24 Конвенції, на людей, котрі мають порушення в здоров'ї, поширюються норми забезпечення права отримання освіти, і реалізація цього права повинна відбуватися без дискримінації в умовах інклюзивної освіти впродовж усього життя. Ратифікація Україною Конвенції ООН про права інвалідів та затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року [141] поставили перед МОН України, Національною академією педагогічних наук, вітчизняними вищими навчальними закладами багато завдань, як-от:

- створення для інвалідів безперешкодного доступу до об'єктів громадського та цивільного призначення, благоустрою, транспортної інфраструктури, дорожнього сервісу, транспорту, інформації та зв'язку, а також з урахуванням їх індивідуальних

можливостей, здібностей та інтересів − до освіти, праці, культури, туризму, фізичної культури і спорту;

- передбачення в навчальних програмах загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти навчальних курсів «Інваліди: етичне спілкування, супровід, допомога», тематичних занять із вивчення положень Конвенції про права інвалідів і розроблення навчально-методичних посібників до них;

- розроблення й поширення методичних посібників із питань виховання та розвитку дітей з ураженням органів зору, слуху, опорно-рухового апарату, з розумовою відсталістю та психічними розладами, які мають особливі освітні потреби, для педагогів і батьків таких дітей та забезпечення розміщення електронних версій зазначених посібників на власних веб-сайтах;

-удосконалення умов оплати праці спеціалістів, які надають освітні, реабілітаційні та інші послуги інвалідам і дітям-інвалідам, у тому числі педагогічних працівників навчальних закладів, для роботи з дітьми з особливими потребами [141].

Для практичного втілення положень Саламанкської декларації в освітній простір України Міністерством освіти і науки було видано наказ «Про план дій із запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 − 2012 роки» [247], розроблено й затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти.

Розроблення «Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року» було викликано необхідністю вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами. Водночас у ньому зазначено, що організаційно-методичні засади навчального процесу в загальноосвітніх школах орієнтовані на дитину, яка нормально розвивається, без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими потребами, а невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування в них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки. Акцентовано увагу

на тому, що ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Задля практичного втілення плану дій у життя МОН України було розроблено «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», де зазначається, що Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами; усвідомленого вибору місця для здобуття дітьми з особливими потребами якісної освіти. Відповідно до Концепції, інклюзивне навчання визначається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Реалізація Концепції передбачала комплексне розв'язання питань, пов'язаних із нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим забезпеченням інклюзивної освіти. Це питання модернізації вищої педагогічної освіти й системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і підготовки достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють методиками інклюзивного навчання [145].

Крім того, Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011) та «Організацію інклюзивного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі» (2012). Вихідним положенням документів є індивідуалізація навчально-виховного процесу, що допомагала б педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини; надання додаткових послуг та форм підтримки в процесі навчання; організація спостереження за динамікою розвитку учня [247].

Для розвитку цих норм Міністерство освіти і науки України видало ряд підзаконних актів, які докладно регламентують організацію навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, а також розробило план заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року. Серед визначених завдань було

заплановано вивчити питання щодо запровадження навчальних дисциплін з інклюзивної освіти та тем із питань інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в навчальні програми вищих навчальних закладів під час викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання шкільних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах» і запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» (лист МОН України від 18.06.2012 № 1/9-456) у всіх вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогів.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз основних міжнародних нормативних актів щодо забезпечення права людини на освіту, норми яких імплементовані в національне законодавство України і нормативні акти нашої держави щодо реалізації освітніх міжнародних норм і стандартів в Україні, дозволяє стверджувати, що вони створюють законодавчу базу організації інклюзивної освіти та визначають необхідність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Вивчення міжнародного досвіду інклюзії дає підстави визначити ключові принципи й положення реформування загальноосвітніх навчальних закладів, діяльність яких ґрунтувалася би на інклюзивному підході:

- створення таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, які навчаються в загальноосвітніх школах;

- усі учні мають можливість отримати досвід, знання, які сприяють подоланню упереджень і дискримінації та формуванню позитивного ставлення до тих, хто «відрізняється»[267].

Згідно з основними вихідними положеннями, визначеними Саламанкською декларацією, які лежать в основі інклюзивного підходу до організації освіти, базовим є те, що звичайні школи мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. До таких належать діти з проблемами в психофізичному розвитку та

обдаровані, безпритульні й ті, хто працює, діти з мовних, етнічних чи культурних меншин. За такої умови, як зазначено в декларації, закладам необхідно знаходити шляхи, які б забезпечували успішну інклюзивну освіту всіх дітей [267].

Тому необхідно розглянути дефініцію «інклюзивна освіта» більш детально. Згідно з думкою Віт. Бондаря, інклюзивна освіта передбачає залучення учнів з особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайні класи загальноосвітнього навчального закладу. Він зазначає, що інклюзивна освіта передбачає професійну підготовку вчителя інклюзивного класу або іншого спеціаліста (корекційного педагога) відповідно до потреб і можливостей кожного школяра, який би мав відповідний рівень кваліфікації, забезпечував гарантовану підтримку тим учням, котрі цього потребують, реалізовував особистісно орієнтований підхід до організації їхньої навчальної діяльності. Водночас, указує науковець, тенденція модернізації освіти вимагає створення навчального середовища, яке б забезпечило пристосування школи (адміністрації, учителів, більшості учнів) до потреб кожної особистості [34]. Думка фахівця підтверджена постановою КМУ від 09.08.2017 № 588, у якій зазначено: «Керівник ЗНЗ на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку ПМПК та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо» [240].

Сучасні дослідники проблеми організації інклюзивної освіти Н. Софій, Ю. Найда пропонують трактувати інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу [285].

Інклюзивна освіта, за твердженням А. Колупаєвої, передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [135, с.15]. І. Хафізулліна як

інклюзивну освіту розуміє її доступність для всіх і пристосування загальної освіти до різних потреб усіх дітей. [315].

Погоджуючись із поглядами й твердженнями дослідників, ми, однак, уважаємо, що філософія інклюзивної освіти передбачає подолання стереотипів застарілої медичної моделі інвалідності, згідно з якою учня з особливими потребами розглядають як «хворого» і прийняття дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній навчальний заклад можливе на підставі рекомендації ПМПК. Пріоритетним правом вибору навчання дітей з особливими освітніми потребами мають батьки/опікуни, які виховують у сім'ї таку дитину. Утім, організація інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу стикається з рядом проблем:

- недостатньою готовністю навчальних закладів до навчання дітей з особливими освітніми потребами і поганим фінансуванням;

- неготовністю педагогічних працівників, класних керівників, учителів до викладання дітям, які мають особливі освітні проблеми;

- неадекватним сприйняттям дітей із порушеннями в здоров'ї їхніми однолітками та інші.

Таким чином, зазначає Г. Давиденко, соціальна модель інвалідності передбачає, по-перше, подолання соціальних стереотипів відчуженості, десоціалізації з боку оточення, які вважаються серйознішим бар'єром, аніж самі особливі потреби; по-друге, визнання дитини-інваліда повноцінним індивідом, котрий, подібно до інших дітей, має певні переваги (здібності та інтереси) і має право не тільки відвідувати навчальні заклади разом з іншими, а й сприйматися суспільством таким, яким він є [76, с.21].

Водночас, існують значні переваги запровадження інклюзивної освіти:

- підсилюється розуміння суспільством проблем людей з інвалідністю, особливо проблем дітей з обмеженими освітніми можливостями;

- розвивається впевненість дітей самих у собі;

- відбувається спілкування з ровесниками;

- виховання співчуття й розуміння проблем дітьми вікової норми;

- отримання повноцінної освіти.

Утім, окремі науковці та вчителі все ж уважають, що діти з особливими освітніми потребами «не вписуються» в систему загальноосвітній навчальних закладів, тому одним із багатьох чинників успішного запровадження інклюзивної освіти повинно стати створення найоптимальніших спеціальних умов, які забезпечать розвиток особистості. Визначальна умова інклюзії, за словами О. Ярської-Смірнової та Е. Наберушкіної, трактується як перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали індивідуальним особливостям усіх учасників навчального процесу [407].

Забезпечити безперешкодне середовище задля успішного запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах зобов'язує керівників шкіл Закон України «Про ведення змін до Закону України «Про освіту» (стаття 14) від 23.05.2017 № 2053-VIII» [102], а також лист департаменту МОН України від 02.04.2013 про встановлення пандусів у кожному навчальному закладі до 30.04.2013 на вирішення закону України «Про загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 р.

Аналізуючи доробок учених та власний досвід, визначили *інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання й передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього навчального закладу* [357]. Уважаємо, що спеціальні умови створюють таке інклюзивне середовище, яке б відповідало потребам і можливостям учнів, незалежно від статі, раси, соціального й майнового стану, ставлення до релігії, стану здоров'я та типу загальноосвітнього навчального закладу.

На основі аналізу науково-методичних джерел із питань організації освітньої інклюзії ми визначили, що її метою має бути створення такого середовища загальноосвітнього навчального закладу, яке б задовольняло індивідуальні потреби всіх учнів, незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку, тобто інклюзивного середовища [357].

У нашій роботі предметом дослідження є професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, тому доцільно з'ясувати дефініцію «інклюзивне середовище», а відтак визначити особливості цієї підготовки студентів у ВПНЗ та здійснити аналіз нинішніх публікацій і науково-педагогічної літератури з означеної проблеми.

Проблему розвитку інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах розглядали різні вчені. Так, у розумінні різних науковців інклюзивне середовище – це:

− середовище, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства (І. Калініченко) [123, с.125];

− сукупність матеріальних, духовних і соціальних умов існування й діяльності дітей, що сприяє максимально повному задоволенню потреб дітей у розвитку, відновленні, корекції та компенсації порушених функцій, соціальній адаптації, засвоєнні соціального досвіду та інтеграції в суспільство (Т. Єжова) [97, с.78];

− середовище, яке забезпечує для всіх суб'єктів освітнього процесу можливості ефективного саморозвитку, передбачає вирішення проблеми освіти дітей з обмеженими можливостями за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей і забезпечували, за можливості, повну участь дітей в освітньому процесі (А. Поліхроніді) [233, с.84];

− гнучка, індивідуалізована система, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо (І. Кузава) [156, с.84];

− сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей (Закон України «Про освіту») [http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2145-19].

Основними ознаками інклюзивного середовища, за визначенням сучасних зарубіжних учених (Т. Зубарєва) [114], є:

1) культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей із психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямованого на реалізацію їх індивідуальних здібностей;

2) визначення та реалізація філософії інклюзії, ролі освітнього закладу в галузі важливих функцій інклюзивної діяльності, загальних підходів та принципів життєдіяльності вихованців з обмеженими можливостями здоров'я щодо здійснення завдань інклюзивної освіти, а також оптимальної структури навчально-виховного процесу;

3) задоволення освітніх потреб дітей із психофізичними вадами та врахування інтересів їх здорових однолітків;

4) створення умов для організації безбар'єрного освітнього процесу з урахуванням особливих потреб осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку;

5) розробка індивідуально-орієнтовних програм з урахуванням внесення змін щодо можливостей кожної дитини у засвоєнні загального рівня освіти;

6) організація команди фахівців (психологи, соціальні працівники, логопед, медичний персонал, асистент учителя та інші), яка створена на базі загальноосвітнього навчального закладу з метою надання вчителеві початкових класів пропозицій щодо навчання окремих учнів, супроводу та побудови освітнього маршруту дитини з психофізичними порушеннями, а також точне визначення комплексу абілітаційних впливів на неї (системи лікувально-педагогічних заходів до дітей із метою попередження дезадаптації).

Цілком логічними видаються узагальнення А. Колупаєвої про те, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [212].

Ураховуючи дослідження вчених (В. Ясвін) [408], у яких запропоновано складові освітнього середовища установи, доречно подати структуру інклюзивного середовища як простір соціалізації дітей із різними можливостями й особливостями:

- просторово-предметний компонент − архітектурно-просторова організація освітнього середовища шляхом створення безбар'єрного доступу до приміщення;

- інформаційно-технічний − забезпеченість сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей;

- змістово-методичний компонент − адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість навчально-виховних методик, форм і засобів;

- комунікативно-організаційний компонент − особистісна й професійна готовність педагогів до роботи в змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців.

Узагальнення значної кількості тлумачень дає можливість обґрунтувати поняття «інклюзивне середовище» як *комплекс спеціальних умов для отримання освіти дітьми з обмеженими освітніми потребами та дітьми з нормативним розвитком, із якими вони навчаються в одному класі, наявність матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного та кадрового забезпечення, що сприятиме ефективному навчанню, вихованню та розвитку учнів з обмеженими можливостями здоров'я, але не перешкоджатиме навчанню інших здорових дітей* [357].

Уважаємо, що спеціальним умовами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є педагогічні, психологічні та соціальні умови, які забезпечують для всіх суб'єктів освітнього процесу можливість ефективного саморозвитку за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, методичну гнучкість

і варіативність, сприятливий психологічний клімат, передбачають архітектурну перебудову.

1. Педагогічні умови передбачають використання спеціальних освітніх модифікованих програм, підручників, навчальних посібників і дидактичних матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання колективного та індивідуального користування, послуги асистента (помічника) й адаптованих методів навчання й виховання, які надають необхідну допомогу. Адаптована навчальна програма − навчальна програма, розроблена на основі навчальних програм ЗНЗ для навчання осіб з обмеженими освітніми можливостями з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку, індивідуальних можливостей, яка за необхідності забезпечить корекцію порушень розвитку та соціальну адаптацію зазначених осіб.

2. Психологічні умови передбачають створення:

- толерантного освітнього середовища. Поняття толерантності ототожнюється в деяких визначеннях із поняттям терпимості. Толерантне ставлення вчителя початкової школи до молодших школярів означає розуміння дітей, позитивне ставлення до них; це й соціальна цінність, що забезпечує права учнів інклюзивного класу, свободу й безпеку, і визнання їх переконань та інтересів, а також організацію варіативного навчального процесу;

- емоційно наповненого освітнього середовища, яке спрямоване на стимулювання й мотивацію всіх учасників навчального процесу до ефективної комунікації з учителем, а тому й успішного навчання;

- стимулів, що підвищують пізнавальну активність молодших школярів в інклюзивному класі;

- способів виявлення особливостей характеру в дітей з особливими освітніми потребами, причин утруднення в здійсненні пізнавальної діяльності, спілкування і взаємодії в колективні молодших школярів.

3. Соціальні умови забезпечують доступ у приміщення загальноосвітнього навчального закладу завдяки універсальному дизайну навколишнього середовища, який гарантуватиме безперешкодне переміщення в школі дітей з особливими

освітніми потребами, соціальну допомогу й соціально-педагогічний супровід, без яких неможливе або утруднене засвоєння освітніх програм.

Безумовно, організація інклюзивного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі сприяє наданню допомоги дітям, що мають обмежені освітні потреби, у:

- розвитку особистості кожної дитини з урахуванням її індивідуальних, фізичних і розумових можливостей;

- здійсненні повноцінної соціальної адаптації в колективі однолітків;

- забезпеченні корекційно-розвиткової, реабілітаційної допомоги;

- наданні соціально-моральної допомоги та підтримки батькам (законним представникам) дитини, їх консультування з питань виховання в родині [339].

У такому контексті особливого значення набуває система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Створення педагогічної системи такої підготовки має бути пріоритетним напрямом професійної освіти, в основі якого лежить добір таких методологічних підходів, технологій, форм і методів навчання студентів, зміст яких спрямований на формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя для здійснення роботи в інклюзивному середовищі.

Отже, наведений вище дефініційний аналіз основних для нашого дослідження термінів та огляд законодавчої бази про інклюзивну освіту та її вплив на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ дозволив дійти висновку:

1. Визначені нами поняття не претендують на всебічне розкриття їхньої сутності, адже постійно відбувається уточнення та удосконалення педагогічної термінології. Проте будемо послуговуватися ними в здійсненні нашого дослідження.

2. Реалізація міжнародної та вітчизняної законодавчої бази з питань інклюзивної освіти приведе до ряду позитивних зрушень у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі, що сприятиме: забезпеченню права дітей з обмеженнями

життєдіяльності на рівний доступ до якісної освіти, незалежно від стану здоров'я та місця їхнього проживання; розвитку нових типів загальноосвітніх навчальних закладів; покращенню умов для функціонування й розвитку інклюзивної освіти; удосконаленню та оптимізації навчально-виховного процесу шляхом упровадження сучасних наукових досягнень та новітніх педагогічних технологій; забезпеченню архітектурної, інформаційної, освітньої та соціальної доступності навчальних закладів з урахуванням потреб учнів різних нозологій.

3. Для вирішення проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі необхідно цілеспрямовано й системно готувати педагогічних фахівців до організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі.

4. Організація професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу передбачає розробки навчальних дисциплін, які забезпечать фахові знання з теорії та методики організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі.

1.2. Гуманістичні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу

Наведений вище аналіз соціальної моделі інвалідності свідчить про те, що вона визначає нову філософію освіти, в основу якої покладено гуманістичну концепцію прав і свобод людини, а також гуманізацію та гуманітаризацію освітнього процесу, які, на думку Л. Шугаєвої, мають сприяти не лише переорієнтації навчального процесу від технічної парадигми до гуманізованої, а й утвердженню духовних цінностей [400]. Саме тому першоосновою у визначенні змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, що покращить якість інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, є реалізація гуманістичної спрямованості навчальних дисциплін.

Гуманізм (від лат. humanus − людський, людяний) в Українському педагогічному словнику потрактований як: 1) система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність; 2) прогресивна течія західноєвропейської культури епохи Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей [65].

У нашому дослідженні гуманізм будемо розглядати як створення умов для повноцінного життя, фізичного та духовного розвитку розмаїтих дітей в інклюзивному середовищі, який адекватно визначає зміст навчання та призначення діяльності, що є ідеальною основою для успішної організації інклюзивного навчання в класі. Гуманний учитель, здатний до роботи в інклюзивному середовищі, у нашому розумінні, – це людина з високими моральними цінностями, з душевним добром і серцем, відкритим для інших людей. Гуманізм тісно пов’язується з вірою в потенційні можливості дитини, які повинні бути спрямовані на стимулювання її активності, від якої в кінцевому результаті і залежить процес соціалізації особистості.

Розвиток ідей гуманізму розпочався в античній філософській думці в працях Сократа, Платона, Аристотеля, вихідними положеннями яких було гуманне та поважне ставлення до учня, орієнтація на співробітництво з ним. Становлення теорій гуманізму припадає на епохи Відродження та Просвітництва (В. да-Фельтре, М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, В. Ратке, Я. Каменський, Ж.-Ж. Руссо, У. Песталоцці, А. Дистервег, Г. Сковорода), сутність яких полягала в ідеї гармонійного розвитку особистості.

Ідеї гуманізму лежали в основі провідних течій реформаторської педагогіки (XIX−XX ст.), представниками якої були Е. Кей, Л. Гурлітт, М. Монтессорі (теорія вільного виховання), Е. Мейман, Е. Торндайк, С. Холл, А. Біне (педологія), Дж. Дьюї, Е. Паркхерст, У. Кілпатрік (прагматична педагогіка). Ідеї гуманізації виховного процесу розкривали засобами художньо-естетичної творчості Е. Зальвюрк, Л. Ліхтварк (педагогіка творчості), шляхом стимулювання творчого саморозвитку особистості − Г. Шаррельман, Г. Гаудінг, Е. Вебер (педагогіка

особистості), через господарську діяльність Г. Кершенштейнер (трудова педагогіка й вальдорфська педагогіка Р. Штайнера).

Педагогічна думка України розвивалася в контексті світової педагогічної теорії та практики, маючи певні особливості. Засадничими в системі поглядів українських просвітителів П. Блонського, П. Грабовського, А. Духновича, М. Корфа, М. Коцюбинського, М. Максимовича, Л. Українки та інших щодо формування особистості вчителя, його професійної підготовки до педагогічної діяльності були ідеї демократизму, народності, патріотизму й гуманізму. Для прикладу, педагоги-гуманісти М. Демков, П. Каптєрєв, М. Корф, С. Миропольський, М. Пирогов, В. Стоюнін, К. Ушинський сповідували гуманістичну ідею для розв'язання проблеми виховання вчителя як духовно розвиненої особистості, якій притаманні такі якості, як любов, доброта, милосердя, повага, віра у дітей, глибоке знання та прийняття їх внутрішнього духовного світу.

К. Ушинський ще від початку своєї педагогічної діяльності зауважував, що «найбільшим недоліком народної освіти є нестача хороших наставників, спеціально підготовлених до виконання своїх обов'язків» [308]. Він уважав за необхідне «…розвивати у вчителя здатність і готовність до постійного розширення свого наукового й педагогічного світогляду» [306].

К. Ушинський стверджував, що «не можна сподіватися, щоб вони самі через обмеженість своїх знань могли самостійно підготуватися до своєї праці. Крім того, у справі виховання самого знання ще надзвичайно недостатньо, бо необхідне уміння» [там же]. Отже, педагог окреслив ряд вимог до особистості вчителя: ним може бути лише людина, яка близька до народу, знає народну мову, живе народними інтересами; він повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, володіти педагогічним тактом; йому важливо знати свою справу, чітко уявляти мету педагогічної діяльності, мати високу практичну підготовку, володіти методикою навчання й виховання, уміти викладати свої знання визначено й точно тощо.

Гуманістичні погляди М. Пирогова стали новими для вітчизняної педагогіки: учений піднімав гуманістичну проблему людської гідності, становлення людської

особистості, виховання щирих людей із розвиненими розумовими здібностями, моральною волею та переконаннями.

У руслі провідних педагогічних ідей К. Ушинського про те, що кожен народ має право навчатися рідною мовою, вагомими стають думки М. Грушевського, Б. Грінченка, М. Драгоманова, С. Русової, Я. Чепіги про національне виховання (національну свідомість, опанування національною культурою). Ці вчені прагнули замінити схоластичну, авторитарно-догматичну систему на нову, гуманістичну, засновану на традиційних ідеалах українців: дружелюбності, побратимстві, працьовитості, щиросердності та інших.

Педагогічний гуманізм А. Макаренка виявився в: професійній ідеології, спрямованості, мотиваційно-ціннісному ставленні до педагогічної дійсності, у розумінні мети, змісту, об'єкта й засобів педагогічної роботи; щоденному піклуванні про вихованців, батьківській турботі, позбавленій жалісливості, але пройнятій оптимізмом і вимогливістю [176]. Педагог уважав, що колектив є середовищем гуманних стосунків його членів, що кожну людину потрібно завжди бачити серед людей, у взаєминах із ними. А. Макаренко здійснював індивідуальний підхід до процесу навчання й різнобічної діяльності колективу та окремої особистості [125].

У другій половині 60-х років XX столітті гуманна педагогіка стала основою діяльності В. Сухомлинського. Гуманізм В. Сухомлинського ґрунтувався на положенні про самоцінність людини, її праві на свободу й гідність як неповторну індивідуальність. Педагог висунув і розвинув концепцію відносної автономії конкретної особистості, її права на вибір на основі власної совісті. Гуманістична суть життєвого й науково-практичного кредо В. Сухомлинського полягає в сердечній чутливості до особистого життя, тактовному й вдумливому проникненні в духовний світ учня. Педагог уважав, що вчитель стане лише тоді справжнім педагогом, коли вмітиме читати в очах дитини голос її душі [5]. Однак за відстоювання навчання й виховання без покарань В. Сухомлинського звинуватили в «абстрактному гуманізмі» й піддали його теорію несправедливій нищівній критиці.

Незаперечним є факт, що і світову, і вітчизняну педагогічну науку значно збагатила творча спадщина В. Сухомлинського, у якій він уже в 50-х−60-х рр.

минулого століття розвивав ідеї інклюзивного навчання на засадах гуманної педагогіки. Науковець виходив із позицій неповторності Людини і вважав, що кожна дитина заслуговує на розвиток своїх здібностей, розкриття інтелектуального потенціалу. У той час, коли в радянському суспільстві таких дітей намагалися ізолювати, відправивши до спеціалізованих навчальних закладів, В. Сухомлинський говорив про залучення цих дітей у навчальний процес звичайної школи разом із колективом однолітків. Уся його дидактична система навчання пронизана гуманізмом і спрямована на захист дитинства, а ідеї та погляди педагога на особливості навчання дітей, які мають занижену здатність до навчання, актуальні й донині [371].

Гуманізм В. Сухомлинського особливо яскраво виявився в його ставленні до організації навчання учнів. Із приводу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку педагог підкреслював, що їх навчати й виховувати «треба у масовій загальноосвітній школі: створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби. Ці діти не є потворними, а найкрихітніші, найніжніші квіти в безмежно різноманітному квітнику людства» [293, с.92−93]. Педагог зазначає, що «знедолена природою людина не повинна знати про те, що вона малоздібна, що у неї слабкий розум. Виховання такої людини повинно бути в сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим» [296, с. 590].

У спадщині В. Сухомлинського привертають увагу гуманістичні засади роботи з дітьми. Пріоритетним завданням, як уважав директор Павлиської школи, у діяльності вчителя має виступати недопущення в дітей з особливими освітніми потребами переживання їхньої «неповноцінності», аби застерегти від появи в них байдужого ставлення до навчання, не притупити почуття честі й гідності. У створенні комфортних умов для індивідуального розвитку кожного, збагаченні його емоційного життя та успішної соціалізації педагог вбачав гуманістичну педагогіку [6].

Однак, за твердженням В. Сухомлинського, «нерозуміння дитячої беззахисності – одна з головних причин незавидного становища вчителя, який, зрештою, втрачає владу над дітьми» [294], особливо в умовах спільного навчання здорових дітей і

дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, де необхідні знання «мистецтва спільного навчання і виховання» − інклюзивної педагогіки, яка лише зароджується в Україні. Педагог підкреслював, що «… мистецтво виховання полягає у тому, щоб уміти відчувати глибоко особисте в кожній людині» [296, с.270].

Аналізуючи теоретичний доробок і практичний досвід В. Сухомлинського щодо гуманістичних ідей видатного педагога, розуміємо, що окремі правила його дидактичної системи, на наш погляд, набувають особливої актуальності у зв'язку з запровадженням інклюзивного навчання:

1. Виховати, навчити дитину не означає змінювати, перебудовувати в дитини те, що створила природа, а потрібно «бути мудрим, люблячим захисником дитини», «дорожити безмежним дитячим довір'ям» [371].

2. Розвивати розумові здібності учнів, у тому числі невстигаючих дітей, варто за допомогою внутрішньокласної, а не внутрішньошкільної диференціації. Задля цього, стверджував педагог, у навчанні повинна бути індивідуалізація й у змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі. Досвідчений учитель дає одному учню дві, три, а то й чотири задачі на урок, іншому ж – лише одну. Один отримує більш складну задачу, інший – більш просту. Один виконує творчу письмову роботу з мови, наприклад, пише твір, інший працює над текстом художнього твору [294, с.468].

3. «Пізнаючи світ і себе як частку світу, вступаючи в різноманітні стосунки з людьми, стосунки, що задовольняють її матеріальні й духовні потреби, дитина залучається до суспільства, стає її членом. Цей процес прилучення особистості до суспільства, а отже, процес формування особистості, вчені називають *соціалізацією»* [293, с. 474]. Адже за твердженням педагога: «У школі твориться людина. Школа − святиня і надія народу. У школі навчаються не тільки читати, писати, рахувати, мислити, пізнавати навколишній світ, багатства науки і мистецтва. У школі вчать жити». Навчаючи дитину в школі, учителі повинні спрямовувати процес так, аби школярі оволоділи суспільним досвідом, традиціями та ідеалом виховання. Саме цим вони забезпечують входження дитини в соціальне середовище, її соціалізацію, підготовку до дорослого життя [242].

4. Педагог зазначав, що причиною неуспішності й важкої адаптації до школи є несприятлива спадковість, складні сімейні стосунки, обмежене духовне життя, порушення зору, слуху, слухозорового аналізу й синтезу. Нез'ясованість причини відставання, недостатнє знання особливостей психічного розвитку викликають порушення емоційної рівноваги й працездатності, спонукають негативні реакції, непродуктивну витрату енергії. Через названі причини навчання може стати непосильним тягарем для дитини і ще більше сприятиме неуспішності. Саме тому навчання й виховання дітей зі зниженою розумовою активністю, за твердженням педагога, має відбуватися в масовій загальноосвітній школі, а не в спеціальній. В. Сухомлинський писав, що «недостатньо здібна дитина не повинна відчувати своєї неповноцінності, важливо, щоб вона знаходилася в атмосфері повноцінного духовного життя школи» [293, с.92-93].

5. «Неуспішність, другорічництво – це результат поганої навчально-виховної роботи. Усі без винятку діти, які не мають патологічних відхилень у розумовому розвитку, можуть успішно оволодіти середньою освітою» [295, с.14]. Аби допомогти дитині в розумовому розвитку, урятувати від розумової інертності, необхідно, як уважав педагог, «щоб учень у чомусь виявив свої знання, себе, свою особистість у діяльності інтелекту» [294, с.484]. Основними недоліками, що призводять до цього явища, на думку В. Сухомлинського, є нерозвинені психічні процеси: увага і пам'ять, емоції та воля, мова і мовлення, а причиною такого стану – «залежність духовного життя дитини, мислення, уваги, пам'яті, посидючості від «гри його фізичних сил» [296, с.131]. Він уважав, що в методиці вчителя повинні переважати такі методичні прийоми, які не допускатимуть переживання дітьми своєї «неповноцінності, перешкодять появі в них байдужого ставлення до навчальної праці, не притуплять почуття честі й гідності [293, с.92]. У Павлиській середній школі дітей із «недоліками» практично не залишали на навчання на другий рік, не відправляли в спеціальні школи.

6. «Лихо багатьох учителів у тому, що вони вимірюють і оцінюють духовний світ дитини тільки оцінками й балами, ділять усіх учнів на дві категорії залежно від того, учать або не вчать діти уроки» [291, с.9]. У своїй діяльності

вчителі Павлиської середньої школи намагалися оцінювати не знання школярів, а успіх, перемогу, подолання труднощів у навчанні. Використовувати оцінку як інструмент можна, уважав педагог, тільки під час навчання школярів старших класів, оцінка може бути лише винагородою за працю, а не покаранням за лінощі, «найголовніше заохочення і найсильніше покарання в педагогічній праці – це оцінка» [там же, с. 12].

7. Педагог постійно наголошував: «Не забувайте ні на мить, що дитина – така сама людини, як і ви» [295, с.640], − стверджуючи при цьому, що «учні не механічні пристрої для засвоєння знань, а живі люди» [293, с.531].

8. «Дитяче серце легко поранити. У навчанні, узагалі в усьому шкільному житті, за неуважного або байдужого ставлення до дитини з'являється багато гострих кутів і каменів, що створюють умови для потрясінь, із якими дитина не може впоратися» [292, с.122]. Порушення педагогічної деонтології призводить до шкільних неврозів, психічних розладів, а «сильні», «вольові» заходи впливу на дітей породжують обман, лицемірство, підлабузництво, невстигання в навчанні [там же, с.140].

9. «Не бійтеся, що впродовж кількох тижнів, можливо, і кількох місяців важка дитина виконує завдання не тієї складності, що основна маса учнів. Нехай виконує спеціально дібрані для неї завдання − і оцінюйте їх результати» [296, с.525].

10. «Без знання дитини, явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим, тому беззмістовним» [296, с.294]. Водночас, стверджував В. Сухомлинський, невміння, а ще гірше − небажання окремих учителів вивчати причини неуспішності, розкрити природу відставання, байдуже, а часом і негативне, ставлення до успіхів і проблем у навчанні учнів не дає позитивних результатів. «Уміння правильно визначати, на що здатний кожен учень у певний момент, як розвивати його розумові здібності в подальшому, − надзвичайно важлива складова частина педагогічної мудрості» [там же, 437].

11. В. Сухомлинський передбачав розширення функцій, видів та напрямів педагогічної діяльності вчителя, трансформації її в соціально-педагогічну. Задля цього в Павлиській середній школі успішно функціонував психолого-педагогічний

семінар для вчителів, на якому з-поміж різноманітних питань розглядалися проблеми спілкування з учнями: «Як уникнути упередженості у стосунках зі школярами», «Як учити, щоб діти вірили вчителеві».

12. Успіху в спільному навчанні нормативних і важких дітей сприяла створена директором Павлиської школи психологічна комісія, яка забезпечувала фахову підтримку, адже до її складу ввійшов шкільний лікар та 7-8 найкраще психологічно обізнаних учителів [295, с.477].

13. Необхідно долучати до навчання й виховання батьків дітей, які мають певні відхилення в розвитку. Для цього директор створив «Педагогічну школу» для батьків, де проводилося їх інформування про знання, на основі яких батьки оволодівали навичками розвитку розумових і фізичних здібностей дітей.

Водночас В. Сухомлинський застерігав, що під час роботи з особливими дітьми не потрібно звільняти їх від будь-яких труднощів, відгороджувати від життєвих негараздів, необхідно відійти від практики опікунства, а здійснювати психолого-педагогічний супровід.

Таким чином, гуманістичні ідеї В. Сухомлинського вважаємо необхідними для використання в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

У радянську добу гуманістичний напрям у педагогічній освіті України засуджувався. Водночас як інноваційний напрям у зарубіжній освіті розвивається гуманістична психологія К. Роджерса – «Я-концепція», за якою рушійною силою функціонування особистості є потреба людини реалізувати свої природні можливості. К. Роджерс стверджував, що від того, яку увагу отримала людина впродовж життя, формується той чи інший тип особистості: «повноцінно функціонуюча» й «непристосована». Концепція почала функціонувати як альтернатива традиційній моделі освіти й ґрунтувалася на дев’ятьох положеннях. У цій моделі учитель виступає фасилітатором, який створює атмосферу полегшення в класі, наголошуючи при цьому вихованцеві, що його люблять, ним цікавляться [287, с. 52].

Водночас К. Роджерс започаткував напрям психотерапії − безоціночне сприйняття особистості та її проблем [260; 261], який є актуальним у контекстні нашого дослідження.

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. на хвилі перебудови в педагогічній науці велися дискусії щодо шляхів подолання авторитаризму в педагогіці та перспектив гуманізації вітчизняної освіти. Практичного впровадження й застосування гуманізація набула, зокрема, у концепції Ш. Амонашвілі [4]. Його однодумцями в розробці гуманної педагогіки стали І. Волков, І. Іванов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Матвєєв, Л. і Б. Нікітіни, С. Соловейчик, В. Шаталов, М. Щетінін.

Теоретичний аналіз педагогічної спадщини 60-90 років минулого століття свідчить, що освіта була завжди інклюзивною, оскільки всі діти навчалися разом (особливо в сільській місцевості). Альтруїзм учителів того часу був на високому рівні, адже вони не за гроші, а по совісті вчили дітей поза уроками, консультували їх, проводили індивідуальні заняття з метою підтягнути їх знання до вищого рівня, надавали батькам допомогу.

Гуманна педагогіка як педагогічна концепція Ш. Амонашвілі передбачає ідеї, що відкривають можливості безперервного оновлення педагогічного процесу, удосконалення творчості, професійності педагога. Провідними принципами гуманної педагогіки є одухотворення середовища навколо дитини, утвердження її особистості, вияв творчого терпіння. Крім того, Ш. Амонашвілі визначає три закони гуманної педагогіки: любити кожну дитину; розуміти й приймати її такою, якою вона є; озброїтись оптимізмом у ставленні до будь-якої дитини [4].

Новий етап у розвитку гуманістичної педагогіки посилився в кінці ХХ століття й визначився запровадженням особистісно зорієнтованого навчання (І. Бех [22]., В. Білоусова, С. Гончаренко [66], Ю. Мальований, О. Савченко, І. Якиманська та інші). Для прикладу, І. Бех гуманізм розглядає як засіб і метод морального виховання осіб, що ґрунтується на довільному сприйнятті ними морального виховання, зазначає, що любов до людей, повага до них, добробут, нетерпимість, чуйність, справжня вихованість особистості визначається гуманістичним ядром, у

центрі якого – безкорислива любов. Здійснювати виховання гуманізму набагато важче, ніж виховання, що ґрунтується на насиллі, примусі, авторитаризмі [22].

В Українському педагогічному словнику гуманістична педагогіка − це напрям у сучасній теорії й практиці навчання та виховання, що виник наприкінці 50-х – на початку 60-х років у США як педагогічна реалізація ідей гуманістичної психології [65].

Сучасний підхід до дитини в інклюзивному середовищі ставить перед вищими педагогічними навчальними закладами високі вимоги щодо професійної підготовки вчителів початкової школи та рівня їхньої компетентності. Адже вони повинні пам’ятати, що в центрі освітнього процесу постає дитина, а весь дидактичний інклюзивний процес має носити соціалізуючий, розвивальний і корекційний характер як доповнювальний до пізнавального. За твердженням В. Кременя, дитиноцентризм в освіті передбачає здійснення виховання й навчання кожної дитини на основі розвитку її природних здібностей, що є необхідністю якомога більше наблизити навчання й виховання кожної дитини до її можливостей, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини [150].

Безумовно, дитиноцентризмом за здійснення професійної діяльності вчителями початкової школи в інклюзивному середовищі будемо розуміти особистісно орієнтований підхід до навчання молодших школярів, завдяки якому розширюватиметься можливість їхнього саморозвитку, забезпечення освітньої потреби на засадах гуманізації, унеможливлення виявів дискримінації за ознакою особливої освітньої потреби в життєдіяльності дитини. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка особистісно орієнтований підхід визначено як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і як до суб’єкта виховної взаємодії. Це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом [65].

Очевидно, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ має спрямовуватися на формування в студентів гуманістичних цінностей, душевної щедрості, здатності до гнучкості у

виявах емоцій, зближення з дітьми, уміння вступати з ними в контакт, бажання їм допомогти. Як зазначає В. Кремень, якість професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів − цілісна сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності й дає йому можливість мати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці [152]. Тому задля формування соціально-педагогічної компетентності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ нами запропоновано використання гуманістичної педагогіки, яка й повинна визначити її якість.

Безумовно, запровадження інклюзії в загальноосвітній навчальний заклад поставило вимоги до модернізації системи освіти й виховання у вищих навчальних педагогічних закладах студентів на засадах гуманізму. Гуманістична парадигма професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ розвивається на гуманістичних ідеях в усіх галузях педагогіки, як-от: у гуманістичній педагогіці, педагогіці ненасильства, педагогіці співробітництва. Адже вчитель, який буде володіти позицією ненасильства і співробітництва, зуміє надати освіті особистісно орієнтованого характеру, подолати авторитаризм у вихованні та навчанні, зробить процес засвоєння учнями знань, умінь і навичок комфортним і безпечним для здоров'я всіх дітей в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Завдяки оволодінню гуманістичними тенденціями цього педагогічного спрямування студенти розвиватимуть особистісно значущі та професійно важливі якості вчителя інклюзивного навчання: не дратуватися, не ображатися, володіти позитивною відкритістю, долати власний егоцентризм, бути впевненим у собі, терпимим до чужої думки, уміти стримувати свою агресивність, позитивно оцінювати дітей, що відповідно знижуватиме в них рівень напруженості, тривожності та страхів.

Безперечно, підтримуємо думку Н. Ашиток [8, с.9] про те, що педагогічний процес вищого педагогічного навчального закладу необхідно вибудовувати так, аби майбутні вчителі початкової школи оволодівали інтерактивними формами навчання, розвивали необхідні особистісні й професійні якості, які забезпечать ефективність

виконання ними професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Водночас будемо орієнтуватися на те, що професійна діяльність учителів початкової школи характеризується складністю, динамічністю, багатоаспектністю, поліфункціональністю й творчою спрямованістю [цит. за: 252, с. 8]. Особистість дитини в інклюзивному середовищі розглядатимемо як суб'єкт учіннєвої діяльності, здатний до самореалізації, розкриття всіх закладених у нього природою задатків і здібностей. Саме тому професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ повинна базуватися на трьох основних принципах гуманної педагогіки: зрозуміти дитину, визнати та прийняти її.

Узагальнюючи викладене вище, дійшли висновку, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ у вищому педагогічному навчальному закладі – *це спеціально організований процес, спрямований не лише на формування професійної компетентності, але й на розвиток гуманістичної позиції, яка дозволить майбутнім учителям початкової школи здійснювати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ, сприйняти й зрозуміти дитину з особливими освітніми потребами.*

Отже, важливим завданням реформування системи вищої освіти в Україні є запровадження гуманістичних засад професійної підготовки педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, оскільки особливості діяльності вчителя в ньому диктують необхідність насичення підготовки знаннями й технологіями інклюзивного навчання, що дозволить оволодіти мистецтвом управління процесом навчання, виховання, розвитку корекції та реабілітації кожної особистості в інклюзивному класі.

На підставі проведеного аналізу проблеми розвитку гуманістичних ідей та гуманістичної педагогіки дійшли таких висновків:

1. Головною ознакою гуманістичних цінностей є ставлення до іншої людини, в основі якого лежить безкорислива допомога, любов, здатність здійснювати вибір добра на противагу злу. Гуманний учитель, який буде працювати в інклюзивному середовищі ЗНЗ, має володіти системою переконань, норм та принципів суспільно схвальної поведінки, особистісно значущими й професійно важливими якостями,

якими є любов, справедливість, совість, відповідальність, честь і гідність, співчуття, милосердя, турбота, теплота, повага, терпимість і толерантність до поглядів інших людей, співчуття, співпереживання, своєчасна допомога, доброзичливість тощо.

2. Гуманістична педагогіка буде основою для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, формування їхньої компетентності.

3. Гуманістичну педагогіку трактуємо як систему гуманістичних ідей, які утверджують вихованця в ролі активного, свідомого, рівноправного учасника навчального процесу, що розвивається на основі своїх можливостей. Тому вважаємо, що вона має бути покладена в основу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

1.3. Педагогічний контент проблеми організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в ракурсі інклюзивної освіти

Визначення методологічних підходів до організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ почнемо з дослідження стану, ступеня її розробленості в теорії й практиці.

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні педагогічна науково-практична спільнота здійснює пошук нових засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, змісту, методів і форм навчання студентів.

Зумовлюють дослідження вдосконалення професійної підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ суперечності, які існують у педагогічній практиці:

- між детермінованою державним законодавством необхідністю запровадження інклюзивної освіти в Україні та відсутністю фахівця спеціалізації «Вчитель інклюзивного навчання»;

- між об’єктивними потребами суспільства в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу й традиційною системою навчання, що не повною мірою забезпечує формування в них соціально-педагогічної компетентності;

- між науково-практичною потребою в модернізації освітнього процесу ВНЗ у зв’язку з інклюзивними тенденціями загальноосвітнього навчального закладу та недостатнім рівнем соціоінклюзивного змісту в існуючих навчальних книгах, відсутністю базових дисциплін як засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і формування соціально-педагогічної компетентності;

- між декларованою необхідністю реалізації компетентнісного підходу в освіті та відсутністю ефективної методики формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Розв’язання означених вище проблем забезпечить у вищому педагогічному навчальному закладі не лише створення умов для засвоєння педагогічних знань інклюзивного навчання, але й сприятиме розвитку в майбутніх учителів початкової школи гуманістичної життєвої позиції, яка визначає професійну орієнтацію в інклюзивному середовищі ЗНЗ, тип поведінки й види робіт, пов’язаних із виконанням професійної діяльності.

Водночас необхідність доведення гіпотези дослідження, котра базується на припущенні про те, що процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ забезпечить високий рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності, націлює нас на створення якісно нового освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу, інтенсифікацію та оптимізацію педагогічного процесу.

Одним із завдань перевірки запроектованого результату дослідження є аналіз сутності сучасної професійної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах. У контексті нашої проблеми здійснено ряд досліджень за такими напрямами: професійна підготовка фахівців в Україні (І. Бех [22],

С. Вітвицька, О. Гаврилюк, 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 та інші); формування різних видів професійної компетентності в майбутніх фахівців (С. Демченко, І. Когут, О. Мармаза, Т. Мацевко, І. Міщенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Третяк та інші); особливості професійної підготовки вчителя початкової школи (А. Алексюк [3], Н. Бібік [25], В. Бондар [36], С. Литвиненко, О. Митник, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та інші). Різні підходи до розуміння поняття «професійна підготовка» майбутніх учителів знаходимо в дослідженнях О. Біди [27], Є. Бондаревської [37, 38], Н. Глузмана [60, 61], Н. Дем'яненко, В. Кушнір, С. Нікітчиної, Л. Пелех, О. Пєхоти, О. Піскунова, В. Сагарди, А. Старєвої, Л. Сущенко, Г. Троцко та інші.

Значущими для нашого дослідження є публікації та дисертаційні дослідження О. Будник, І. Бужини, І. Казанжи, О. Комар, С. Лавриненко, С. Литвиненко, С. Мартиненко, Л. Мацук, Л. Петриченко, у яких констатуються нові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Для нашого дослідження важливими стали розробки проблеми професійної підготовки соціального педагога/працівника до роботи з різними соціальними групами та формування професійної компетентності фахівця соціально-педагогічної сфери, які відображені в працях О. Андрієнко, М. Буяновської, О. Безпалько, Н. Бурої, О. Гури, І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Коваль, Г. Лактіонової, Л. Міщик, С. Харченко, М. Чайковського та інших.

Водночас підтримуємо думку О. Петренко про те, що необхідно обов'язково враховувати попередній історико-педагогічний досвід, який забезпечить модернізацію, інновацію освіти й виховання [224], а отже, і розробку теорії та методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Розглядаючи термін «професійна підготовка», звернемося до українського педагогічного словника, у якому ця дефініція трактується як сукупність знань, умінь та навичок, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом відповідної

кваліфікації, а її метою визначено підготовку в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для здійснення трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки чи культури. Зміст професійної підготовки С. Гончаренко визначив як ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [66, с.275].

Педагогічна енциклопедія так трактує сутнісний зміст цього поняття: «Професійна підготовка − сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань та умінь» [217, с. 573].

Провідні вітчизняні фахівці професійну підготовку студентів у вищому навчальному закладі визначають як багатоаспектну педагогічну проблему. Зокрема, на думку А. Алексюка, вища педагогічна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України. Науковець розглядав вищу педагогічну освіту як фундаментальну наукову, загальнокультурну й практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи та рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу [3, с.248].

Водночас Н. Ничкало зазначає, що вона (професійна підготовка) орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України, формування поколінь, які навчаються впродовж життя, розвивають цінності громадянського суспільства, сприяють консолідації української нації та її інтеграції в європейський і світовий простір [200, с.10]. Тож доцільно, на нашу думку, *професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ розглядати як засіб проектування національно свідомого фахівця, здатного у складних соціально-економічних умовах сумлінно та відповідально опановувати систему цінностей та ціннісних орієнтацій,*

фундаментальні знання, навички й практичні уміння, культуру організації та реалізації майбутньої професійної діяльності, самоудосконалюватися й адаптуватися до інноваційних освітніх технологій.

Нам імпонує думка Р. Гуревич [73] й А. Коломієць [73], що для формування у свідомості майбутнього вчителя почуття відповідальності процес навчання у вищому навчальному закладі має бути зорієнтований не лише на підготовку вчителя-предметника, а й на формування вчителя-гуманіста, носія провідних ідей національної та загальнолюдської культури, творчої особистості [73, с.80-81].

Варто дослухатися до думки О. Пєхоти [227] й А. Старєвої [227] про те, що професійна підготовка вчителів − процес навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загальнопедагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студента в ході педагогічної практики; формування у нього потреб самоосвіти, самовдосконалення й самореалізації, досягнення фундаментальності та мобільності, науковості й культуровідповідності професійних знань [227].

Базою професійної підготовки вчителя, за твердженням О. Савченко, є зміст, який має носити випереджувальний характер. Саме тому, уважає провідний фахівець у галузі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, необхідно постійно оновлювати зміст з урахуванням змін, які відбуваються в суспільстві, здійснювати підготовку за принципом цілісності, системності та інтеграції. На її думку, підготовка майбутнього вчителя потребує посилення культуротворчих складових у моделі педагога, зокрема діяльнісних і особистісно-характерологічних. За цих умов засвоєння психологічних, педагогічних і предметних знань стає передусім засобом збагачення й розвитку особистості педагога, який має бути «людиною культури», що визначає самоцінність кожної дитини [264].

О. Абдуліна [1], Н. Кузьміна [158-161], Н. Тализіна та інші зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів – це процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу. І. Богданова, І. Зязюн,

Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Р. Хмелюк, О. Цокур та інші наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь та навичок.

Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя розглядається О. Абдуліною як процес учіння студентів у системі навчальних занять із педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь та навичок. І, як уважає педагог, система загальнопедагогічних знань, умінь та навичок є єдиною необхідною умовою реалізації соціально-професійної функції професійної діяльності [1].

Л. Хомич систему професійної підготовки вчителя початкових класів визначає як «складне цілісне і багатоаспектне структурне утворення, функціонування якого спрямоване на підготовку майбутнього спеціаліста, здатного творчо підходити до розв’язання проблем навчально-виховного процесу з молодшими школярами». Учена підкреслює важливість єдності навчально-пізнавальної, наукової й практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію діяльнісного підходу [317].

Дефініційний аналіз поняття з проблеми дослідження засвідчує цікаві та неоднозначні висновки науковців щодо кінцевого результату навчання у вищому навчальному закладі. Так, деякі вчені поняття «професійна підготовка» ототожнюють із готовністю до професійної діяльності (Н. Костіна), інші дослідники вважають, що підготовка передбачає формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (Л. Григоренко, Т. Гущина, Г. Троцко). Лише в деяких працях акцентовано увагу на змісті, формах та методах професійної підготовки, а результат подано як перелік знань, умінь та навичок, якими повинен оволодіти майбутній фахівець (В. Журавльов, С. Кисельгоф, Н. Кузьміна).

Важливою є думка І. Зязюна, що мета педагогічної освіти – формування образу й осягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного, а метою вищого педагогічного навчального закладу − професійне виховання вчителя − багатовимірне й багатофункціональне явище, що охоплює

духовне його становлення як активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей [118, с.111].

Сучасні дослідники стверджують, що метою професійної підготовки є: формування якостей майбутнього вчителя (М. Кобзєв, В. Страхов); оволодіння необхідними особистісними професійними якостями (Н. Хмель); озброєння студентів професійними знаннями, уміннями, навичками (Н. Кузьміна).

За твердженням психологів (Г. Балл, Л. Виготський [55], В. Давидов, Д. Завалішина, Г. Костюк, А. Петровський, Б. Теплов, М. Філоненко, М. Ярошевський та ін.), у центрі учіннєвої діяльності студентів у процесі професійної підготовки має стояти не сама діяльність, а особистість у діяльності, її особистісно професійне становлення. Як становлення майбутнього фахівця М. Філоненко розуміє формування й розвиток особистісно значущих і професійно важливих якостей у процесі навчання у вищому навчальному закладі через засвоєння психолого-професійних знань, умінь та цінностей. За такої умови власне особистісно значущі якості виступають підґрунтям для формування й розвитку професійно важливих якостей, які сприяють успішному опануванню способами та засобами діяльності й ефективному її виконанню. У результаті відбувається утворення на цій основі стійкої системи особистісних якостей майбутнього фахівця, що детермінують поведінку й діяльність [311].

В. Ягупов також зазначає, що основу формування будь-якого фахівця зумовлює система провідних якостей людини, яка охоплює найсуттєвіші соціальні та професійно важливі якості, риси та вияви, що формують суб’єкта професійної діяльності, визначають неповторну культуру його фахової поведінки, професійної взаємодії, індивідуальний стиль діяльності [401].

Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ вимагає аналізу змісту, сучасних підходів до використання методів, технологій навчання студентів. На думку Н. Ашиток, серед інших проблем вагомою є недостатня готовність вищого навчального закладу

до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії [8, с.9]. Погоджуємося з позицією педагога, що педагогічний процес ВНЗ необхідно вибудовувати так, аби студенти оволодівали інтерактивними й спеціальними методами навчання молодших школярів, формували необхідні особистісно значущі й професійно важливі якості, компетентності й компетенції вчителя початкової школи, який ефективно виконував би професійну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, тобто засвоїв не лише знання про інклюзивну освіту, але й оволодів педагогічними знаннями, необхідними для інклюзивного навчання.

У зв'язку з цим дійшли висновку, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу ускладнюється багатьма проблемами. *По-перше,* за твердженням З. Курлянд, зміст педагогічного процесу ВНЗ має бути максимально наближеним до дійсності й проходити за законами моделювання [218, с.90]. Підтримуємо думку педагога й уважаємо, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі повинна мати професійну спрямованість, а зміст кожного навчального предмета має орієнтувати студента на майбутню професійну діяльність, готувати його до виконання професійних функцій. *По-друге,* аналіз чинних навчальних планів, контент-аналіз змісту навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи засвідчив, що для підготовки фахівця до роботи в інклюзивному середовищі навчального закладу визначено лише навчальну дисципліну «Основи інклюзивної педагогіки».

Уважаємо, що основою підготовки майбутніх учителів початкових школи до роботи з дітьми, котрі мають різний рівень психофізичного розвитку, має виступати наука про мистецтво виховання дітей з особливими освітніми потребами в середовищі здорових дітей – інклюзивна педагогіка. В існуючих довідниках із загальної, соціальної та спеціальної педагогіки термін «інклюзивна педагогіка» ще не визначено, однак у науковий обіг уводяться визначення й трактування його сутності. Зокрема, Віталій Бондар визначає інклюзивну педагогіку як «галузь

педагогічної науки, що вивчає закономірності психічного розвитку дитини, причини виникнення порушень у її розвитку й поведінці, розробляє шляхи і засоби їх подолання» [34], І. Демченко − як «новітню галузь знань теорії та практики навчання і виховання дітей та молоді з особливими освітніми потребами зі своїми ровесниками з типовим розвитком у загальноосвітніх та професійних закладах…» [80]. Проте вважаємо, що названі визначення інклюзивної педагогіки неповні. Вони не враховують розробку нових та модернізації наявних методів і форм забезпечення освітніх особливих потреб розмаїтих дітей в учнівському колективі здорових.

Таким чином, інклюзивна педагогіка повинна виступати базовою навчальною дисципліною професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Однак складність опанування педагогічними знаннями, уміннями та навичками інклюзивного навчання полягає в тому, що відсутній основний навчальний засіб, зокрема навчальна книга та методичне забезпечення до неї.

Недостатність інформації про педагогіку інклюзивної освіти й навчання дітей з обмеженнями життєдіяльності різних органів і систем організму в умовах загальноосвітньої школи зумовила нас розробити підручник «Основи інклюзивної педагогіки» та обґрунтувати визначення нових знань про мистецтво спільного навчання, виховання й розвитку дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, незалежно від їх віку, рівня психофізичного розвитку, соціально-економічного статусу, і ввести визначення інклюзивної педагогіки. *Інклюзивну педагогіку трактуємо як галузь системи педагогічних наук, що вивчає процес спільного навчання й виховання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами та здійснює пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу* [5, с.19].

Кожна галузь нових знань виділяється в науку тоді, коли вона має свій об’єкт і предмет дослідження, понятійний апарат. Об’єктом дослідження інклюзивної педагогіки є об’єктивна реальність, яка обумовлює розвиток людського індивіда, процес виховання, навчання й освіти, система педагогічних явищ, пов’язаних із його

розвитком в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Предметом дослідження інклюзивної педагогіки є процес професійної діяльності уповноважених державою фахівців, спрямований на задоволення індивідуальних потреб усіх дітей в умовах отримання освіти в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі. Метою інклюзивної педагогіки є пояснення, опис та прогнозування педагогічних процесів і явищ, котрі відбуваються в спеціально організованому соціокультурному освітньому середовищі для спільного навчання й виховання здорових дітей і дітей із різними видами нозологій.

У цілому зміст навчального матеріалу підручника «Основи інклюзивної педагогіки» спрямовується на професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до роботи з молодшими школярами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Подана в підручнику інформація базується на опублікованих матеріалах канадських, європейських та вітчизняних досліджень і зосереджена у двох розділах: «Загальні засади інклюзивної педагогіки», «Теорія інклюзивної освіти, навчання та виховання».

Зміст і логіка навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» максимально враховують можливості реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв’язків.

«Основи інклюзивної педагогіки» як засіб професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вивчаються студентами з метою знайомства з окремими теоретичними засадами інклюзивної педагогіки, інклюзивної освіти, навчання та виховання. Отримані студентами знання з курсу інклюзивної педагогіки закладають основи для формування соціально-педагогічної обізнаності у сфері діагностичної, організаційної, реабілітаційної, корекційної та інших компетенцій, котрі необхідні під час виконання освітньої, дидактичної, розвивальної, соціалізуючої й корекційної функцій соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Узагальнюючи викладене вище, трактуємо професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ як *спеціально організоване навчання у вищому навчальному закладі, спрямоване на формування*

професійної компетентності, розвиток гуманістичної позиції, внутрішньої культури й професійної поведінки, яка дозволить майбутнім учителям початкової школи сприйняти й зрозуміти дитину з особливими освітніми потребами та якісно вибудовувати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Доходимо висновку, що з упровадженням інклюзії в загальноосвітній навчальний заклад як інноваційної форми навчання професійна підготовка вчителів у вищому педагогічному навчальному закладі повинна зазнавати модернізації.

Отже, визначення мети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ будемо розглядати *як процес формування мети (цілепокладання) та процес перетворення поставленої мети (цілереалізація) на кінцевий результат, який реалізуватиметься в певний період і в спеціально створеному соціокультурному освітньому середовищі у вищому педагогічному навчальному закладі на основі врахування індивідуальних особливостей суб'єктів діяльності, що відбувається за умови дотримання відповідних практичних дій і методичних операцій та здійснюється за встановленим алгоритмом.*

Цілепокладання процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ охоплює проектування мети в системі цільових завдань упродовж проведення дослідницько-експериментального дослідження та визначення їх проміжних результатів; організацію процесу формування в студентів соціально-педагогічної компетентності майбутньої професійної діяльності, що передбачає вибір змісту навчального матеріалу, методів навчання та форм організації навчальної діяльності студентів; педагогічну та дидактичну діагностику як виявлення проміжних результатів діяльності в процесі виконання кожного цільового завдання.

Проаналізовані концептуальні підходи до організації соціокультурного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначають теоретико-методичні засади формування їхньої соціально-

педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. У результаті дійшли висновку, що:

- студенти вищого педагогічного навчального закладу є суб'єктами навчальної діяльності в процесі професійної підготовки, кінцевим продуктом якої має бути сформований рівень соціально-педагогічної компетентності. Вони як суб'єкти навчально-професійної діяльності визначають індивідуальну траєкторію досягнення поставленої мети;

- середовищний, аксіологічний, акмеологічний, діяльнісний, системний, особистісний і компетентнісний підходи є найбільш дієвими під час організації соціокультурного освітнього середовища;

- зміст соціокультурного освітнього середовища визначають взаємопов'язані та взаємодоповнювані структурні компоненти педагогічного процесу вищого педагогічного навчального закладу, як-от: модифікація змісту навчального матеріалу дисциплін педагогічного циклу на основі контент-аналізу, зміна сутності педагогічної практики без зміни її змісту, цілеспрямована науково-дослідницька робота з метою вивчення проблеми запровадження інклюзивної освіти;

- кінцевим результатом професійної підготовки є формування соціально-педагогічної компетентності, що забезпечить готовність і здатність особистості здійснювати інклюзивне навчання молодших школярів в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, для ефективної діяльності професорсько-викладацького колективу вищого педагогічного навчального закладу, спрямованої на професійну підготовку майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, необхідно:

- створити інноваційний педагогічний процес у соціокультурному освітньому середовищі ВПНЗ, що буде синергією матеріальних, комунікаційних, соціальних і пізнавальних складників, які завдяки цілеспрямованому менеджменту забезпечать сумарний ефект розвитку достатнього рівня розвитку соціально-педагогічної компетентності;

- забезпечити гуманітарну й гуманістичну спрямованість змісту навчальних дисциплін, які сприяють формуванню висококваліфікованої, соціально активної особистості, високоморальних якостей громадянина України, з органічним поєднанням формування соціально-педагогічної компетентності особистості, здатної здійснювати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Таким чином, здійснений аналіз засвідчив, що, незважаючи на значну кількість робіт, присвячених дослідженню професійної підготовки майбутніх учителів, не виявлено праць, у яких би цілісно розкривалася сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Тому, на нашу думку, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу − це *цілеспрямований, керований процес формування соціально-педагогічної компетентності, що відбувається на засадах середовищного, системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльтнісного підходів, потребує цілепокладання процесу професійної підготовки, адекватного добору змісту навчального матеріалу, застосування комплексу методів, форм, засобів і технологій контекстного, інтерактивного навчання та новітніх інформаційних технологій.*

Отже, тема дослідження є багатоаспектною, вона є складеною й об’єднує кілька відносно самостійних наукових напрямів, аналіз яких у сукупності дає змогу скласти цілісне уявлення про професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Щоб розкрити завдання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й формування соціально-педагогічної компетентності, нами виділено наступні основні напрями дослідження проблеми.

По-перше, необхідно визначити методологічний контекст дослідження професійної підготовки й соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, який забезпечить обґрунтування соціально-педагогічної діяльності, виокремлення основних видів робіт у процесі її

здійснення в інклюзивному середовищі ЗНЗ, систематизацію та вдосконалення сучасного визначення поняття «соціально-педагогічна діяльність», з'ясування співвідношення між термінами «соціально-педагогічна робота» та «соціально-педагогічна діяльність».

Завдяки виокремленим методам наукового дослідження буде розроблено професіограму вчителя інклюзивного навчання початкової школи й сконструйовано структуру складових соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Другий напрям наукового дослідження передбачатиме обґрунтування й розроблення цілісної концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ та моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності до неї; визначення критеріїв, показників і рівнів соціально-педагогічної компетентності та адекватний добір психолого-педагогічного діагностичного інструментарію для виявлення їхніх рівнів.

Наступний напрям дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу буде присвячений апробації та перевірці концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності, а саме: дієвості спеціально організованого процесу навчання, форм, технологій, методів, методичних прийомів і способів організації навчальної діяльності студентів. Експериментальна перевірка ефективності дасть можливість визначити динаміку сформованості рівнів соціально-педагогічної компетентності, довести гіпотезу дослідження.

Кожен напрям має свої аспекти, які ми будемо розглядати в ході дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Висновок до першого розділу

Вивчаючи теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, ми дійшли наступних висновків:

1. Здійснено дефініційний аналіз понять, виділено найважливіші міжнародні та вітчизняні законодавчі документи, що є важливим для розуміння сутності й побудови системи нашого наукового дослідження.

З'ясовано, що поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх учнів, чиї можливості виходять за межі загальноприйнятих норм. Його теоретичний аналіз засвідчив, що до цієї категорії можна віднести дітей із відхиленнями від норми у фізіологічному, психологічному, педагогічному, соціальному розвитку. Тому доцільно, на нашу думку, користуватися терміном «розмаїті діти» в учнівському колективі, аби уникнути акцентування на особистісному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, який може бути порушеним у різних його аспектах.

В українському законодавстві в контексті інклюзивної освіти (Закони України, нормативні акти, укази Президента України, постанови КМ України, накази МОН України й ін.) окреслено завдання розвитку інклюзивної освіти та професійної підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Змістовий аналіз законодавчих джерел переконливо доводить, що реалізація міжнародної та вітчизняної законодавчої бази з питань інклюзивної освіти приведе до ряду позитивних зрушень у системі освіти й професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі, що сприятиме:

- розвитку нового типу загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивною формою навчання – інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу;

- удосконаленню та оптимізації педагогічного процесу вищого навчального закладу шляхом упровадження сучасних наукових досягнень та інноваційних освітніх технологій;

- забезпеченню загальноосвітніх навчальних закладів педагогічними фахівцями нової спеціалізації «Вчитель інклюзивного навчання початкової школи», які будуть підготовлені до роботи в інклюзивному середовищі.

Справедливість окреслених вище тез підтверджує, що інклюзія видозмінює професійну діяльність учителя початкової школи, розширює діапазон освітніх функцій.

Доведено, що інклюзія освіти передбачає, перш за все, забезпечення універсального дизайну навколишнього середовища загальноосвітнього навчального закладу, прилаштування його до потреб дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, а також забезпечення:

- педагогічних умов, які передбачають створення адаптованого середовища для індивідуального маршруту розвитку дитини з особливими освітніми потребами: розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР) та індивідуального навчального плану (ІНП), адаптація (адекватний добір навчально-виховних методик, форм і засобів навчання) та модифікація (внесення змін до понятійної сутності навчального матеріалу, його змісту, базових навчальних планів, програм, методичних рекомендацій, конспектів уроків, що забезпечує основу для індивідуального курикулуму – навчального плану, критеріїв оцінювання, навчально-методичного забезпечення);

- психологічних умов, сутність яких полягає в забезпеченні комфортного середовища для толерантного спілкування, психолого-педагогічного супроводу.

Такий підхід до створення середовища, яке забезпечить ефективність інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі, дозволив автору обґрунтувати власне поняття «інклюзивне середовище загальноосвітнього навчального закладу» й визначити його як *комплекс педагогічних, психологічних та соціальних умов, які забезпечать освітні потреби й можливості життєдіяльності розмаїтих дітей учнівського колективу в*

загальноосвітньому навчальному закладі, що необхідні для комфортної й максимально ефективної соціалізації, навчання, виховання, розвитку й корекції. Основним завданням інклюзії є не лише забезпечити інтеграцію дітей у середовище здорових дітей масової загальноосвітньої школи, а гарантувати архітектурну доступність приміщень, пристосувати робоче місце до потреб дитини з особливими освітніми потребами.

Дійшли висновку, що організація інклюзивного середовища має двояке значення: здорові діти навчаються приймати «особливих» однолітків, а діти з особливими освітніми потребами соціалізуються в соціумі, адаптуються до навчання, розвитку, корекції та реабілітації в нових умовах, що в цілому сприяє їхньому когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку.

2. Розділ присвячений аналізу вітчизняного досвіду з проблеми гуманізації освіти, захисного дитинства та соціалізації учнів, прогресивних ідей зарубіжного досвіду навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Дослідили, що він є цінним і засвідчив: у сучасних умовах запровадження інклюзивної освіти варто успішно його використовувати. Гуманістична педагогіка орієнтує освітній процес на забезпечення основних прав кожної людини, створює умови для розвитку міжособистісних стосунків розмаїтих дітей в учнівському колективі загальноосвітнього навчального закладу. Гуманітаризація змісту освіти сприятиме розвитку загальнолюдських цінностей. Означені принципи мають бути покладені в основу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що й забезпечить формування соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі.

Аналіз творчої спадщини та діяльності видатного гуманіста В. Сухомлинського свідчить, що педагог стояв біля витоків реалізації законодавчих міжнародних документів із питань освіти «важких» дітей і дітей з інвалідністю, дотримувався законів захисного дитинства й навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі за місцем проживання, а не навчання в спеціальних закладах. Доведено, що педагог був одним із перших прихильників запровадження інклюзивного навчання.

3. Здійснено аналіз сучасного стану професійної підготовки фахівців у контексті інклюзивної освіти. Констатовано, що створення інноваційного педагогічного процесу в соціокультурному освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу є необхідною умовою для забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й формування в них соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі. Особливого значення при цьому набуває розробка педагогічного концепту – інклюзивної педагогіки як науки з галузі педагогічних знань, серед основних завдань якої є підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл до виконання соціально-педагогічної діяльності та її функцій в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: дидактичної, виховної, корекційно-розвивальної, реабілітаційної і соціалізуючої.

Провідні ідеї інклюзивної педагогіки ґрунтувалися на дослідженнях фахівців у галузі спеціальної педагогіки (Віт. Бондар, А. Колупаєва, С. Кукушин, Г. Кумаріна, С. Литовченко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Ярська-Смірнова та інші), були апробовані в навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів України, у тому числі й нашому дослідницько-експериментальному дослідженні, а обґрунтування методології інклюзивної педагогіки як науки є авторською науковою розробкою, висвітленою в підручнику «Основи інклюзивної педагогіки».

На основі теоретичного аналізу літературних джерел запропоновано визначення поняття «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі» *як цілеспрямований, керований процес спеціально організованого навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, що відбувається на засадах системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів, потребує адекватного добору соціоінклюзивного змісту навчального матеріалу дисциплін, застосування комплексу форм, методів, засобів і технологій, кінцевим результатом якого є сформована соціально-педагогічна компетентність учителя початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*.

4. У розділі визначено подальші напрями дослідження. Ними є: *по-перше*, аналіз професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ, установлення основних видів робіт, які буде виконувати вчитель у процесі інклюзивного навчання, удосконалення поняття «соціально-педагогічна діяльність»; визначення соціально-педагогічної компетентності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; конструювання професіограми як основи компетентнісної моделі вчителя інклюзивного навчання, концепції соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи інклюзивного загальноосвітнього закладу; *по-друге*, обґрунтування й розроблення цілісної концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, педагогічної системи й методики формування соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; *по-третє*, апробація й перевірка дієвості спеціально організованого процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ: форм, технологій, методів, методичних прийомів і способів організації навчальної діяльності, *по-четверте*, визначення динаміки рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності та доведення гіпотези дослідження.

Матеріали розділу представлені в таких публікаціях автора: [335, 337, 343, 344, 345, 357, 364, 366, 367, 368, 371, 387, 390, 391, 392]

РОЗДІЛ 2
МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

2.1. Загальна методологія дослідження

Для дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ доцільною є розробка методології наукового дослідження.

Концептуальну основу досліджуваної роботи визначили положення про те, що:

- професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу відбуватиметься в умовах спеціально створеного навчання в соціокультурному освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу;
- методологія професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу базуватиметься на взаємодії та взаємозв’язку середовищного, системного, аксіологічного, акмеологічного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів, на дотриманні освітньо-дидактичних принципів навчання та на нових досягненнях у галузі педагогічних наук;
- формування соціально-педагогічної компетентності здійснюватиметься в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спеціальності «Початкова освіта» й функціонуватиме в її складі. Зміст соціально-педагогічної компетентності охоплюватиме три складові компоненти: когнітивна, діяльнісна й особистісно фахова компетенції;
- концептуальна модель, що відображена у відповідній структурі, здатна сформувати в майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічну компетентність для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- ефективну професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу забезпечить запровадження вивчення авторських курсів «Основи соціально-педагогічної діяльності» й «Основи інклюзивної педагогіки», наповнення соціоінклюзивним змістом дисциплін, залучення майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності й зміна змісту педагогічної практики;

- пріоритетними в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі є використання контекстного навчання, спрямованого на розвиток активності й самостійності студентів, організація навчальної діяльності, адекватної майбутній професійній діяльності, розвиток мотиваційної сфери, що забезпечує соціально-педагогічну компетентність для роботи в інклюзивному середовищі.

Провідна ідея дослідження. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу – це складний і багатоаспектний компонент цілісної професійної підготовки фахівця, який підпорядковується єдиній меті вищого педагогічного навчального закладу, ґрунтується на середовищному, системному, аксіологічному, акмеологічному, особистісно зорієнтованому, діяльнісному, компетентнісному й контекстному методологічних підходах, передбачає єдність і взаємозалежність закономірностей і принципів освіти й навчання, забезпечується адекватно дібраними до мети дослідження формами й методами навчання, що забезпечить високий рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності у вчителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Загальна гіпотеза дослідження передбачає, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу буде ефективною та забезпечить якість педагогічної освіти та їхню соціально-педагогічну компетентність, якщо розробити й упровадити в практику ВПНЗ спеціально організоване навчання студентів. Загальна гіпотеза конкретизована в часткових припущеннях, які передбачають

підвищення рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ за таких умов:

- теоретичного обґрунтування концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ та моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності;

- розробки педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи та методики формування їхньої соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі з дотриманням середовищного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного й особистісно зорієнтованого методологічних підходів у ході їх реалізації;

- дотримання поетапності змісту професійної освіти, спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- здійснення підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі на основі розробленої авторської методики викладання навчальних дисциплін «Основи соціально-педагогічної діяльності» й «Основи інклюзивної педагогіки» через контекстне навчання й запровадження в педагогічний процес інтерактивного навчально-методичного комплексу дисциплін;

- наповнення й модифікації змісту навчального матеріалу загальнопедагогічних дисциплін аспектами інклюзивної освіти, а педагогічної практики – видами робіт майбутньої соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- залучення студентів до науково-дослідницької діяльності за тематикою інклюзивної освіти та розв’язанням соціально-педагогічних проблем, пов’язаних із її запровадженням;

- посилення діяльнісного характеру професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі та спрямування на розвиток індивідуальних освітніх траєкторій студентів щодо формування в них соціально-педагогічної компетентності.

Методологічну основу дослідження складають: загальнофілософські положення про діалектичний зв'язок закономірностей та розвиток як особливий тип змін, перехід предмета, явища, процесу від одного стану до іншого, який не зводиться до попередніх, принципів єдності теоретичного знання й практичної діяльності, гуманістичного розуміння людини як духовно активної істоти; теорія наукового пізнання, яка дозволяє розуміти сукупність фактів, що утворюють емпіричну основу для висунення гіпотез, моделювання; концептуальні положення педагогіки про провідну роль діяльності у формуванні особистості, єдності свідомості й продуктивної активності суб'єкта в процесі навчання, детермінантної ролі провідної діяльності у формуванні особистісних новоутворень, принципів професійної спрямованості; середовищний, системний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний, контекстний та компетентнісний підходи.

Середовищний підхід. Для повноти розкриття теми дослідження схарактеризуємо дефініції «середовище» й «середовищний підхід» і зв'язок із культурологічним освітнім середовищем вищого навчального закладу.

Теоретичний аналіз монографій, дисертацій та інших наукових праць показує, що науковці досліджують термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська [38], В. Веснін, Л. Кепачевська, І. Левицька, А. Лукіна, І. Улановська, І. Щендрик та інші), «освітньо-виховне середовище» (Л. Буєва, Н. Гонтаровська, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, В. Петрівський, Н. Селиванова, І. Якиманська та інші), «творче освітнє середовище» (К. Приходченко, В. Ясвін), «соціокультурне середовище» (Є. Бондаревська [38], К. Дубич [91] та інші) та функціонування освітнього середовища вищого навчального закладу (Р. Касіна, В. Козирев, Е. Мамонтова, Т. Менг, І. Палашева, І. Шендрик та інші).

Ці дослідження розкривають окремі аспекти створення та впливу освітнього середовища навчального закладу, але теоретично не обґрунтовують його вплив на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи і формування в них соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Аналізуючи характер впливу освітнього середовища, В. Ясвін підходить до його визначення як до «системи впливів і умов формування особистості за заданим

зразком, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у соціальному й просторово-предметному оточенні» [408, с.14]. На нашу думку, у контексті дослідження нашої проблеми доцільним є створення такого соціокультурного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яке б забезпечило гуманізацію та гуманітаризацію навчального процесу, підвищило його інноваційність, креативність, інтегративність, створило б умови, максимально наближені до роботи в інклюзивному середовищі. Адже, як зазначав А. Макаренко, особистість виховує не сам вихователь, а середовище, у якому вона знаходиться [176, с.127].

Науковий інтерес до проблеми середовища виявляв В. Сухомлинський, який писав, що «невідповідність між середовищем і засобами навмисного впливу стала джерелом неправильного висновку, слово безсиле без середовища, а потрібне для виховання середовище неможливе без слів» [295, с.548-549].

Водночас Є. Бондаревська [38] й В. Гриньова [68] вказують на посилення культурологічної спрямованості середовища для загальнопедагогічної підготовки фахівця, який готовий активно долучатися до професійної підготовки та поетапно оволодівати її теорією. Ідеться не лише про те, що кожна окрема особистість творить культуру, а про те, що повинно бути створене могутнє освітнє середовище, що творить культуру та перетворює особистість.

Оскільки культура є підґрунтям формування особистості, її варто розглядати як механізм, що регламентує й регулює поведінку та діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором [38]. Погоджуємося з таким твердженням і розглядаємо соціально-культурний підхід в організації освітнього середовища вищого навчального закладу як фактор розвитку соціальної спрямованості студента, вибудови стосунків із різними видами діяльності, з культурою, малими соціальними групами, що виявляється в особистості як сукупність якостей (потреба, інтереси, ідеали, цінності, переконання тощо).

У свою чергу К. Дубич наголошує на функціонуванні соціокультурного середовища вищого навчального закладу як фактора особистісно орієнтованого виховання студентів. Дослідниця виокремила наступний комплекс педагогічних

умов: культивування загальнолюдських цінностей і гуманних стосунків за допомогою збереження й примноження традицій життєдіяльності колективу; підтримки «естетичного» в матеріальній і духовній сфері на основі визнання самобутності й самооцінки кожного студента та викладача; надання студентам свободи у виборі місця, ролі й ступеня участі у виховних заходах з урахуванням їх інтересів, можливостей та самооцінки здібностей [91].

Актуальним для дослідження є трактування освітнього середовища І. Шендриком, яке, на його думку, визначається традиціями, характером соціокультурного оточення, наявними ресурсами (навчально-методичними, кадровими, економічними, фінансовими, матеріально-технічними, управлінськими, нормативно-правовими), особливостями контингенту вихованців (учнів), їх запитами і запитами їх батьків та іншими обставинами [398]. Погоджуємося з думкою науковця й уважаємо, що для створення соціокультурного середовища вищого педагогічного навчального закладу задля професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ необхідно розробити такі педагогічні умови, які забезпечать оптимізацію змісту, організації й керування педагогічним процесом.

Ураховуючи сучасні підходи до визначення освітнього середовища та спираючись на дослідження вчених, доходимо висновку, що середовище вищого педагогічного навчального закладу, яке спрямовується на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, має плануватися.

Таким чином, застосування середовищного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи розглядається в контексті нашого дослідження з метою спеціальної організації навчання студентів і для здійснення управління цим процесом для формування соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Передбачається створення такого варіативного середовища, яке б забезпечило входження («занурення») студента в майбутню професійну діяльність, оволодіння компетентністю за допомогою адекватно розробленого цілепокладання педагогічного процесу, добору змісту,

методів і форм організації навчання та навчальної діяльності, створення індивідуальної траєкторії навчання й модифікувалося б відповідно до конкретного навчального предмета з системи педагогічних наук, у якому студент буде суб'єктом власного розвитку.

Аксіологічний (ціннісний) підхід. Як зазначається в енциклопедичних довідниках, аксіологічний підхід ґрунтується на вченні про моральні, етичні, культурні цінності, що визначають напрями й умотивованість людського життя, діяльності, учинків [95]. Поняття «цінність» широко використовується у філософській та іншій спеціальній літературі для вказівки на людське, соціальне й культурне значення певних явищ дійсності.

Сучасні дослідники проблеми застосування аксіологічного підходу в умовах професійної підготовки фахівців (Л. Пелех, Ю. Пелех, О. Тепла, О. Тягло, Г. Шевченко) зазначають, що його варто розглядати як підхід, який спрямовується на формування ціннісних орієнтацій шляхом засвоєння загальнолюдських, національних та професійних цінностей [220, 221, 222, 223].

На наш погляд, освітнє середовище вищого педагогічного навчального закладу має формувати в студентів повагу до пізнавальної діяльності як до засобу задоволення своєї освітньої потреби, отримання професії, свідоме сприйняття ними найважливіших цінностей життя, детермінованих демократичними процесами в суспільстві, виявами їх у поведінці. Підтримуємо твердження Л. Виготського та Д. Леонтьєва, що особистість, привласнюючи цінності соціуму, самоорганізовується, породжує психічні новоутворення; потреби студента перетворюються на пізнавальний інтерес, бажання отримати диплом задля оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками майбутньої професійної діяльності. Отже, визнання необхідності отримання освіти формує в студентів конституційно закріплені цінності.

На сьогодні найбільш розвиненим напрямом аксіології є педагогічна аксіологія, засновником якої є Ю. Пелех. Цінності у дослідженнях Ю. Пелеха − філософське поняття, яке становить інтріоризований (інтерналізований) у свідомості особистості й пов'язаний із задоволенням духовних і матеріальних потреб індивідуальний

максимум, що в процесі соціалізації набув ознак еталона, уніфіковано класифікувавшись у часовій абстракції [221]. Учений зазначає, що з урахуванням теорії про формування ціннісних орієнтацій особистості в процесі соціалізації ціннісно-смислову готовність потрактовано як сформоване в процесі навчання та соціалізації у ВНЗ стійке й водночас динамічне інтегральне смислоутворення у свідомості особистості, що може породжувати формування, а в подальшому функціонування особистісних цінностей і їхню трансформацію в професійно значущі в результаті дії компетентнісних змінних, що детермінує набуття професійних особистісних якостей як установки до здійснення ефективної педагогічної діяльності та набуття високого рівня професійної майстерності в сукупності соціального, професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога [221, с.21]

З огляду на проблему дослідження розглянемо систему соціально-педагогічних цінностей, яка буде сформована в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Зокрема, В. Сластьоніним, І. Ісаєвим, Є. Шияновим розроблено класифікацію педагогічних цінностей:

- соціально-педагогічні − це сукупність ідей, уявлень, правил, традицій, що регламентують діяльність соціуму у сфері освіти;

- професійно-групові, які можна подати у вигляді концепцій, норм, регулювальних і таких, що скеровують педагогічну діяльність у межах певних освітніх інститутів. Сукупність таких цінностей має цілісний характер, володіє відносною стабільністю й повторюваністю;

- особистісно педагогічні − це соціально-психологічні утворення, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики педагога [279].

Педагогічні цінності − це норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діяльнісна система, яка служить зв’язком між сформованим суспільним світоглядом у галузі освіти й діяльністю педагога [278].

У свою чергу М. Рокич указує, що цінності як особистісне переконання характеризують свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й завдяки цій якості визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на поведінку та кінцеву мету діяльності.

Система педагогічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, яка повинна бути сформована в ході формування соціально-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі і визначатиме систему ціннісних орієнтацій, повинна містити наступні компоненти:

1. Індивідуально-особистісні педагогічні цінності, що:

- пов'язані з усвідомленням студентами своєї ролі в соціокультурному освітньому середовищі, як-от: визнання суспільної значущості праці вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, досягнення найближчої перспективи – оволодіння майбутньою професією як значущим особистим досягненням та інші;

- задовольняють потребу в спілкуванні й розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, референтними людьми, переживання дитячої любові й прихильності, обмін духовними цінностями тощо);

- орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення та інші);

- дозволяють здійснити самореалізацію (творчий, варіативний характер праці педагога, романтичність і захопливість педагогічною професією, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям та іншим);

- дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливості отримання гарантованої державної служби, оплата праці й тривалість відпустки, службове зростання тощо).

2. Самодостатні цінності − це цінності-цілі, які охоплюють творчий характер праці педагога, престижність, соціальну значущість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність до дітей. Цінності цього типу служать підставою розвитку особистості і вчителя, й учнів.

3. Цінності-цілі виступають як домінуюча аксіологічна функція в системі інших педагогічних цінностей, оскільки метою відображений основний зміст діяльності вчителя. Вони показують державну освітню політику й рівень розвитку самої педагогічної науки, стають значущими факторами педагогічної діяльності й впливають на інструментальні цінності, які називаються цінностями-засобами. Цінності-засоби формуються в результаті опанування теорією, методологією та педагогічними технологіями, складаючи основу професійної освіти педагога.

4. Цінності-засоби − це три взаємопов'язані підсистеми: власне педагогічні дії, спрямовані на вирішення професійно-освітніх й особистісно-розвивальних завдань (технології навчання й виховання); комунікативні дії, що дозволяють реалізувати особистісні професійно орієнтовані задачі (технології спілкування); дії, що відображають суб'єктну сутність педагога, які інтегративні за своєю природою, тому що об'єднують усі три підсистеми дій у єдину аксіологічну функцію. Вони поділяються на такі групи, як цінності-стосунки, цінності-якості й цінності-знання.

5. Цінності-стосунки забезпечують педагогові доцільну й адекватну побудову педагогічного процесу та взаємодію з його суб'єктами. Ставлення до професійної діяльності не залишається незмінним і варіює залежно від успішності дій педагога, від того, якою мірою задовольняються його професійні й особистісні потреби. Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, що вказує спосіб взаємодії педагога з учнями, відрізняється гуманістичною спрямованістю. У ціннісних стосунках рівною мірою значущим є також самоставлення, тобто ставлення педагога до себе як до професіонала й особистості.

В ієрархії педагогічних цінностей найбільш високий ранг мають цінності-якості, тому що саме в них виявляються сутнісні особистісно-професійні характеристики педагога. До їх числа належать різноманітні й взаємопов'язані індивідуальні, особистісні, статусно-рольові та професійно-діяльнісні якості. Вони є похідними від рівня розвитку багатьох здібностей: прогностичних, комунікативних, креативних (творчих), емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних та інтерактивних.

Цінності-стосунки й цінності-якості можуть не забезпечити необхідний рівень здійснення педагогічної діяльності, якщо не буде сформована й засвоєна ще одна підсистема – *цінностей-знань.* У неї входять не тільки психолого-педагогічні та предметні знання, але й ступінь їх усвідомлення, уміння здійснити їх відбір та оцінку на основі концептуальної особистісної моделі педагогічної діяльності.

Таким чином, названі групи педагогічних цінностей, породжуючи одна одну, утворюють аксіологічну модель, що має синкретичний характер. Він виявляється в тому, що цінності-цілі визначають цінності-засоби, а цінності-стосунки залежать від цінностей-цілей і цінностей-якостей і т.д., тобто вони функціонують як єдине ціле [278, с.164].

Аксіологічний підхід притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки людину розглядають у ній як найвищу цінність соціуму та самоціль суспільного розвитку. Реалізація аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу спрямована на формування в студентів провідних професійних цінностей гуманістичної спрямованості.

Отже, аксіологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є орієнтиром цілеспрямованого відбору цінностей, завдяки яким забезпечуватиметься формування позитивних мотивів в учінні, розвиток ціннісного ставлення до соціально-педагогічної діяльності.

Акмеологічний підхід. На сьогодні найбільш розвиненим напрямом прикладної акмеології є педагогічна акмеологія. А. Деркач та В. Зазикін [83] трактують її як науку, що вивчає закономірності та феномени розвитку людини на ступені її зрілості й особливо за досягнення нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. Н. Кузьміна [158] визначає, що акмеологія – це наука про вдосконалення, корекцію та реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців. С. Пальчевський [215] стверджує, що акмеологія – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей [214].

У свою чергу А. Деркач наголошує, що педагогічна акмеологія – наука про шляхи досягнення професіоналізму в праці педагога, сутність якої полягає у:

- визначенні шляхів досягнення педагогом професіоналізму;

- гуманістичній орієнтації на розвиток особистості учнів засобами окремих навчальних предметів;

- виборі педагогом способів своєї діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей;

- підготовці учнів до наступних педагогічних впливів. Учений уважає, що своєрідність й особливість акмеологічного підходу до проблеми особистісного розвитку фахівців полягає у вивченні динаміки особистості, яка розвивається, й припускає виявлення психологічних механізмів засвоєння та збагачення соціально-професійного досвіду, розвитку емоційно-ціннісного сприйняття цілей професійної діяльності, формування адекватних потреб та мотивів діяльності [83].

А. Деркач стверджує, що процес реалізації акмеологічних резервів проходить як особистісно-професійний розвиток, а його результатом є досягнення професіоналізму [84].

Таким чином, кінцевим результатом реалізації акмеологічного підходу є акмеологічна спрямованість особистості, яка охоплює наступні структурні компоненти [85]:

–професійно-ціннісні орієнтації: соціально обумовленні цінності педагогічної діяльності (виховання вільної гармонійної особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, стимулювання пізнавальних інтересів, прагнення до саморозвитку та ін.), особистісні цінності педагогічної діяльності (цінності-цілі – можливість розвивати професійно-творчі здібності, професійне самовдосконалення; цінності-засоби – творчий характер педагогічної діяльності, засвоєння професійних знань, умінь, навичок);

–професійне цілепокладання: усвідомлення соціально-педагогічних цілей, вибір власних цілей педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення, усвідомлення ієрархії цілей професійної діяльності й професійного самовдосконалення;

–професійна мотивація: інтерес до педагогічної діяльності, усвідомлення значущості результату педагогічної діяльності, потреби в отриманні якісної професійної освіти;

–прагнення до професійного успіху: мотивація досягнення, прагнення до саморозвитку, готовність до творчої професійної діяльності, здатність до рефлексії та саморефлексії [204].

Отже, професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ на основі акмеологічного підходу розглядаємо як елемент саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти й самоконтролю у формуванні соціально-педагогічної компетентності, тобто досягнення стану «акме» – найвищих результатів.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ безпосередньо пов’язаний із застосуванням особистісно орієнтованого підходу.

Особистісний підхід в Українському педагогічному словнику трактується як базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною та колективом [65]. Особистість як суб’єкт, підкреслює К. Абульханова-Славська, виробляє індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності [2].

Ідеї особистісно орієнтованої парадигми розроблені в дослідженнях І. Беха [22], Є. Бондаревської [37, 38], І. Зимньої [110-112], К. Роджерса [260, 261], І. Якиманської [402] та інших.

Нині в науковому обігу використовують такі визначення, як: «особистісний або особистісно-центрований підхід» (С. Гончаренко) [65], «особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип» (С. Сисоєва) [274], «особистісно-соціально-діяльнісний підхід» (М. Федоренко) [310], «принцип діяльнісно-особистісного підходу» (В. Андрєєв) [5], «особистісно-діяльнісний підхід» (І. Зимня) [110], «системний особистісно-діяльнісний підхід» (А. Деркач) [84], «індивідуально-особистісний підхід» (О. Савченко) [264].

У сучасному розумінні особистісно орієнтований підхід в освіті, на думку А.Коробченка, передбачає визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення для нього таких умов, у яких він знаходився б не в ролі виконавця або спостерігача, а був би повноправним автором своєї життєвої позиції, відповідальним за власні вчинки [147, с.7]. Мета особистісно орієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, яка будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих особистісних цінностей [23, 56].

Забезпечать особистісно орієнтоване навчання, як зазначено в енциклопедії освіти, дидактико-методичні засоби, які передбачають посилення в змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів людинознавчого, особистісно значущого, емоціогенного матеріалу, створення методик на засадах діалогічної взаємодії, пізнавального інтересу, ситуації вибору, рефлексії, емоційної комфортності та реалізації «педагогіки успіху» [95].

Отже, особистісно орієнтований підхід розглядається нами як створення найоптимальніших умов для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й формування в них соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб та інтересів студента; позитивної мотивації до саморозвитку та самореалізації.

Діяльнісний підхід. На нашу думку, реалізація особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці фахівця реалізується завдяки діяльності. Тому у контексті нашого дослідження «діяльність» і «особистість» розглянемо у відношенні «діяльність – особистість».

Із позицій діяльнісного підходу підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає таку форму активності студентів, у процесі якої вони свідомо досягають поставленої мети. Погоджуємося з думкою Ю. Клименюк, що діяльнісний підхід передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи здатності до застосування професійних умінь у власній практичній діяльності; постійне вдосконалення умінь та навичок [128, с.107]

В. Ягупов уважає, що найпродуктивнішим для усвідомлення проблеми формування особистості фахівця є суб'єктно-діяльнісний підхід, який спирається на аналіз його діяльності у фаховому середовищі й впливу професійної діяльності на формування провідних рис особистості фахівця [401, с.3].

Отже, діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи розглядаємо як спрямованість педагогічного процесу вищого навчального закладу на розвиток професійних умінь і навичок, занурення студента в майбутню професійну діяльність на практично-лабораторних заняттях із досягненням одночасно певних вершин професіоналізму в процесі моделювання соціально-педагогічних ситуацій.

Системний підхід. Основна ідея системного підходу в нашому дослідженні полягає в цілісному вивченні предмета дослідження, установленні множини елементів, визначенні їхньої підпорядкованості між собою й ознак самої структури.

Системний підхід − це підхід, за якого досліджуваний об'єкт розглядається як система, тобто сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів), що має вихід (мету), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок. Згідно з загальною теорією систем, об'єкт є системою й одночасно елементом більш великої системи [330]. До такого висновку дійшли такі вчені, як В. Афанасьєв [7], І. Блауберг [30], В. Беспалько [21], О. Дубогай [92], Е. Юдін [30], вони досліджували з позицій системного підходу зміст, структуру й функції педагогічного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Таким чином, особливість системного підходу полягає в тому, що він орієнтує на розкриття цілісності об'єкта й забезпечує механізми виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта та зведення їх у єдину теоретичну картину.

Системний підхід наукового дослідження С. Гончаренко розглядав як визначення його методів і конструювання складних об'єктів цілого [64], що створює умови для послідовності та стабільності наукових пошуків. Адже, як зазначають науковці, системний підхід у побудові концепції наукового дослідження унеможливлює зміни елементів, що, на їх думку, приведе до зміни всієї системи [71, с. 62].

У контексті нашого дослідження системний підхід дозволяє нам розглянути соціокультурне освітнє середовище вищого навчального закладу відкритою педагогічною системою, яку будемо конструювати як цілісну систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Погоджуємося з думкою О. Галуса, що системний підхід дозволяє обґрунтувати особливий причинно-наслідковий характер процесів і явищ, ієрархічність побудови й проектування різних систем, у тому числі педагогічних. За такого підходу забезпечується прогнозованість результатів, цілісність і взаємозумовленість компонентів навчальної діяльності (мети, змісту, форм і методів), чітка керованість процесами. Педагогічна система, будучи соціальною й штучно організованою, формує своєрідний освітній простір відповідно до певної моделі, яка визначає типи взаємозв'язків, очікувані результати, механізми та перспективи розвитку [59].

Н. Кузьміна, В. Беспалько, Б. Юдін акцентують увагу на тому, що основною ознакою системи є наявність структури, складовими якої називають мету, навчальну та наукову інформацію, засоби педагогічної комунікації, учнів і педагогів, дидактичні процеси або засоби здійснення педагогічного процесу. Важливим структурним компонентом, на думку вчених, є також діяльність педагогічного колективу [цитується за 239, с. 124].

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо процес формування соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Саме тому одним із завдань є розробка моделі процесу формування компетентності студентів, у якій на основі системного підходу будемо визначати її структурні компоненти й розглядати їх як цілісне системне утворення в концепції професійної підготовки.

Саме тому актуальним для цього є дослідження І. Малафіїка [177], у якому розглянуто будову системи знань на основі її функціонально-морфологічної системної структури, доведено, що системність знань формується внаслідок одночасного засвоєння змісту навчання та його організації в систему. Основними властивостями системи педагог визначив:

- зворотний вплив на кожен компонент системи, унаслідок чого вносяться певні зміни до кожного елемента і пристосовуються в інтересах самої системи;

- залежність сутності системи від складу компонентів, від того, як ці компоненти з'єднані, у якому порядку вони розміщені та який елемент із яким взаємодіє;

- неможливість зміни жодної з частин цілого без провокування певних змін в інших частинах цілого;

- модифікацію, зміну, перетворення елементів у складну конструкцію в результаті складної взаємодії;

- появу інтегративної властивості як внутрішнього вияву цілісності системи − результату взаємодії між елементами системи, а також результату впливу всієї системи на кожен елемент зокрема;

- забезпечення міцнішого зв'язку системи в цілому шляхом взаємного доповнення елементів;

- взаємодію неоднакових компонентів з іншими, що спричиняє утворення мікровузла, виявляючи не одну, а декілька властивостей;

- зміну відношень між усіма частинами, їх функціональними залежностями, що завжди зумовлено появою в системі нових властивостей [177].

Отже, системний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи забезпечить єдність і цілісність усіх компонентів змісту та процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи й одночасно формування в нього соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Компетентнісний підхід. З огляду на гуманізацію та гуманітаризацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи компетентнісний підхід є одним із методологічних принципів формування в них соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. У цьому зв'язку компетентнісний підхід також обумовлюється вимогами реформування системи освіти, за якої кінцевим інтегрованим результатом навчальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки є компетентність і компетенції суб'єктів

навчання. Компетентнісний підхід дозволив нам визначити спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових компетентностей особистості, осмислити використання потенціалу професійної освіти для формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Більш досконале формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи будемо розглядати у наступних розділах.

Визначені методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу відображають філософські, загальнонаукові та педагогічні принципи основи дослідження й потребують комплексного підходу до їхньої реалізації. Зокрема, визначення мети, змісту й методів дослідження.

У зв'язку з цим науковий інтерес для нас становить необхідність проаналізувати роль цілепокладання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Визначення мети та її реалізація є основою конструювання методики діяльності професорсько-викладацького складу вищого педагогічного навчального закладу.

Проблема цілепокладання перебуває в полі зору багатьох учених і розглядається у кількох аспектах: 1) системі вищої школи (І. Малафіїк [177], І. Підласий [231], Н. Тализіна [300], Н. Кузьміна [160] та інші); 2) дидактиці (В. Бондар [36], М. Кларін [127], Д. Левітіс [170], І. Малафіїк [177] та інші).

За твердженням В. Бондаря, цілепокладання – це вміння вчителя ставити перед собою свідомі цілі й реалізувати їх. Педагог визначає мету як ідеальний, наперед визначений еталон результату людської діяльності, спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомлення людиною потреби. За трактуванням педагога, мета містить проміжні результати – цільові завдання, які передбачають проміжні цілі, які в комплексі забезпечують досягнення визначеної мети [36]. З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що в нашій роботі цільові завдання визначаються на різних рівнях дослідження.

Натомість Д. Левітіс виокремлює два основні типи цілей: цілі-вектори (самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності) та цілі - заплановані результати (навченість). Проблема полягає у визначенні пріоритетів під час вибору цілей, а також у тому, що цілі - заплановані результати можна реалізувати в ході поетапного контролю, тоді як цілі-вектори не можуть бути кінцевими результатами процесу навчання. Їх імовірне розв'язання можна шукати в побудові єдиної системи цілей педагогічної діяльності [170, с. 82]. Погоджуємося з думками провідних наукових фахівців і визначаємо мету як усвідомлений, наперед запланований результат діяльності, модель майбутнього кінцевого продукту діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному ЗНЗ – соціально-педагогічну компетентність.

М. Кларін відстоює погляди про те, що мета навчання формулюється через результати навчання, які виражені в діях учнів, які педагог чи будь-який інший експерт може надійно визначити. Їх досягнення здійснюється двома основними способами: побудовою чіткої системи цілей, усередині якої визначені їх категорії та послідовні рівні (ієрархія), що отримали назву педагогічних таксономій; створенням максимально ясної, конкретної мови для опису цілей навчання [127, с. 31]. Підтримуємо думку й уважаємо, що в ході педагогічного експерименту необхідно визначати проміжні результати в ієрархії цілепокладання дослідження теми наукової роботи.

У контексті нашого дослідження визначення кінцевої мети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи будемо розглядати як формулювання мети з позиції трьох рівнів, а саме: на макрорівні – формулювання мети в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу як результату педагогічного експерименту; на мезорівні – формулювання мети в ході вивчення циклу педагогічних дисциплін, визначення індивідуальної траєкторії навчання студента у вищому навчальному закладі; на мікрорівні – як формулювання індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності студента. Адже мета є найважливішим показником під час оцінювання результатів запровадження

методичної системи впливу на студентів у процесі викладання навчальних дисциплін педагогічного спрямування.

Для досягнення поставленої мети дослідження, доведення висуненої загальної гіпотези застосували такі методи:

Теоретичні методи. Так, *описовий метод*, сутність якого полягає у виявленні, інтерпретації та вербалізації всіх необхідних фактів, ознак, тенденцій, принципів та закономірностей процесу інклюзії, застосовувався на всіх етапах дослідження.

Пошуково-бібліографічний метод використали для систематизації та класифікації джерельної бази з філософської, психологічної, соціально-педагогічної, методичних праць, нормативних документів, фахової періодики. Уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно до предмета дослідження відбувалося за допомогою *категоріальних методів,* а *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 й формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Логічні методи об’єднання та розчленування, як-от: *аналіз* використовували з метою вивчення педагогічних явищ і подій, стану проблеми професійної підготовки й формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, вивчення науково-методичної літератури, словників, енциклопедій, інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду практиків і провідних учених у галузі предмета дослідження; *синтез* – для об’єднання виокремлених ознак, явищ у єдине ціле; *порівняння* значень понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» і «соціально-педагогічна компетентність».

Методи за логічним шляхом мислення: індукція, дедукція. *Індукція* − здійснення умовиводів від конкретного до загального, зокрема, із метою конструювання схеми структури соціально-педагогічної компетентності, моделі формування соціально-педагогічної компетентності, професіограми вчителя

інклюзивного навчання початкової школи, концепції професійної підготовки й концепції соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; *дедукції* – узагальнення й систематизації змісту, формулювання висновків до кожного розділу та загальних висновків дослідження.

Методи *абстрагування та моделювання* стали корисними в ході розробки концепції професійної підготовки й моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. За допомогою абстрагування виокремили істотні ознаки професійної діяльності вчителів в інклюзивному середовищі, установили найсуттєвіші, зафіксували головні. За допомогою геометричних фігур, вербального висловлення та графічного зображення представили інформацію, показали внутрішні та зовнішні взаємозв'язки між модельованими процесами і явищами в концепціях і моделях.

Емпіричні методи. Наскрізними методами є *аналіз*, за допомогою якого виявляли суттєві ознаки освітніх та дидактичних закономірностей, принципів, процесів, *порівняння,* за допомогою якого визначали релевантність структурних компонентів соціально-педагогічної діяльності за обраними критеріальними ознаками, *моніторинг* – для визначення стану досліджуваної проблеми на всіх етапах експериментальної роботи.

Методи *педагогічного діагностування* застосовували для виявлення кількісних та якісних показників результатів апробації розробленої концепції професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ та рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності, як-от: усне та письмове *опитування* (бесіди й анкетування), методика «Незакінчені речення», *аналіз* студентських творів на тему: «Мій ідеал учителя», «Моя перша практика»; *опитування* з застосуванням авторської анкети з метою визначення 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 методи корисними були для визначення рівнів сформованості особистісно фахової складової соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема: методика ціннісних орієнтацій (М. Рокич) − пріоритетних термінальних та інструментальних цінностей, методика діагностики доброзичливості (за шкалою Кемпбелла) – рівня дружелюбності, інтересу до інших людей, настрою до спільної діяльності та прийняття спільних рішень, методика В. Бойка − емпатійних здібностей, емпатії до інших, методика Т. Ільїної − мотивації навчання у ВНЗ, методика Т. Елерса − особистісної мотивації до успіху.

За допомогою *обсерваційних методів* (метод незалежних експертних оцінок, метод включеного спостереження поведінки й емоційних станів, які відповідають нормам та правилам роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ) діагностували когнітивний та діяльнісний структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності, визначали динаміку їхнього розвитку, рівнів сформованості.

Педагогічний експеримент як метод наукового дослідження, за якого відбувається активний вплив на суб’єктів педагогічного процесу спеціально організованого навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, основною метою якого є перевірка теоретичних положень, підтвердження робочої гіпотези. Тому використали його для перевірки ефективності функціонування соціоінклюзивного змісту навчальних дисциплін, форм і методів навчання майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі й формування соціально-педагогічної компетентності, для визначення кількісних та якісних показників структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності на різних етапах дослідження. У цілому педагогічний експеримент слугував для перевірки ефективності концепції професійної підготовки та моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Для опрацювання отриманих даних у процесі педагогічного експерименту використовувалися методи математичної статистики: *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 достовірні відмінності між групами, візуалізація даних за допомогою графічного подання та інші. *Інтерпретація* – для розкриття змісту й знакової форми, що сприяють розумінню рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Для підтвердження висунутої гіпотези дослідження обрали критерій χ^2 (хі-квадрат), заснований на хі-квадрат-статистиці Пірсона.

Апробація загальної методології здійснювалася в ході:

- навчання дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності», «Дидактика», «Основи корекційної педагогіки», «Основи організації наукових досліджень», педагогічної практики, виконання науково-дослідницьких робіт у навчальному процесі для студентів спеціальності «Початкова освіта», кваліфікації «Вчитель початкової школи». Матеріали та методичні рекомендації впроваджено в роботу кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, а навчальні книги «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності» − у вищі навчальні заклади України;

- виступів на міжнародних, усеукраїнських та регіональних науково-практичних конференціях, семінарах і педагогічних читаннях;

- публікації результатів дослідження у фахових виданнях України, науковометричних збірниках, збірнику кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Упродовж усього періоду експериментальної роботи здобувач особисто брала участь у розробці навчально-методичного, матеріально-технічного, науково-дослідницького забезпечення, апробації та практичному впровадженні розроблених положень наукового дослідження, яке полягало в модифікації навчальних дисциплін

«Дидактика», «Основи корекційної педагогіки» й «Основи організації наукових досліджень» шляхом наповнення їхнього змісту соціоінклюзивними поняттями, розширення змісту педагогічної практики; проведенні для викладачів семінарів на теми: «Практика як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів», «Розвиток соціально-педагогічних цінностей у процесі підготовки вчителя початкових класів», «Соціально-педагогічна корекція девіантної поведінки молодших школярів», «Практика як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів».

На основі названих концептуальних положень визначаємо професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу як інноваційний процес організації підготовки педагогічних фахівців і формування в них соціально-педагогічної компетентності, яка покладена в основу формулювання загальної та часткових гіпотез дослідження.

Отже, з’ясовано, що від чітко визначених загальних методологічних основ дослідження значною мірою залежить досягнення поставленої мети й завдань наукової роботи.

2.2. Особливості організації професійної діяльності вчителів початкової школи в умовах інклюзивного середовища ЗНЗ

У сучасних умовах реформування освіти в Україні, запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами чинна модель професійної діяльності вчителів початкової школи потребує суттєвих змін. Адже, з одного боку, як зазначалося в попередньому розділі, розширюються дидактичні функції, а отже, і функції педагогічної діяльності вчителя, з іншого боку, відповідно доповнюються її напрями. Тобто можна стверджувати, що виокремлюється різновид діяльності вчителів в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу – соціально-педагогічна діяльність.

Таким чином, у межах нашої роботи ставимо за мету дослідити та окреслити особливості соціально-педагогічної діяльності в контексті виконання професійних обов'язків учителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

Виконання поставленої мети варто почати з обґрунтування методологічних підходів до розуміння професійної діяльності вчителів початкової школи, які будуть працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Методологія соціально-педагогічної діяльності визначається системою вихідних положень, концепцій, загальних і спеціальних методів пізнання об'єктивної дійсності й представляється через синтез філософських, психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних, медичних теорій. Вона ґрунтується на наукових знаннях, результатах досліджень та аналізі діяльності педагогічних працівників. Тому її теоретичне обґрунтування постійно змінюється, розвивається відповідно до потреб суб'єктів діяльності та суспільства.

Розробка моделі соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ зумовлена окресленим вище аналізом і ґрунтується на основі досягнень споріднених наук (психології, соціології, соціальної роботи, філософії та інших), наукових розробок й осмисленні емпіричного досвіду. Отже, соціально-педагогічну діяльність будемо розглядати з позиції взаємозв'язку теорії та практики, здійснення якої відбувається здебільшого не за чинними принципами, закономірностями, методами й формами навчання молодших школярів, а на основі міжпредметних теоретичних знань, застосованих у нестандартних умовах освітнього середовища, особистій творчості вчителя та інтуїтивному підході до її здійснення. Таким чином, практична реалізація соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі буде розглядатися як вид професійної діяльності, завдяки якому діти розмаїтого учнівського колективу отримуватимуть необхідну допомогу в соціалізації особистості, освітні та інші послуги.

На визначення сутності соціально-педагогічної діяльності, її змісту, структури, методів і напрямів в інклюзивному середовищі ЗНЗ суттєво впливає сучасне розуміння понять «діяльність», «професія», «професійна діяльність», «робота».

За визначенням філософів, діяльність передбачає активну взаємодію суб'єкта з об'єктом, кінцевим результатом якої є створені матеріальні чи духовні цінності. У філософському словнику це − «процес, у ході якого людина творчо перетворює природу, роблячи цим самим себе діяльним суб'єктом, а освоювані нею явища природи – об'єктом своєї діяльності». Вітчизняні вчені акцентують на соціальній активності особистості щодо виконання діяльності й визначають, що «діяльність – це форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті» [309].

Водночас діяльність у Великому тлумачному словнику української мови [47, с. 306] трактується як: 1) застосування своєї праці до чого-небудь; 2) праця, дія людей у якій-небудь галузі, а в Українському педагогічному словнику поняття «діяльність» визначається як засіб реалізації мети [65, с. 754].

Отже, діяльність передбачає активну взаємодію суб'єкта з об'єктом, наслідком чого є продукт діяльності, який може визначатися як створенням матеріальних, так і духовних цінностей. Розглядаючи діяльність, філософи вказують на визначення мети виконання та її перетворювальну властивість. За трактуваннями науковців, діяльність завжди спрямовується на практичну реалізацію теоретичного пізнання дійсності. Тобто діяльність виступає в єдності теоретичного й практичного, які перебувають у залежності: теорія визначає орієнтир практики, а практика матеріалізує теорію.

Поняття «діяльність» тісно пов'язане з професією. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що професія – це певний вид діяльності, який виникає у зв'язку з суспільно-економічними перетвореннями і вимагає для її реалізації спеціальних теоретичних знань і практичних умінь. Професія у довідниках із педагогіки трактується як суспільне явище, яке визначається досягнутим рівнем розподілу праці; як комплекс знань, умінь і навичок, здібностей та переконань людини, отриманий у процесі професійної підготовки, орієнтований для виконання кваліфікованої праці для отримання матеріальної та нематеріальної винагороди [217, 65].

В Енциклопедії освіти сутність поняття «професія» окреслено як «стійкий та відносно широкий вид трудової діяльності (занять) людини, визначений розподілом праці та її функціональним змістом» [95, с.742].

Натомість у сучасному філософському трактуванні «професія» − соціальний феномен, що існує у вигляді специфічних, як правило, інституціолізованих форм – свідомості, діяльності, стосунків, а також норм, цінностей та організацій, що пов'язані з систематичним виконанням індивідами суспільно корисних дій [309]. Коло професій досить широке й об'єднується в категорії: економічні, технічні, педагогічні тощо.

Аби розуміти новий дискурс «професійна діяльність учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ», визначити його мету, мотиви, кінцевий результат, звернемося до визначення дефініції «професія», що подає Національний класифікатор професій України.

Класифікатор професій розроблено на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 04.05.1993 N 326 «Про Концепцію побудови національної статистики України та Державну програму переходу на міжнародну систему обліку і статистики» [197]. У ньому потрактовано поняття:

Кваліфікація − здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи. У документі про професійну підготовку кваліфікація визначається через назву професії і рівень професійної підготовки, наявність знань, умінь та навичок, необхідних для виконання певного виду роботи. Кваліфікація - це стандартний набір компетентностей. Якість кваліфікації – відповідність стандарту кваліфікації. Результати навчання - компетентності, що підсумково набуті в навчанні та можуть бути безпосередньо продемонстровані й оцінені [197].

Розглянемо терміни «спеціальність» і «спеціалізація», які в подальшому слугуватимуть основою для розробки концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності для неї.

Теоретичний аналіз літературних джерел дав можливість з'ясувати, що *спеціальність* - спільний термін, який об'єднує групу професій; комплекс навичок,

умінь і знань, отриманих у процесі навчання й підтверджених відповідним документом; *спеціалізація* - це поглиблене вивчення та освоєння знань, умінь і навичок у межах своєї спеціальності. У нашому дослідженні «професія» - це вчитель загальноосвітнього навчального закладу, «спеціальність» - початкова освіта, «кваліфікація» - вчитель початкової школи ЗНЗ, «спеціалізація» - вчитель інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ.

Нині в Класифікаторі професій спеціальність «Інклюзивна освіта» й кваліфікація «Вчитель інклюзивного навчання (*інклюзивний педагог*)» не визначена, кваліфікаційна характеристика такого вчителя й модель його діяльності не обґрунтована і не розкрита, тому професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ будемо розглядати в ракурсі спеціалізації «Вчитель інклюзивного навчання початкової школи» ЗНЗ [197].

Професійна діяльність учителів початкової школи, як зазначалося вище, відмінна від діяльності вчителя в інклюзивному середовищі ЗНЗ, адже навчання розмаїтих дітей відрізняється складністю й більшою відповідальністю. О. Будник трактує соціально-педагогічну діяльність учителя як різновид його професійної діяльності, що має на меті створення належних умов для успішної соціалізації учнів у соціально-виховному середовищі школи, засвоєння ними соціокультурного досвіду задля підготовки до самореалізації в суспільстві, надання допомоги дітям та їхнім сім’ям у випадках негативного впливу соціально-педагогічних чинників [42]. Тому вчителі початкової школи, здійснюючи соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі, окрім головних функцій початкової освіти, опосередковано виконують декілька невластивих їм завдань, як-от: надають молодшим школярам комплекс необхідних послуг і консультацій, спрямованих на соціалізацію й корекцію відповідних порушень у дітей з особливими освітніми потребами, які безпосередньо здійснюються фахівцями медико-психологічних служб різного рівня.

Уважаємо, що перш ніж розглянути змістову характеристику соціально-педагогічної діяльності як різновиду професійної діяльності вчителів початкової

школи в умовах інклюзивного навчання та диференціювати поняття «діяльність» і «робота», з'ясуємо етимологію терміна «робота».

У Класифікаторі професій поняття «робота» визначається як певні завдання та обов'язки, що виконані, виконуються чи повинні бути виконані однією особою в межах діяльності, визначеної професією. Робота є статистичною одиницею, що класифікується відповідно до кваліфікації, необхідної для її виконання [197].

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає поняття «робота» як: 1) та чи інша діяльність щодо створення, виготовлення, обробки чого-небудь; 2) місце, де відбувається така діяльність; 3) те, що підлягає виконанню, здійсненню; 4) коло занять, обов'язків, те, чим зайнятий хто-небудь; 5) праця, заняття, служба на підприємстві, в установі [47, с. 1037].

Отже, доходимо висновку, робота – це певні завдання, які здійснює фахівець у межах своєї професійної діяльності, викликані доцільністю їхніх виконань. Тобто соціально-педагогічна діяльність охоплює різні види робіт, які виконують учителі початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Для висвітлення функцій, змісту й видів робіт соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ з'ясуємо її сутність через призму понять «соціальний», «соціалізація» та «соціальна допомога».

В енциклопедичних словниках термін «соціальний» (від лат. socialis - загальний, суспільний) пов'язується з життям і стосунками людей у суспільстві [282]. У наукових роботах дослідники використовують його як термін, який стосується всього загальнолюдського, тобто того, що пов'язане зі спільним життям людей, різними формами їх спілкування, передусім того, що належить до суспільства й суспільності [42, с. 429–430].

За результатами теоретичного аналізу сучасної літератури дійшли висновку, що поняття «соціальний» є багатозначне, багатозмістове й різнопланове.

Очевидно, що, виконуючи професійну діяльність, учителі постають у соціальній ролі, тобто займають певне місце в суспільній ієрархії, яке обумовлене їхньою професією, згідно з якою формують модель власної поведінки. Соціальна роль

трактується як нормативна поведінка індивіда, який займає певну соціальну позицію та виконує відповідні функції; як сукупність прав, обов'язків, наказів і правил, які визначають, що повинна робити людина, яка має в суспільстві певну соціальну позицію [283]. В інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу ролі вчителів початкової школи щораз змінюються, позаяк вони працюють із розмаїтим учнівським колективом, виконуючи непритаманні їм функції.

З огляду на вище здійснений теоретичний аналіз, доходимо висновку, що вчителі початкової школи в інклюзивному середовищі перебувають у різних іпостасях і виконують притаманні їм функції, тобто соціально-педагогічна діяльність у ньому стає поліфункціональною.

Для з'ясування сутності поняття «поліфункціональна професійна діяльність майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ» уточнимо значення понять «інклюзивна освіта» й «інклюзивне навчання», які трактуються в наукових розробках. Вітчизняний науковець Віталій Бондар зазначає, що «*інклюзивна освіта*» - це процес і результат навчання учнів з особливостями розвитку в загальноосвітньому середовищі за спеціальними програмами, творчо адаптованими методами й методиками викладання. Вона передбачає залучення учнів з особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайних класах загальноосвітньої школи [34].

У свою чергу Н. Борисова, М. Кінг-Сірс, І. Лошакова, М. Малофеєв, Л. Шипіцина, Є. Ярська-Смірнова трактують інклюзивну освіту як спеціально організовану взаємодію педагогів із дітьми з особливими потребами та нормативним рівнем розвитку [157, с.15].

Водночас дослідниця інклюзивної освіти А. Колупаєва з колективом однодумців стверджує, що інклюзивна освіта передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу, що ґрунтується на принципі забезпечення їхнього права на освіту за місцем проживання [212, с.260].

У нашому дослідженні ми визначили, що «інклюзивна освіта» - *це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на*

освіту та права навчатися за місцем проживання, передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього закладу [357, с.20]. Звідси випливає, що інклюзивна освіта передбачає рівний доступ до навчання дітей молодшого шкільного віку загального розвитку й з особливими освітніми потребами, аби забезпечити їм повноцінну початкову соціалізацію, можливість отримати знання, розкрити потенціал здібностей для опанування шкільної навчальної програми й у подальшому здобути професію, стати повноцінним учасником розбудови українського суспільства.

Тому в межах інклюзивної освіти відбувається інклюзивне навчання. Розкриваючи особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі, з'ясуємо його сутність через поняття «навчання». Так, Н. Волкова навчання визначає як процес взаємодії вчителя та учня, у результаті якого учень засвоює знання, набуває умінь і навичок [53]. Тобто, за твердженням в Українському педагогічному словнику, навчання - цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності людини [65]. Нині, особливо в умовах інклюзивного навчання, необхідно заново осмислити поняття «навчання», «учіння».

Безумовно, інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом (А. Колупаєва) [135], що свідчить про те, що це - гнучкий, індивідуальний процес навчання. Згідно з Концепцією розвитку інклюзивної освіти, інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [145].

У Законі України «Про освіту» інклюзивне навчання трактується як система освітніх послуг, яка забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами та їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство [101].

З урахуванням вище наведених трактувань дійшли висновку, що інклюзивне навчання – *це спеціально організований та керований навчальний процес взаємодії учителя та учнів у загальноосвітньому навчальному закладі, у результаті якого відбувається задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів, засвоєння знань, умінь та навичок* [357, с.123]. До того ж, для інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі передбачається створення спеціальних умов для надання їм освітніх послуг, тобто інклюзивного середовища, у якому вчитель початкового навчання здійснюватиме професійну діяльність.

Термінологічну природу поняття «інклюзивне середовище загальноосвітнього навчального закладу» було розкрито нами в попередньому розділі. Зазначимо, що розуміємо його як: 1) сукупність педагогічних, психологічних, соціальних умов, що сприятимуть ефективному навчанню, вихованню та розвитку таких дітей і не перешкоджатимуть одночасно навчанню інших школярів; 2) уніфікацію дизайну шкільного середовища, що охоплює школу та прилеглі території, аби учні в ньому могли безпечно пересуватися під час занять і динамічних пауз; 3) забезпечення позитивної емоційної атмосфери й зміни ставлення педагогічного колективу до осіб з особливими освітніми потребами та їх батьків; 4) організацію спільної роботи учнів і взаємодопомогу; 5) адаптацію та модифікацію навчальних програм і планів, методів та форм навчання тощо [357, с. 86].

Багато науковців звертають увагу на факт неадекватності принципів традиційного навчання вимогам інклюзивного навчання та розвитку пізнавальних можливостей кожного учасника інклюзивного процесу навчання. Саме тому позиція взаємин учителя в такому освітньому процесі змінюється з «учитель передає знання», «учитель «над» учнями» на моделювання взаємин «учитель-партнер», де стосунки – партнерські, а вчитель створює умови для самостійної учіннєвої діяльності.

Термін «навчання» вживають як один із видів діяльності, який передбачає діяльність учителя/викладача – викладання - і діяльність учня/студента - учіння, причому акцент робиться на діяльності першого [53]. Термін «учіння» розглядають

як діяльність, спрямовану на формування персонального шляху реалізації особистісного потенціалу, у процесі чого відбувається оволодіння знаннями, уміннями й навичками того, хто навчається, а отже, позначається нами терміном «учіннєва діяльність», тобто власна діяльність суб'єкта в освітньому процесі.

У працях науковців потрактовано основні вихідні положення інклюзивного навчання:

- у всіх випадках діти з загальним розвитком й особливими освітніми потребами повинні спільно навчатися;

- школи мають визнавати й ураховувати різноманітні потреби учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;

- якість освіти потрібно забезпечувати адекватно дібраними навчально-методичними засобами й спеціально розробленою методикою викладання, використанням ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

- діти з особливими освітніми потребами повинні отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання [212].

З огляду на останню тезу та з метою з'ясування її сутності здійснимо дефініційний аналіз поняття «допомога». Термінологічну природу поняття визначаємо з урахуванням особливостей організації інклюзивного навчання. Допомога буде розглядатися нами з позиції діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Загалом її будемо трактувати як комплекс заходів, які забезпечать збереження психічного, соціального, фізичного та інтелектуального здоров'я.

Проте таку допомогу в інклюзивному середовищі надає команда фахівців, а тому її не можна віднести до сфери професійної діяльності виключно одного з них [357, с.111]. Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. №872 визначено, що в загальноосвітньому навчальному закладі здійснюється психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби таких закладів та відповідними педагогічними працівниками (практичними психологами, соціальними педагогами) [240]. Утім, учителі

початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є учасниками команди, які виконують й інші функції в освітньому процесі, тобто забезпечують мету початкової освіти, визначену її Державним стандартом.

Згідно з цією постановою, допомога надається різними відомствами медичної, соціальної, психологічної та педагогічної сфери, а тому, відповідно, різними спеціалістами. Беручи до уваги інтегрований характер її як соціального явища, охарактеризуємо соціально-педагогічну допомогу як окреме завдання (роботу) професійної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

У сучасному трактуванні «соціальна допомога» - система соціальних заходів у формі сприяння, підтримки, послуг, які надаються окремим особам для подолання чи пом'якшення життєвих труднощів, збереження їх соціального статусу й повноцінної життєдіяльності, адаптування в суспільстві [283].

Соціально-педагогічну допомогу молодшим школярам учителями початкової школи в інклюзивному середовищі трактуємо як надання комплексу соціально-педагогічних дій, спрямованих на розв'язання проблем соціально-педагогічного характеру, а саме:

- створення такого співробітництва, за якого навчальний процес перетворювався б на єдину функціональну систему, спрямовану на організацію взаємодопомоги, взаєморозуміння, що передбачає задоволення освітніх потреб та інтересів усіх суб'єктів взаємодії;

- формування нових мотивів чи зміни спонукальної сили наявних мотивів, установок і цінностей, які створюють ситуацію ототожнення себе з іншими суб'єктами взаємодії навчального процесу;

- організацію спілкування, спрямованого не лише на комунікативно-пізнавальний процес, а й на забезпечення емоційного комфортного клімату в класі, вироблення вербальної та невербальної поведінки в інклюзивному середовищі;

- забезпечення сприятливого характеру в системі суб'єкт-суб'єктних взаємин, умов їхньої соціалізації з метою позитивного розвитку особистості [360, с.177-186].

Аналізуючи поняття «соціалізація» в контексті дослідження професійної діяльності майбутніх учителів в інклюзивному середовищі загальноосвітнього

навчального закладу, з'ясували, що це - процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та взаємин [283]. Соціалізація є основним механізмом взаємодії суспільства й особистості. У процесі соціалізації формуються основні властивості особистості, які забезпечують її життєдіяльність у суспільстві [243]. Уважаємо, що соціалізація – це довготривалий процес становлення особистості, який розпочинається в ранньому дитинстві й триває впродовж усього життя, поступове оволодіння законами й традиціями суспільства, формування свідомості та поведінки, засвоєння нових ролей учня, члена учнівського колективу, друга, товариша та інших. Як зазначав М. Лукашевич, життєдіяльність суспільства визначає й відображає освіта; поведінка та вчинки людини залежать від тих змін, які виникають у зовнішньому середовищі, а ефективність соціалізації особистості найбезпосереднішим чином пов'язана з тим, наскільки тісно узгоджені потреби суспільства, система освіти й професійної підготовки особистості та її життєві плани. За визначенням науковця, система освіти є своєрідним з'єднувальним «містком» між потребами суспільства та життєвими планами школярів [174].

За твердженням Г. Давиденко, у сучасній зарубіжній педагогічній практиці набуває поширення концепція інклюзивного навчання й виховання за аналогією до менеджменту: учитель інклюзивного класу є виконавчим директором, який виявляє комунікативні вміння, лідерство, стимулює суперництво [76, с.201]. Н. Френч і Р. Чопра проаналізували стосунки в інклюзивних навчальних закладах, де організація процесу побудована за аналогом бізнес-структури, й виявили високий рівень взаємин дітей із педагогами та високу адаптованість таких учнів у межах функціональних сфер планування, супроводу, підтримки, пояснення, співпраці, супервізії [413].

Майбутні вчителі початкової школи, які будуть працювати в інклюзивному середовищі ЗНЗ, виступатимуть агентами соціалізації молодших школярів, одночасно виконуватимуть обов'язки вчителя початкової школи, покладені на них державою. Стає очевидним факт, що їхня професійна діяльність розширює свої функціональні межі, однак не повторює діяльності ні асистента вчителя, ні психолога чи соціального педагога, ні інших членів команди, які здійснюватимуть

соціально-психолого-педагогічний супровід, стає багатофункціональною, що й обумовлює її назву – «соціально-педагогічна діяльність».

Звернемо увагу на діяльність найближчого учасника інклюзивного процесу – асистента вчителя інклюзивного навчання.

Як уже зазначалося раніше, у Класифікаторі професій ДК-003-2010 не передбачено спеціальності вчителя з інклюзивного навчання, а лише асистента вчителя інклюзивного навчання (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 №327), тому вважаємо за необхідне за подальшого розроблення концептуальних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ проаналізувати посадові обов'язки асистента вчителя, визначені наказом КМУ № 1/9-675 від 25.09.2012 (додаток Ж).

Посада «асистент вчителя» передбачає надання допомоги вчителю в організації, підтримці та здійсненні навчально-виховного процесу. Асистент учителя співпрацює з учителем класу, але у свідомості учня з особливими освітніми потребами лідером повинен залишатися вчитель. Асистент учителя повинен сприйматися як помічник педагога [298].

Теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності дослідили О. Будник [42], І. Богданова [33], О. Гноєвська [62], О. Гордійчук [67], І. Демченко [80], М. Захарчук [106], Т. Зубарева [115], С. Литвиненко [172], В. Поліщук [234] та інші, убачаючи її метою створення сприятливих умов соціалізації та всебічного розвитку молодої особистості. На думку цитованих авторів, «соціально-педагогічна діяльність» виступає об'єктом міждисциплінарного аналізу.

В. Поліщук трактує соціально-педагогічну діяльність як «складне особистісне утворення, що визначається цінностями соціально-педагогічної діяльності; психологічним станом; системною сукупністю професійних знань, умінь і навичок, необхідних для кваліфікованого виконання професійних функцій; сформованістю професійно зумовлених особистісних якостей» [234, с.26].

У контексті дослідження особливостей організації професійної діяльності вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ з'ясували сутність соціальної роботи. М. Лукашевич та І. Мигович розглядають її як

професійну діяльність соціальних інститутів, державних і недержавних організацій, груп та окремих індивідів із надання допомоги особам чи групам людей у здійсненні їхньої соціалізації у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або особистих вад їх соціалізація утруднюється [175].

У наукових дослідженнях О. Будник подається сутнісна характеристика соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи. Науковець розкриває її філософсько-культурологічні основи, визначає, що сучасна методологія розглядає діяльність через елементи теоретичного пізнання й практики. Натомість практика як діяльність також передбачає єдність теоретичного пізнання й засобів його реалізації. О. Будник доходить висновку, що практика – це діяльність людини, спрямована на перетворення предметів матеріальної культури в соціумі, тому теоретична діяльність передбачає освоєння зовнішнього світу шляхом спостереження, осмислення, аналізу, синтезу, зіставлення певних об’єктів та явищ, а практична діяльність – це матеріалізація знання. Педагог зазначає, що немає жодного сумніву стосовно єдності теоретичної й практичної діяльності, але постає питання у визначенні механізму цього зв’язку: теорія слугує орієнтиром для практики; теорія як засіб розвитку людини та підвищення ефективності практичної діяльності чи досвід осмислення та реалізації теорії й практики [42].

О. Будник визначає соціально-педагогічну діяльність учителя початкових класів як різновид його професійної діяльності, що має на меті створення належних умов для успішної соціалізації учнів у соціально-виховному середовищі школи, засвоєння ними соціокультурного досвіду задля підготовки до самореалізації в суспільстві, надання допомоги дітям та їхнім сім’ям у випадках негативного впливу соціальних чинників [42, с.73].

Учитель початкового навчання повинен володіти всіма напрямами соціально-педагогічної діяльності: профілактика; діагностика; робота з девіантними, обдарованими дітьми й співпраця з сім’єю; робота в умовах інклюзивної освіти (О. Будник) [42], виконуючи одночасно в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу ще й посередницьку, соціалізуючу,

охоронну-захисну, корекційну, компенсувальну, психотерапевтичну та інші функції [360].

У дослідженні С. Литвиненко доведено, що соціально-педагогічна діяльність учителя початкових класів є структурно динамічною сукупністю цілеспрямованих соціально-педагогічних дій, що виконуються в мікросоціумі з метою підтримки розвитку та соціалізації дітей. Автор зазначає, що її метою є створення оптимальної освітньо-виховної ситуації, надання допомоги дитині в процесі соціалізації. Педагогом виокремлені провідні її функції (аналітико-діагностична, організаційно-комунікативна, соціально-профілактична, охоронно-захисна, корекційно-реабілітаційна, евристична) [172].

Натомість існує думка (О. Гордійчук) [67], згідно з якою виокремлюється особливий вид діяльності - «інклюзивна діяльність … новий освітній вид діяльності, регламентований відповідною нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, змістом якого є залучення осіб з особливими потребами в соціальне життя, в умови загальноосвітніх, позашкільних навчально-виховних та оздоровчо-виховних закладів, а результатом якого є прагнення і здатність фахівців високого рівня готовності вносити позитивні зміни для кожного учасника цього виду діяльності» [67]. Однак інклюзивна діяльність, на нашу думку, - лише окремий вид роботи в соціально-педагогічній діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

У контексті професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ означені аспекти визначають ті види робіт, які вони будуть здійснювати задля створення сприятливих умов соціалізації, усебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини [360, с.19].

Отже, соціально-педагогічну діяльність розглядаємо як інноваційну діяльність, що носить творчий характер, тому потребує з’ясування концептуальних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до її здійснення в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Безумовно, підготовку майбутніх учителів у ВПНЗ до виконання завдання й функції професійної діяльності в умовах запровадження інклюзивного навчання потрібно переорієнтувати. Як стверджує С. Лісова, орієнтиром необхідних змін у професійно-педагогічній діяльності повинно бути усвідомлення нових цінностей освіти й готовність до реалізації нових функцій професійної діяльності. Для цього, як зазначає далі науковець, пропонують в освіті вищого навчального закладу осмислити роль і місце педагогіки й інших загальнопрофесійних дисциплін у професійній підготовці вчителя; визначити способи удосконалення середовища професійної підготовки вчителів; здійснити зміни процесу реалізації професійних освітніх програм на основі нових підходів до визначення професійних компетенцій учителя [173].

У цьому сенсі варто організовувати таке соціокультурне освітнє середовище ВПНЗ, що керуватиметься державними стандартами, затвердженими Міністерством освіти і науки України, у яких відображено зміст навчання за спеціальностями, але яке буде удосконалене з метою отримання певного освітнього рівня і забезпечить соціально-педагогічну компетентність фахівця кваліфікації «Вчитель початкової школи».

Створення інноваційної педагогічної системи професійної підготовки відбувається з урахуванням завдань, які зазначаються в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (№ 998 від 31.12.2004), а саме:

- забезпечення професійного особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах гуманної педагогіки;

- узгодження змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників з вимогами інформаційно-технологічного суспільства та змінами, що відбуваються в соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах, у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах;

- модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх мультимедійних навчальних технологій;

- створення нового покоління дидактичних засобів й ін.. [193].

Професійна підготовка вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу має інноваційний характер, а проведений контент-аналіз навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ свідчив про відсутність тих навчальних дисциплін, у процесі яких, на нашу думку, формується осмислення соціально-педагогічної діяльності.

Зважаючи на останню тезу вище означених концептуальних засад розвитку педагогічної освіти [193] та за відсутності дидактичних засобів, зокрема навчальних книг, у яких висвітлюється соціально-педагогічна діяльність, ми розробили й апробували у вищих навчальних закладах України посібник «Основи соціально-педагогічної діяльності» [360]. Він розрахований на підготовку соціальних педагогів і вчителів початкової школи.

Важливим кроком для реалізації тематично-модульного змісту посібника з метою формування в студентів соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ стало визначення показника контент-аналізу. Дійшли висновку, що наявний зміст теоретичної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності та зміст практичних занять значною мірою, але не достатньою, забезпечує засвоєння основних її елементів, які визначають компетенції як складові соціально-педагогічної компетентності.

Тому принципово важливою для обґрунтування соціально-педагогічної компетентності є моральна обізнаність студентів, яка обумовлює формування особистісних професійних якостей. За її виконання вчитель виступає носієм обов’язків стосовно:

- учня;

- батьків учня;

- фахового педагогічного співтовариства в цілому й окремих педагогів;
- самого себе;
- суспільства в цілому.

Досягнення мети інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі вимагає від майбутніх учителів початкової школи усвідомлення високих етичних стандартів діяльності й поведінки, принципів істини, добра, краси й досконалості, гармонійного поєднання інтересів учня та інших людей, що закріплено в Етичному кодексі українського педагога [96].

Вагомими положеннями Кодексу є те, що вчитель в інклюзивному середовищі повинен запобігати заподіянню шкоди учневі, не наражати його на небезпеку й захищати від будь-яких шкідливих впливів та бути беззастережно відданим своїм обов'язкам. Під час виконання професійних обов'язків учителі початкової школи не повинні перекладати їх на іншу особу, навіть уповноважену на це державою, зокрема на асистента вчителя чи іншого члена команди професіоналів загальноосвітнього навчального закладу, лише делегувати «специфічні й окремі аспекти навчальної діяльності» асистентам учителів за умови, що вчитель контролює цю діяльність та керує нею [54].

Отже, виконуючи соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, учителі початкової школи щораз вирішуватимуть дуже складні завдання (види робіт), здійснюючи надзвичайно широке коло робіт, і водночас перебуватимуть у різних ролях, кожна з яких передбачає реалізацію відповідних функцій:

- *учителя*, який буде виконувати освітню діяльність, що пов'язується з поліфункціональністю й багатопредметністю й вимагає володіння змістом значної кількості навчальних дисциплін і професійною компетентністю роботи з дітьми загального розвитку й з особливими освітніми потребами;

- *посередника*, який із метою здійснення педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами забезпечуватиме взаємозв'язок між ними й фахівцями психологічної служби загальноосвітньої школи та територіальним інклюзивним ресурсним центром;

- *конфліктолога,* який попереджатиме й розв'язуватиме соціально-педагогічні ситуації, невирішення яких може спричинити конфліктні ситуації між дітьми з загальним розвитком і особливими освітніми потребами в розмаїтому учнівському колективі, між світоглядними переконаннями батьків, які виховують особливу дитину, та батьків інших учнів із приводу спільного навчання їхніх дітей, аби запобігти культивуванню міфів щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній навчальний заклад;

- *аніматора*, функції якого полягають у спонуканні учня з обмеженими освітніми потребами до соціалізації, відновлення чи корекції втрачених зв'язків між ним і суспільством, організації вільного часу та дитячого дозвілля в школі та поза нею;

- *експерта*, який виконуватиме психолого-педагогічну діагностичну роботу, пов'язану з виявленням рівня навчальних домагань й особистісного розвитку дітей із загальним розвитком й особливими освітніми потребами, на підставі чого проектуватиме свою діяльність, а також надаватиме консультативно-інформаційну підтримку команді фахівців загальноосвітнього закладу, до складу якої входять психолог, соціальний працівник/педагог, корекційний педагог та інші спеціалісти, що є обов'язковими учасниками інклюзивного навчання;

- *терапевта (лікаря)*, який із метою полегшення симптомів і виявів того чи іншого захворювання чи порушення життєдіяльності нормалізує їх у молодшого школяра засобами лікувальної педагогіки, несе відповідальність за його здоров'я, здійснює індивідуальний підхід до процесу реабілітації;

- *друга*, який повинен радіти успіхам своїх учнів, співчувати їм, формувати дружний учнівський колектив, не допускати образливих прізвиськ, жити за правилами товаришування: підтримувати всіх, бути справедливим, непохитним, послідовним у своїх діях тощо;

- *соціального працівника/педагога* – захищати права дітей, оцінювати й планувати соціальну ситуацію, долучатися до розв'язання складної життєвої ситуації в сім'ї та молодшого школяра в інклюзивному класі незалежно від його особливостей у здоров'ї чи навчанні;

- *організатора,* який буде згуртовувати розмаїтий учнівський колектив, залучатиме всіх молодших школярів до різних видів діяльності, ураховуючи їхні інтереси й можливості, упроваджуватиме всілякі позакласні та позашкільні соціально-виховні акції, різні види дозвіллєвої роботи, ініціюватиме участь дітей та дорослих у соціальних проектах [357].

Соціально-педагогічна діяльність учителів початкової школи в інклюзивному середовищі здійснюється за дотримання системи основних вимог до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність. Вимоги визначаються її напрямами, тому поєднують принципи діяльності асистента вчителя інклюзивної освіти й соціальних працівників/педагогів. Аналіз принципів класичної педагогіки та соціальної роботи й фундаментальних наукових розробок (І. Богданова, О. Будник, І. Дементьєва, С. Дуванова, І. Звєрєва, А. Капська, С. Литвиненко, О. Мартинчук Е. Наберушкіна, Л. Оліференко, Т. Пушкіна, Н. Трофимова, Т. Шульга, О. Ярська-Смірнова та інші) з проблеми навчання дітей із загальним розвитком й особливими освітніми потребами та професійної підготовки вчителів до роботи з ними дозволяє нам виділити основні принципи соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, як-от:

- дотримання основного принципу інклюзивного навчання – усі діти повинні навчатися разом, незважаючи на їхню розмаїтість у психофізичному розвитку;

- урахування відмінностей у психофізичному, соціальному й педагогічному рівнях розвитку молодших школярів з метою уникнення дискримінаційних виявів – принцип природовідповідності;

- створення комфортних умов для досягнення поставленої Державним стандартом початкової загальної освіти мети формування компетентностей у молодших школярів, єдності дій між учасниками освітнього процесу, командою фахівців і батьками – принцип єдності та цілеспрямованості;

- дотримання життєрадісної, щирої атмосфери, виявів емпатійності, доброзичливості та віри в досягнення успіху своїх вихованців і власну професійну майстерність - принцип гуманізму й педагогічного оптимізму;

- спрямування педагогічних зусиль на соціалізацію, формування соціального статусу завдяки власним зусиллям, що в подальшому визначатиме поведінку дітей у соціумі - принцип опори на потенційні можливості кожного учня в інклюзивному класі;

- урахування цілісного вивчення дітей з особливими освітніми потребами й загального розвитку з позиції психолого-педагогічної діагностики пізнавальної, емоційно-вольової сфер та можливостей виконувати різні види діяльності, що забезпечить усунення недоліків у розвитку особистості, динаміку формування кількісних та якісних новоутворень й оволодіння знаннями - принцип єдності корекції та розвитку;

- дотримання контролю за психолого-педагогічною допомогою та соціальними виплатами дітям з особливими освітніми потребами, що забезпечить ефективність інклюзивного навчання – принцип державного підходу, законності та прав людини;

- забезпечення зв’язку змісту, форм і методів соціально-педагогічної діяльності з пізнавальними можливостями дітей із загальним розвитком й особливими освітніми потребами – принцип оптимізації;

- розроблення змісту навчання, організації навчання з урахуванням індивідуальних можливостей учнів, їхнього стану здоров’я, уподобань, можливостей – принцип індивідуального підходу;

- застосування навчально-методичного роздаткового матеріалу, спеціальної методики навчання з урахуванням сприймання навчального матеріалу розмаїтими учнями за допомогою різних видів аналізаторів, уміння поєднувати догматичне, пояснювально-ілюстративне, проблемне й дослідницьке навчання - принцип компетентності та компетенції;

- нерозголошення результатів навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра, особистих таємниць дітей та їх батьків, пов’язаних зі станом здоров’я – принцип конфіденційності;

- спрямування діяльності на розмаїтих дітей учнівського колективу, без поділу їх на «добрих-поганих», «зручних-незручних», «поступливих-безнадійних», тих, хто потребує підтримки й допомоги, - принцип толерантності.

Отже, основною особливістю соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є те, що вони виконуватимуть значно більший обсяг роботи, а специфіка педагогічної діяльності полягатиме в розширені діапазону функцій. Очевидно, що в практиці соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу виникає потреба в соціально-педагогічній компетентності.

Таким чином, досліджуючи с*оціально-педагогічну діяльність* учителів початкової школи в інклюзивному середовищі, дійшли висновку, що *це поліфункціональна професійна діяльність уповноваженої державою особи, що спрямована на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації між дітьми з нормативним розвитком і дітьми з обмеженими освітніми потребами* [339, с.57]. Упровадження інклюзії в шкільну практику вимагає від учителів початкової школи змінити особистісну психологію й формувати професійну здатність здійснювати соціально-педагогічну діяльність, прийняти й усвідомити освітню парадигму інклюзивного навчання, нові способи організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого навчання.

Очевидно, що майбутні вчителі початкової школи повинні бути свідомими того, що це потребує підвищення рівня їхньої професійної компетентності, а тому в період навчання у вищому навчальному закладі повинні на високому рівні опановувати її і бути готовими та здатними виконувати широке коло робіт соціально-педагогічної діяльності, які не передбачені функціонально-посадовими обов’язками, але обумовлені інклюзивним навчанням.

2.3. Сутність соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ у процесі здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі

У змісті попереднього параграфа було розкрито сутність соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Стає очевидним, що майбутній учитель початкової школи в таких умовах має бути компетентним учасником освітнього процесу, здійснювати кваліфіковану професійну діяльність із розмаїтими учасниками учнівського колективу, соціальними групами учнів, їхніми батьками, колегами, громадськими організаціями [34, с. 13]. Отже, можна вважати, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі повинна передбачати формування соціально-педагогічної компетентності для неї.

Компетентність є багатогранним поняттям. Учені по-різному трактують поняття «компетенція» та «компетентність». Праці відомих учених М. Гриньової [68], М. Євтуха [223], Ю. Рашкевича [256], С. Сисоєвої [274], Л. Хомич [316], А. Хуторського [319-321] та інших присвячені розрізненню цих понять.

Задля з'ясування термінологічної природи цих понять розглянемо тлумачення компетентності в різних літературних джерелах, зокрема у Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначається, що к*омпетентний*: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий, який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [47, с. 560].

Привертають нашу увагу дослідження компетентності випускників університетів (І. Зимняя) [110, 111], студентів педагогічних вищих навчальних закладів і коледжів (О. Спірін), студентів вищого навчального закладу економічного профілю (І. Зарубінська) [104]. Досліджуючи професійну компетентність, Е. Бондаревська [37], Н. Кузьміна [158-161], Л. Мітіна [183] та інші пов'язували її з культурою й визначали як суб'єктивні якості особистості, що обумовлюють ефективність професійної діяльності.

У сучасних фундаментальних психолого-педагогічних наукових розробках вітчизняних учених значну увагу приділено дослідженню педагогічної компетентності як сукупності якостей особистості, що визначають ефективність професійно-педагогічної підготовки (В. Бездухов, Ю. Варданян, Г. Єльникова, Л. Калініна, О. Касьянова, В. Моторіна, Г. Пономарьова, А. Харківська, Л. Хоружа); проблемі формування особистості вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки (О. Абдуліна, В. Білозерцев, О. Мороз, Г. Пономарьова, Р. Скульський та інші).

Передусім, уважаємо за необхідне проаналізувати поняття «компетентність» у контексті запровадження інклюзивного навчання і, безперечно, професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до нього. Так, у дисертаційних дослідженнях обґрунтовано формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання (О. Гноєвська) [62], соціальної компетентності (О. Овчарук) [205], соціально-психологічної компетентності (Н. Кузьміна) [158-161].

Якщо виходити з визначень, які даються Національною рамкою кваліфікацій, «компетентність» - здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [197, 241]. Компетентність - інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВПНЗ для виконання діяльності в певних професійних та соціально особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності [там само].

Компетенція, за словником сучасної української мови, – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [47, с.560]. Підготовка вчителя початкової школи орієнтується на Державний стандарт початкової загальної освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квітня 2011 р.), у якому визначено ключові та предметні компетентності. Кожна ключова компетентність включає знання, уміння, комунікацію, автономність/відповідальність.

В освітянському вжитку й працях науковців часто трактуються поняття «компетентність» і «компетенція» як тотожні. Розрізненню цих понять присвячені праці І. Зимньої, В. Краєвського, А. Хуторського, С. Шишова, С. Якименко та інших.

Зокрема, А. Хуторський під час визначення поняття «компетентність» розглядає її як володіння людиною відповідною компетенцією [319]. І. Зимняя трактує компетенції як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і стосунків), що виявляються в компетентностях людини, і виділяє основні компетенції за групами. До першої групи відносить компетенції, що належать до особистості як суб'єкта діяльності та спілкування (здоров'язбережувальні, ціннісно-смислової орієнтації у світі, інтеграції, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії). Друга група – це компетенції, що визначають взаємодію людини й соціальної сфери (соціальної взаємодії з суспільством, колективом, друзями, партнерами, соціальної мобільності, компетенції спілкування). Третя група – це компетенції, що належать до діяльності людини (пізнавальної, навчальної, ігрової, трудової, інформаційних технологій) [110].

С. Сисоєва доходить висновку, що «компетентність» є особистісною й оцінною характеристикою особи та визначає структуру компетентності (теоретичні знання; уміння та навички; риси, якості особистості, досвід та поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність і здатність до певних видів діяльності та до навчання впродовж життя тощо) як сукупність динамічних і статичних (як наявний рівень теоретичних знань, первинних умінь) компонентів [274].

Імпонує нам трактування компетентності О. Савченко, яка зазначає, що це інтегрована здатність особистості, що набута в процесі навчання й охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань.

Очевидно, що поняття «компетентність» і «компетенція» трактуються неоднозначно, їх цитування в словниках не цілком збігаються, вони навіть

цитуються по-різному: одні вчені вживають в одному значенні, інші - компетентність розглядають ширше, ніж компетенція; компетенція є складовою компетентності; компетентність передбачає володіння певною компетенцією.

Набуття компетентності та компетенцій майбутніми вчителями початкової школи починається з їхньої професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі й продовжує формуватися впродовж професійного розвитку. Таким чином, професійна компетентність формується під час просування студентів у процесі навчання від етапу до етапу.

У зв'язку з цим у контексті нашого дослідження необхідно розглянути термін «професійна компетентність» і здійснити його дефініційний аналіз. *«Професійна компетенція»* фахівця у працях С. Сисоєвої трактується як рівень професійної підготовленості, що виявляється в сучасних творчих формах виконання видів професійної діяльності, глибоких науково-теоретичних знаннях про предмет діяльності й вимагає вияву фізичних, психічних, інтелектуальних, духовних якостей і властивостей особистості. Професійна компетентність фахівця є інтегративною властивістю особистості, що визначає його здатність здійснювати професійну діяльність на найвищому рівні [274, с.156].

Л. Хоружа дає визначення професійної компетентності як сукупності теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії [318].

С. Скворцова розглядає професійну компетентність педагога як його поінформованість й авторитетність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані у свою чергу на формування особистості іншої людини [277].

Актуальним для нашого дослідження є визначення поняття *професійно-педагогічної компетентності,* яке виводиться С. Сисоєвою та І. Соколовою, що розуміють як інтегральну професійно-особистісну характеристику вчителя або викладача, рівень сформованості якої свідчить про здатність реалізовувати професійні функції в площині кількох предметних полів, вирішувати професійні

завдання відповідно до визначених державою освітніх стандартів, виявляючи індивідуальний стиль і демонструючи особистісні якості [274, с.187]. Як зазначають науковці, у поліфункціональній структурі професійної компетентності вчителя виділяється сукупність компетенцій як інтегрованих показників її сформованості, що значно розширює розуміння здійснення вчителями різноманітних видів діяльності в різних сферах, а саме: загальні, загальнопрофесійні, професійно-предметні компетенції.

Фахова спрямованість діяльності вчителя, як стверджує С. Сисоєва, зумовлює необхідність формування професійно-предметних компетенцій у площині предметних полів спеціальностей, а також подвійного кваліфікаційного профілю вчителя [274]. Уважаємо, що професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу – це синтез знань, умінь та навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності.

Вагомим для нашого дослідження є те, що одним із важливих чинників успішної педагогічної діяльності вважають особистісні якості вчителя, на необхідність уведення яких у професіограму відповідного фахівця вказує В. Семиченко [272, с.32].

Н. Кузьміна стверджує, що особистісна спрямованість є одним із важливих суб'єктивних чинників дослідження вершини (акме) в професійно-педагогічній діяльності [160], а Л. Мітіна [183], досліджуючи професійно значущі якості, визначає цілий комплекс особистісних якостей учителя.

С. Сисоєва переконливо доводить, що підготовка компетентної людини та працівника повинна спрямовуватися не лише на оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками, а й на виховання високих моральних якостей, формування вміння діяти адекватно у відповідних ситуаціях, беручи на себе відповідальність за власну діяльність [274, с.4].

Проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності педагога, дійшли висновку, що *професійна компетентність учителя початкової школи – це інтегрований показник, характеристика*

особистості, яка охоплює професійні теоретичні й практичні знання, уміння та навички, а також цілий ряд професійно важливих та особистісних якостей, що визначають готовність і здатність до здійснення професійної діяльності.

Формують професійну компетентність її складові. Однак єдиного підходу щодо виділення структурних компонентів професійної компетентності та їх змісту в науковців немає.

Модель професійної компетентності вчителя представлена О. Біляковською і визначена науковцем як уявний зразок складових компонентів, що формують ідеального професіонала, який уособлює суспільні запити й потреби, відображає вимоги до вчителя сучасної школи. Вона охоплює загальнокультурну, кооперативну, валеологічну, управлінську, інформаційно-технологічну, аутопсихологічну, прогнозувально-рефлексивну, психолого-педагогічну, соціальну, комунікативно-ситуативну, методичну, когнітивно-технологічну компетентності [29].

За твердженням І. Зязюна, зміст професійної компетентності визначають знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології. Знання сучасного вчителя мають бути звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, з іншого, – до учнів, психологію яких мусить добре знати [219].

С. Сисоєва структуру професійної компетентності фахівця визначає як сукупність компонентів, зокрема:

- когнітивного (наявність теоретичних знань у певній предметній сфері); діяльнісного (уміння, що дозволяють здійснювати професійну діяльність);
- особистісного (володіння прийомами рефлексії та самоусвідомлення, інші професійно важливі якості особистості);
- мотиваційного (особистісні якості, що визначають мотиви до саморозвитку, здатність навчатися впродовж життя, удосконалювати та поглиблювати професійні знання);
- комунікативного (сукупність здатностей, що забезпечують ефективність спілкування, роботи в колективі, взаємодію з іншими членами суспільства) [247].

Натомість, на підставі обґрунтування в попередньому підрозділі сутності соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи вважаємо, що соціально-педагогічна компетенція професійної діяльності вчителів інклюзивного навчання початкової школи - це їхні вміння використовувати фахові знання, уміння й навички для розв'язання стандартних і нестандартних педагогічних задач і проблем, пов'язаних зі спільним навчанням дітей із різним рівнем психофізичного розвитку, єдність фахової, методичної та психологічної здатності виконувати поліфункціональну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Зміст соціально-педагогічної компетентності вчителів початкової школи в інклюзивному класі загальноосвітнього навчального закладу визначаємо як фахову компетентність і розглядаємо як оволодіння ними *знаннями* з питань:

- державних підходів до організації освіти дітей, які мають обмежені можливості життєдіяльності, пов'язані зі здоров'ям;

- основних категорій загальної, спеціальної й корекційної педагогіки, загальної й спеціальної психології;

- особливостей психофізичного розвитку різних категорій осіб, зумовлених вродженими або набутими факторами;

- методики психолого-педагогічного вивчення учнів;

- індивідуалізації та диференціації навчання для забезпечення освітніх потреб і можливостей кожного учня;

- методики та форм роботи з батьками вихованців тощо.

Також дійшли висновку, що майбутні вчителі інклюзивного навчання початкової школи повинні володіти наступними вміннями:

- виконувати діагностування окремих показників різних властивостей і якостей розмаїтих учнів, вимірювати їх у динаміці;

- реалізовувати загальнопедагогічні та корекційно-розвивальні технології навчання;

- помічати відхилення в розвитку молодшого школяра та брати участь у здійсненні їхнього психолого-педагогічного супроводу;

- втілювати індивідуальний та диференційований підхід з метою впливу на кожного члена розмаїтого шкільного колективу ;

- формувати зацікавленість учнів загального розвитку до позитивної спільної взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами ;

- організовувати розмаїті форми педагогічної просвіти батьків орієнтованих на розвиток у них знань щодо запровадження інклюзивного навчання [360].

Зважаючи на вище наведений аналіз, доходимо висновку, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ вимагає встановити делеговані їм уміння й соціально-педагогічну компетентність виконувати професійну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу в межах конкретної кваліфікації «Вчитель початкової школи».

Отже, соціально-педагогічна компетентність - *показник інтегрованого особистісного новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних соціоінклюзивних знань, практичних навичок і вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для готовності успішно здійснювати соціально-педагогічну діяльність та здатності користуватися ними для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних ситуацій і проблем, пов'язаних із навчанням розмаїтих дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*.

2.4. Методи діагностики рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

У ході діагностування результатів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу використовували комплекс методів науково-педагогічного дослідження, серед яких найактуальнішими є:

1. Емпіричні методи педагогічного дослідження: вивчення продуктів діяльності студентів, або портфоліо як спосіб фіксації, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень студентів за певний період навчання; метод рейтингу як визначення особистісних якостей учителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи; метод психолого-педагогічного тестування; метод анкетування.

2. Теоретичні методи педагогічного дослідження: аналіз і синтез; індукція та дедукція; порівняння та класифікація; узагальнення й систематизація.

3. Математичні та статистичні методи педагогічного експерименту: метод моделювання; метод ранжування; метод реєстрації; метод вимірювання [313].

Визначення рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ як продукту професійної підготовки у ВПНЗ відбуватиметься за допомогою діагностичного інструментарію, який забезпечить нам широкий спектр ознак, що характеризують стан навчання студентів.

По-перше педагогічне діагностування як виду діяльності, що полягає у встановленні і вивченні ознак, які характеризують стан та результати процесу навчання, і що дозволяє на цій основі прогнозувати можливі відхилення, визначати шляхи їх попередження, а також коригувати процес навчання з метою підвищення його якості [88]. *По-друге*, зосередимо увагу на психологічному діагностуванні як виявленні індивідуально-психологічних якостей особистості.

Тому як *психолого-педагогічне діагностування* будемо розуміти виявлення рівня сформованості структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності за допомогою комплексу методик, що дозволяють дати точну оцінку навчальних домагань студентів, розвитку психічних якостей у майбутніх учителів початкової школи в умовах інклюзивного навчання ЗНЗ. *Діагностику* потрактуємо як узагальнення стану й розвитку студентів у процесі їхньої професійної підготовки, отримання, вивчення й зіставлення інформації про минуле й теперішнє, з’ясування ефективності впровадження методики навчання студентів та проектування

майбутнього. Вона, на нашу думку, функціонує як дві взаємопов'язані та взаємозалежні процедури: педагогічне й психологічне діагностування.

Таким чином, зміст діагностування соціально-педагогічної компетентності в нашому дослідженні полягає у виявленні якісних та кількісних змін, які відбувалися в майбутніх учителів початкової школи за активного впровадження в освітній процес вищого педагогічного навчального закладу відповідно модернізованого змісту дисциплін та використання інноваційних методів і технологій навчання.

Розв'язуючи проблему діагностування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ, які будуть здійснювати роботу в інклюзивному середовищі, ставимо перед собою мету - дібрати методи всебічного вивчення елементів когнітивного, діяльнісного та особистісно фахового структурних складових соціально-педагогічної компетентності, що забезпечать валідність та достовірність отриманих результатів. Валідність (від англ. valid - дійсний, що має силу, придатний) - це комплексна характеристика методики, що відображає інформацію про коло досліджуваних явищ, а також ступінь репрезентативності процедури дослідження щодо них [189].

Розкриємо сутність та зміст педагогічної діагностики як загального методу отримання інформації про рівень засвоєння кожним студентом і групи в цілому навчального матеріалу, спрямованого на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Вона розглядається нами як процес, який спрямований на виявлення рівня опанування знаннями, уміннями й навичками та обробку й аналіз одержаних результатів, констатування висновків про перебіг процесу навчання та ефективність спеціально організованої діяльності викладачів вищого навчального закладу [45; 126]. Педагогічна діагностика охоплює наступні методи: дидактичну діагностику, контроль, перевірку, оцінювання й оцінку.

Дидактична діагностика використовувалася нами з метою отримання об'єктивної оцінки знань, умінь і навичок, своєчасного виявлення недоліків і прогалин у знаннях, визначення обсягу, рівня і якості навчальних досягнень студентів. Вона передбачала контроль, перевірку, оцінку й оцінювання знань, умінь

та навичок. Надійність діагностики забезпечували принципи: плановості, систематичності й системності, об'єктивності, відкритості й прозорості, урахування індивідуальних можливостей студентів, диференційованої оцінки успішності навчання студентів.

Контроль використовували як метод спостереження за процесом навчання студентів, він забезпечував навчальну, діагностичну, мотиваційну, виховну, розвивальну й управлінську функції.

Перевірку здійснювали на кожному етапі навчального процесу і виконували попередній, поточний, модульний і підсумковий її види. Використовуючи усне опитування, письмові контрольні роботи й тестування, визначали рівень досягнень майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи. Залежно від специфіки організації перевірки застосовували фронтальну, групову, індивідуальну, комбіновану форми контролю й самоконтроль за рівнем оволодіння базовими знаннями з певної навчальної дисципліни.

Результати перевірки навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу виражалися в оцінці успішності – системі показників, які відображали об'єктивні знання, уміння та навички**.**

У ході визначення навчальних досягнень студентів брали до уваги:

- *характеристики якості знань*: правильність висловлювання, повноту програмних знань, глибину осмислення зв'язків між знаннями, гнучкість установлення способів застосування знань й ін.;

- *рівні*, а саме: *відтворювання знань (*фрагментарно, за зразком, творчо, обґрунтовано, логічно та ін.), *оволодіння розумовими операціями* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення та ін.);

- *обсяг* – відповідність меті опанування навчальної дисципліни;

- *перелік компетенцій,* яких набуде студент після опанування даної дисципліни.

Якість формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ характеризуються кількісними та якісними показниками, що фіксуються в оцінці.

Оцінку визначили як кількісний показник якості результатів учіннєвої діяльності студентів і виражали в балах за встановленою у вищому педагогічному навчальному закладі системою оцінювання, а саме: 100-бальною трансферно-модульною системою оцінювання знань, яка є прозорою, адже забезпечує постійний контроль навчального процесу, а потім переводиться в оцінку за національною шкалою й шкалою ECTS. Орієнтиром для розробки оцінювання знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу і одночасно формування в них соціально-педагогічної компетентності є єдина методика визначення оцінок за рівнем навчальних досягнень (таблиця 2.1), яку поклали в основу оцінювання успішності засвоєння навчального матеріалу з педагогічних дисциплін (додатки А.1 - А.6).

Таблиця 2.1

Рівні навчальних досягнень студентів

Рівні	**Критерії оцінювання**	**Оцінка за національ-ною шкалою**	**Рейтингові бали**	**ECTS оцінки**
Початковий	Відповідь студента елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення	незадовільно	1-34	F
			35-59	FX
Середній	Студент відтворює основний матеріал, він здатний розв’язувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності	задовільно	60-69	E
			70-74	D
Достатній	Студент засвоїв істотні ознаки поняття, явищ, закономірностей і зв’язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями, вміє робити висновки, виправляти допущені помилки.	добре	75-84	C
			85-89	D

	Відповідь студента повна, правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй і бракує власних суджень. Він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності			
Високий	Знання студента є глибокими, міцними, узагальненими, системними. Він уміє застосовувати знання творчо, його навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні життєві ситуації, явища й факти, виявляти й відстоювати особисту позицію	відмінно	90-100	A

Для визначення якості впровадження експериментального навчання, спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, які будуть здійснювати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ, із використанням контекстного навчання й порівняння результатів навчання з традиційною методикою викладання дисциплін, застосували методи математичної статистики, серед яких - використання середнього арифметичного. Задля статистичної обробки результатів і побудови діаграм використовували Microsoft Excel.

Отже, найпоширенішими методами дидактичної діагностики рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ, зокрема знань, умінь та навичок (когнітивної компетенції), були: усний (доповідь, повідомлення, бесіда, читання та ін.) і письмовий (контрольна робота, педагогічний диктант, реферат, курсова або дипломна робота) контроль, тестова, практична (проведення ділових ігор, виконання вправ, лабораторних робіт тощо), графічна (виконання схем, креслень, таблиць) перевірка, самоконтроль і самооцінка.

Методи психологічних досліджень соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ. Методика діагностики соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу розроблена на основі відомих та авторських завдань. Зокрема, метод анкетування, за допомогою якого визначався рівень зацікавленості майбутніх учителів початкових класів соціально-педагогічною діяльністю в умовах інклюзивної світи та рівнем сформованості соціально-педагогічної компетентності, розроблявся за допомогою запитань - «Анкета на виявлення рівня соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ».

Анкету використовували як один із видів опитування, що передбачав заповнення респондентом власноруч спеціального бланка з запитаннями. Відповіді на запитання анкети відображали стан загальнопедагогічних та соціально-педагогічних знань (когнітивна компетенція) та методичних умінь та навичок (діяльнісна компетенція). Студенти, зокрема, давали відповіді про сутність поняття «соціально-педагогічна компетентність», зміст і спрямованість соціально-педагогічної компетентності, структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності та інші.

Тест як один із засобів перевірки й оцінки результатів навчання майбутніх учителів початкових класів. Створюючи тестові завдання до занять, дотримувалися вимог щодо їх створення, як-от: зміст тестів відповідав обсягу знань, які визначені робочою програмою навчальної дисципліни, тобто були репрезентативні та валідні; кожне тестове завдання мало тільки одну думку; використовували прості речення. Розроблений нами блок підсумкових тестів на виявлення когнітивної компетенції майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ дав можливість з’ясувати якість оволодіння соціоінклюзивним навчальним матеріалом. Тобто в процесі тестування студенти отримали підсумкові оцінки, які визначали рівень сформованості компетенції за фіксованими балами (достатній – від 0 до 5 балів; середній – від 6 до 8 балів; високий - від 9 до 10 балів) [360].

Із метою діагностування показників соціально-педагогічної компетентності та виявлення рівня її сформованості підібрали відомі методики, які були адаптовані відповідно до завдань нашого дослідження (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Діагностична карта дослідження стану сформованості у майбутніх учителів початкової школи показників структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності для 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, наративні методи (есе, міні твори). Метод експертних оцінок за підсумками педагогічних практик, метод включеного спостереження, метод аналізу соціально-педагогічних ситуацій, авторське анкетування.
Особистісно фахова	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.
	Емоційність Цінності	Методика визначення емпатійних здібностей за В.Бойко, методика «Шкала доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла). Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич).

Визначений нами діагностичний інструментарій був адаптований для виявлення показників рівнів сформованості структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ – когнітивного, діяльнісного й особистісного фахового.

Адаптована методика «Незакінчені речення»

Мета: визначення відсотка професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, що виявляється в бажанні оволодіти цією професією та здатності працювати в інклюзивному середовищі.

Інструкція. Студентам пропонують продовжити думку й закінчити незавершені речення, обґрунтувавши свої висловлювання. Таким чином студенти усвідомлюють рівень сформованості в себе як окремих структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності, так і загальної здатності до її реалізації. Для кожного речення виведено характеристику, що визначає систему відповідей: повну – 3 бали, неповну – 2 бали, часткову – 1 бал, потім результати сумують. Максимальна кількість балів, яку можна отримати, – 30.

Таку методику можна використати як спосіб педагогічного оцінювання професійних знань із метою отримання інформації щодо успішності підготовки майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ.

Наративні методи дослідження (англ. і фр. narrative – розповідь, оповідання) будемо використовувати з метою діагностики особистісних цінностей (есе, міні-твори).

Мета: визначення рівня сформованості соціально-педагогічних цінностей, опис та інтерпретація самого себе, усвідомлення цінностей як власних.

Методика дослідження ціннісних орієнтацій (М. Рокич) [255] базується на процедурі вибору цінностей, які автор розділив на: цінності-цілі (термінальні) й цінності-засоби (інструментальні). Цінності-цілі він розумів як переконання в тому, що кожна з них має життєво важливий смисл, і тому з ними пов’язані прагнення індивіда. Інструментальні цінності розглянуто як переконання в доцільності чи пріоритетності зазначених способів дій або властивостей особистості в будь-якій ситуації.

Методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко)

Мета: дослідження виявів емпатії – здатності особистості співпереживати проблеми інших людей.

Інструкція для учасників дослідження:

На зазначені запитання дайте відповідь (+) або (-).

Сумарний показник може варіюватись у межах від 0 до 36 балів:

30 і вище балів – дуже високий рівень емпатії;

29-22 балів – середній рівень;

21-15 балів – занижений рівень;

менше 14 балів – дуже низький рівень.

Мотивація навчання у ВНЗ (Т. Ільїна) містить три шкали:

1. «Набуття знань» (прагнення до набуття знань, допитливість).

2. «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості).

3. «Отримання диплома» (прагнення отримати диплом за формального засвоєння знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час складання іспитів та заліків).

Інструкція. Відзначте вашу згоду знаком «+» або незгоду – знаком «-».

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Еслера

Методика містить 41 обставину, на кожну з яких можна давати відповідь «так» або «ні». За результатами підрахунку балів отримуємо такі рівні мотивації досягнення:

– від 1 до 10 балів – низький рівень мотивації до успіху;

– від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації до успіху;

– від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації до успіху;

– понад 21 бал – дуже високий рівень мотивації до успіху.

Діагностика доброзичливості (за шкалою Кемпбелла)

Інструкція

Уважно прочитайте пари суджень опитувальника. Якщо ви вважаєте, що яке-небудь судження з пари правильне й відповідає вашому уявленню про себе та інших людей, то в бланку відповідей навпроти номера судження відзначте ступінь вашої згоди з ним, використовуючи запропоновану шкалу. Якщо у вас виникли які-небудь питання, з’ясуйте їх, перш ніж почнете виконувати тест.

Обробка та інтерпретація результатів

За збігу відповіді випробуваного з ключем нараховується 1 бал. Набрані бали підсумовують і таким чином визначають показник доброзичливого ставлення до інших:

• 4 бали й менше – низький показник;

• 4-8 балів – середній показник;

• 8 балів і вище – високий показник.

У ході обробки результатів використовуватимемо методи статистики, зокрема:

- середні величини – «М»;
- X^2 (хі – квадрат).

Таким чином, для проведення діагностування рівнів соціально-педагогічної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту й аналізу результатів формувального його етапу ми підготували пакет взаємодоповнювальних методів та методик, які підібрані відповідно до структурних складових. Для вивчення когнітивно-діяльнісної компоненти використовуватимемо методи дидактичної діагностики, а саме: усне опитування, письмовий контроль, самоконтроль, заліки та іспити, а для особистісно фахової – комплекс психологічних методів і методик.

Висновок до другого розділу

У розділі виокремлено методи наукових досліджень, які адекватно добиралися для розв’язання проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і формування соціально-педагогічної компетентності для неї. Вони спрямовувалися на організацію та відкриття нових педагогічних фактів, закономірностей явищ, слугували метою забезпечення ефективності дії поліфункціональної концептуальної моделі професійної підготовки майбутніх студентів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, дія якої розглядалася в процесі апробації спеціально організованого навчання студентів у

вищому навчальному закладі. Зі структури загальнонаукової методології нами виділено методи емпіричного дослідження (спостереження, порівняння, опитування, вивчення документів), теоретичного дослідження (сходження від абстрактного до конкретного, ідеалізації, формалізації), логічних законів і правил (абстрагування, аналізу й синтезу, індукції й дедукції, аналогії, моделювання й гіпотез), конкретно-наукові (історичний, порівняльний, хронологічний), педагогічного експерименту (констатувальний і формувальний етапи); методи математичної статистики. Систематизація методів на різних етапах дослідження слугувала інструментарієм для констатації результатів та підтвердження загальної гіпотези.

Визначено особливості професійної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, обґрунтовано основні напрями, функції та види робіт соціально-педагогічної діяльності. Новизною розділу є те, що уточнено визначення соціально-педагогічної діяльності, яке трактується як *поліфункціональна професійна діяльність учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, спрямована на виконання дидактичної, виховної, розвивально-корекційної й соціалізуючої функцій освіти, здійснення гармонізації між дітьми з нормативним рівнем розвитку та дітьми з особливими освітніми потребами.*

Уперше обґрунтовано й дано визначення соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і потрактовано як *інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань, умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, готовністю й здатністю використовувати їх для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із навчанням розмаїтих дітей у загальноосвітньому навчальному закладі.*

Для визначення рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ обрали адекватні методи психолого-педагогічної діагностики:

методику ціннісних орієнтацій (М. Рокич); діагностики доброзичливості (за шкалою Кемпбелла); визначення емпіричних здібностей за методикою В. Бойка; методику Т. Ільїної та методику Т. Елерса;

метод аналізу педагогічних ситуацій, методику «Незакінчені речення», контент-аналіз студентських творів; опитування з застосуванням авторської анкети; метод незалежних експертних оцінок, метод включеного спостереження, метод аналізу навчальної документації.

Зміст другого розділу висвітлений автором у таких публікаціях: 357, 360, 336, 341, 343, 344, 350, 351, 359, 373, 379, 380, 385.

РОЗДІЛ 3
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗНЗ

3.1. Побудова моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

3.1.1. Професіограма як основа компетентнісної моделі майбутнього вчителя інклюзивного навчання ЗНЗ

Побудова моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності як невід'ємної складової концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ спонукала нас розробити професіограму майбутнього вчителя інклюзивного навчання ЗНЗ, таким чином, з'ясувати «місток» переходу від спеціальності «Початкова освіта» до спеціальності «Інклюзивна освіта», розробити уявний ідеал кваліфікації «Вчитель інклюзивного навчання» та спроектувати його на майбутнього фахівця початкової школи, який буде здійснювати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Професіограма - спеціальна карта, яка містить розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності щодо конкретної професії, її окремих вимог і професійно важливих якостей, якими повинен володіти працівник [155]. Професіограма містить ряд вимог до професії, серед яких досліджуватимемо: перелік необхідних знань і вмінь, що необхідні для успішної професійної діяльності, із виділенням тих, що визначають професійну майстерність; основних вимог професії до особистісних якостей людини, яка виконуватиме дану професійну діяльність.

Спробуємо з'ясувати базові компетентності та компетенції, що обумовлюють можливість здійснювати роботу в інклюзивному середовищі й можуть бути покладені в основу кваліфікаційної професіограми вчителя інклюзивного навчання

(інклюзивного педагога) початкової школи. Основними компонентами теоретичної моделі вчителя інклюзивного навчання початкової школи вважаємо наступні:

- необхідні знання, уміння і навички;

- загальні й спеціальні якості особистості фахівця;

- якості, що сприяють успішному виконанню професійних обов'язків і визначаються з позицій професіографії.

Професіограма буде розглядатися як основа компетентнісної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, як очікуваний ідеальний результат професійної підготовки, як система вимог до вчителя. Вона створить можливість передбачити конкретні форми, методи, засоби формування соціально-педагогічної компетентності, а також дозволить модернізувати навчальний план професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Зважаючи на те, що діти з особливими освітніми потребами, відповідно до Закону України «Про освіту» (№ 6437 від 23 травня 2017 р.), - це особи, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі, попередньо з'ясовували сутність «інклюзивного навчання». У цьому сенсі така дефініція розглядається як феномен соціально-педагогічної діяльності, у результаті якої надається педагогічна й парапрофесійна індивідуально орієнтована психологічна, медична та соціальна допомога всім молодшим школярам [239]. Тому, на наш погляд, професіограма майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ повинна охоплювати перелік, опис необхідних якостей і характеристик особистості фахівця, що відповідають представникам професій «людина - людина». Зокрема, учителя, соціального працівника/педагога, корекційного педагога, реабілітолога.

Карта професіограми передбачає такі розділи:

1. Домінуючі види професійної діяльності фахівця.

2. Якості, які убезпечуватимуть ефективність здійснення професійної діяльності.

3. Якості, що унеможливлюють ефективно виконувати професійної діяльності.
4. Сфери діяльності фахівця.
5. Історія розвитку і становлення професії.
6. Деякі професії, що також підходять людині з таким типом особистості.
7. Перелік навчальних закладів, що навчають цій професії.

Утім, ми не ставили за мету розробити класичну професіограму, а лише створити основу для компетентнісної моделі майбутніх фахівців інклюзивного навчання ЗНЗ, тому вона є гіпотетичною, варіативною й потребує подальшого дослідження.

Тип професії – «людина - людина». Вимоги до професії вчителя інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ: бажання до спілкування; здатність легко вступати в контакт із людьми, домагатися їхньої прихильності; людяність, великодушність, доброзичливість, чуйність; витримка; уміння тримати емоції під контролем, визначати межу соціально схваленої поведінки; розуміння бажань, інтересів і прагнення інших людей; уміння нівелювати розбіжності у поглядах та діях, уникати конфліктних ситуацій, організовувати взаємодію між людьми; уміння слухати і передавати інформацію, враховувати думку інших людей; володіння мовленнєвою компетенцією, невербальним засобом спілкування; уміння переконувати людей; відповідальність, точність, дисциплінованість; знання психології людей.

Клас професії – творчий.

Професійна сфера - освіта, навчання, виховання, розвиток, корекція, реабілітація.

Умови праці. Під час роботи вчитель інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу перебуває в приміщенні та поза ним. Учитель аналізує інформацію та приймає рішення в умовах підвищеної моральної відповідальності за розмаїтих дітей учнівського колективу ЗНЗ.

Домінуючі види діяльності. Соціально-педагогічна діяльність учителя інклюзивного навчання початкової школи – поліфункціональна професійна діяльність, спрямована на виконання навчальних, виховних, розвивально-

корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації між дітьми з нормативним розвитком і дітьми з обмеженими освітніми потребами [360].

Домінуючими видами робіт соціально-педагогічної діяльності є:

- педагогічний (професійний) - навчати та виховувати молодшого школяра, а також здійснювати планування, організацію та аналіз власної навчальної діяльності та організацію діяльності кожного учня, його стимулювання, контроль успішності;

- соціальний – соціальна реабілітація, соціальна допомога, соціальне консультування, соціальне інформування;

- корекційний - виправлення або послаблення вторинних психічних або фізіологічних порушень, порушень у поведінці, емоційній та когнітивній сферах молодшого школяра;

- комунікативний - здійснення взаємозв'язку між молодшими школярами загального розвитку і особливими освітніми потребами, їхніми батьками й командою фахівців школи, забезпечення мультидисциплінарного підходу до соціально-педагогічного супроводу;

- конфліктологічний - попередження й розв'язування соціально-педагогічних конфліктних ситуацій на уроці;

- анімаційний - спонукання учня з обмеженими освітніми можливостями до дій, спрямованих на відновлення взаємодії між особистістю й учнями класу, соціумом;

- діагностичний, пов'язаний із виявленням інтересів, потреб, можливостей, рівня та динаміки особистісного розвитку учнів, лише потім – із проектуванням діяльності, із наданням консультативно-інформаційну підтримку команді фахівців загальноосвітнього закладу;

- терапевтичний - проведення соціально-педагогічного супроводу молодшого школяра засобами лікувальної педагогіки;

- організаційний - упровадження різноманітних соціально-виховних форм (благодійні акції, фестивалі, місячники тощо), ініціювання участі дітей та дорослих у різноманітних соціальних проектах [360].

Ураховуючи особливості професійної діяльності вчителя інклюзивного навчання початкової школи, ми вважаємо, що залежно від того, у якій ролі

виступатиме вчитель, яку функцію одночасно буде виконувати, визначаємо напрями його діяльності: навчально-виховний, розвитково-корекційний, соціалізуючий та реабілітаційний. У контексті вказаних напрямів, на основі узагальнення та систематизації наукових праць із проблеми дослідження визначаємо домінуючі види соціально-педагогічних робіт (рисунок 3. 1) [357].

Рис. 3. 1. Домінуючі види робіт соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Таким чином, узагальнюючи та систематизуючи зазначені види робіт, які має виконувати вчитель інклюзивного навчання, об'єднаємо їх під загальними назвами: навчально-виховна робота, корекційно-розвивальна робота, соціально-реабілітаційна робота.

Навчально-виховна робота, яка завдяки проведення різних форм організації навчально-виховного процесу, адаптації й моделювання змісту навчальних програм, убезпечуватиме умови для розумового, соціального, морального, фізичного розвитку й саморозвитку кожного молодшого школяра.

Корекційно-розвиткова робота – втілення комплексу дій та засобів допомоги учням з особливими освітніми потребами у процесі навчання та виховання, орієнтованих на відновлення порушень зумовлених особливостями їхнього розвитку емоційно-вольової, конативної й мовленнєвої сфер, шляхом застосування

особистісно зорієнтованих корекційних програм, індивідуального й диференційованого підходу.

Соціально-реабілітаційна робота охоплює:

- реабілітаційну роботу, яка передбачає комплекс заходів, спрямованих на відновлення частково втрачених або послаблених властивостей і функцій організму, особистості дитини з особливими освітніми потребами, окремих її рис із метою максимально повного розвитку індивідуальних можливостей і активно перетворювальної адаптації до навколишнього світу [400];

- анімаційну роботу, яка розглядається як вид дозвіллєвої роботи, надання комплексу заходів, спрямованих на стимулювання життєвих сил, залучення дітей з особливими освітніми потребами до активного проведення вільного часу, організації розваг і дозвілля;

- соціальну роботу як комплекс заходів, що уможливлює соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Якості, що забезпечують успішність виконання професії:

1) фахові - володіння змістом навчальних предметів та методиками їх викладання, педагогічною майстерністю, інноваційними технологіями, організаторськими уміннями, педагогічним тактом, педагогічною технікою, технологією спілкування та іншими якостями;

2) методичні – діагностування стану й динаміки розвитку учнів, що мають труднощі в засвоєнні знань, різних видів навчально-пізнавальної діяльності, оцінювання та усунення причин, які викликали ці труднощі; реалізація загальнопедагогічних, соціально-педагогічних та корекційно-розвивальних технологій навчання; вивчення чинників впливу на відхилення у розвитку дитини, уможливлення належного соціально-психолого-педагогічного їхнього супроводу; реалізація індивідуального та диференційованого підходу до навчання; формування зацікавленості учнів загального розвитку до позитивної взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами тощо;

3) професійно важливі – спрямованість на соціально-педагогічну діяльність; готовність нести відповідальність за результати власної діяльності; сформованість

системи цінностей соціально-педагогічної діяльності; саморегуляція поведінки в інклюзивному середовищі;

4) особистісно значущі - емоційна чуйність і стресостійкість, толерантність, довготривала пам'ять, спостережливість, воля, уявлення, різні види уваги, культура темпераменту, об'єктивна самооцінка, гуманізм, великодушність, милосердя, емпатійність, уважність, доброзичливість, дисциплінованість, вимогливість, скромність, товариськість, об'єктивність, самокритичність, висока моральна культура, артистизм, загальна ерудиція, терпеливість, наполегливість, творчість та інші.

Якості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності: безвідповідальність, неуважність, егоїстичність, афективність, імпульсивність, жорстокість, бездушність, брехливість, нетерпимість, неуважність, гедонізм.

Таким чином, професіограма є описовим аналогом компетентнісної моделі майбутніх учителів інклюзивного навчання, яка представлена через систему видів робіт соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ, відображає соціальне замовлення на ринку праці й мету професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. Ми отримуємо цілісне уявлення про передбачувані результати професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ у вищому педагогічному навчальному закладі – соціально-педагогічну компетентність.

Попередній аналіз СПД вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ (п. 2.2) і сутності СПК (п. 2.3) дозволив виділити структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності та представити їх у графічному вигляді (рисунок 3.2).

Структура соціально-педагогічної компетентності. Аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку про те, що не існує єдиної думки щодо визначення структури компетентності, зокрема до соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ.

Проте існує багато досліджень, присвячених окремим аспектам професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме до: професійно-наукової

(Б. Андрієвський) [5], формування гуманістичних стосунків молодших школярів (І. Бужина) [43], інклюзивної діяльності (О. Гордійчук) [67], педагогічної імпровізації (С. Дубяга) [93], застосування інтерактивних технологій (О. Комар) [138], національного виховання учнів засобами мистецтва (С. Лавриненко) [169], формування професійної рефлексії (М. Марусинець) [180], виховної роботи в школі (О. Отич) [213], соціально-педагогічної діяльності (О. Будник) [42], створення виховних ситуацій (О. Демченко) [81], використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах інклюзивного навчання (К. Косова) [148] тощо.

Натомість досліджувалася проблема формування компетентності й компетенції майбутнього вчителя початкової школи (Н. Бібік [25], Л. Банашко [12], Н. Глузман [60], О. Гноєвська [62], Л. Коваль [133], С. Петренко [225]).

У дослідженні Т. Кондратової визначені такі компоненти в структурі соціальної компетентності: *особистісну*, яка трактується як відповідальність, активність, емоційна стійкість, толерантність, упевненість у собі, адекватна самооцінка, вольовий контроль; *діяльнісну*, що охоплює аналіз ситуації взаємодії людей, передбачення наслідків діяльності своєї й інших, правильну оцінку експресії у взаємодії з іншими людьми; *когнітивну* як знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності та про способи взаємодії людей у суспільстві; *морально-ціннісну*, що охоплює наявність життєвих орієнтацій і цілей, прийняття здорового способу життя [142, с.151].

Дослідження О. Гноєвської [62] присвячено проблемі формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивною формою навчання. Автор визначила наступні компоненти: *когнітивну* як обсяг та повнота основ теоретико-методичних знань із проблем корекційно-розвивального навчання дітей із психофізичними порушеннями; *мотиваційну,* що трактується як усвідомлення цінності та значущості інноваційних технологій освіти та інтересу до їх упровадження в умовах спільного навчання дітей різних категорій; *рефлексивну*, яка визначає оцінку власних дій, здійснення контролю над своїм професійним розвитком; *операційну* як володіння основними способами організації навчального процесу на засадах диференціально-

діагностичних, прогностичних та навчально-корекційних завдань, раціональне застосування їх у процесі спільного навчання учнів із різними пізнавальними можливостями для вдосконалення корекційно-педагогічної діяльності [62, с. 8].

Водночас О. Бобієнко робить висновки про наявність ключових компетенцій, які визначають здатність особистості ефективно розв'язувати професійні завдання, що виникають у діяльності сучасного професіонала незалежно від професії та спеціальності, а саме: *інформаційну, соціально-комунікативну* компетенції в розв'язанні проблем [31, с. 135].

Аналізуючи питання формування професійної компетентності вчителя в умовах запровадження інклюзивної освіти в Україні, М. Захарчук визначила такі її складові: *емпіричну* як оволодіння знаннями закономірних зв'язків і стосунків; *свідомо формувальну,* що забезпечує світоглядне самовизначення, розвиток спеціального мислення; *емпатійну* як розуміння вихованців; *почуттєво-комунікативну* як розвиток можливостей учителя транслювати власні почуття й думки; контрольно-регулювальну й оцінювально-результативну [105, с. 77].

Розробляючи феномен соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі, здійснили порівняльну характеристику педагогічної та соціально-педагогічної роботи [399, с.32] і дійшли висновку, що педагогічна діяльність передбачає елементи соціальної роботи, а соціально-педагогічна діяльність є інтегративним різновидом соціальної та педагогічної роботи. Очевидно, що, упроваджуючи такий вид роботи в практику професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання, можна розв'язати соціальні проблеми молодших школярів, використовуючи цьому до того ж педагогічні засоби навчання й виховання.

Водночас учителі початкової школи в умовах інклюзивного навчання виконують корекційно-розвивальну функцію, яка, на думку вчених (Віт. Бондар, С. Миронова, В. Синьов, М. Шеремет та інші), повинна відрізнятися від професійної діяльності корекційного педагога. Корекційно-розвиткова робота вчителів початкової школи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, потребує особливих вимог до їхньої професійної компетентності. До того ж учителі

початкової школи інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу повинні вміти: проводити психолого-педагогічну діагностику порушень у розвитку та прогнозувати подальший прогрес дитини; планувати окремі види корекційної роботи; добирати й застосовувати необхідні корекційні методи, прийоми та засоби навчання; спостерігати за навіть незначними позитивними зрушеннями в навчанні та вихованні; підтримувати «особливу» дитину та допомагати їй; емпатійно та толерантно ставитися до неї; нівелювати конфліктні ситуації; впливати на дітей та їх батьків; працювати на позитивних якостях таких дітей; виховувати в них оптимізм і віру в свої можливості тощо.

Уважаємо, що варто до функцій соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах інклюзивного навчання зарахувати соціалізуючо-адаптаційну, суть якої полягає в зміні та вдосконаленні якостей особистості та пристосуванні її до умов тимчасового перебування в освітньому середовищі, що дозволяє взаємодіяти з іншими членами соціуму, зберегти якість життєдіяльності. Ці функції будуть суттєвим доповненням у ході виконання соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання [360, с.46].

У структурі соціально-педагогічної компетентності вчителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ було виділено наступні компоненти (рисунок 3.2):

- когнітивна – сукупність теоретичних знань і навичок засвоєної інформації, знання міжпредметних зв’язків, а також система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров’я й особливості побудови освітнього процесу, у якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;

- діяльнісна – активне застосування знань та навичок із метою формування вмінь моделювати в практичній навчальній діяльності навчальний процес, отримання досвіду соціально-педагогічної діяльності, реалізація професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;

- особистісно фахова, що охоплює систему особистісно значущих та професійно важливих якостей, індивідуальний стиль, уміння свідомо здійснювати й контролювати результати своєї діяльності, а також здатність до роботи в умовах інклюзивної освіти завдяки сукупності стійких мотивів і спрямованості на здійснення ефективного процесу навчання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

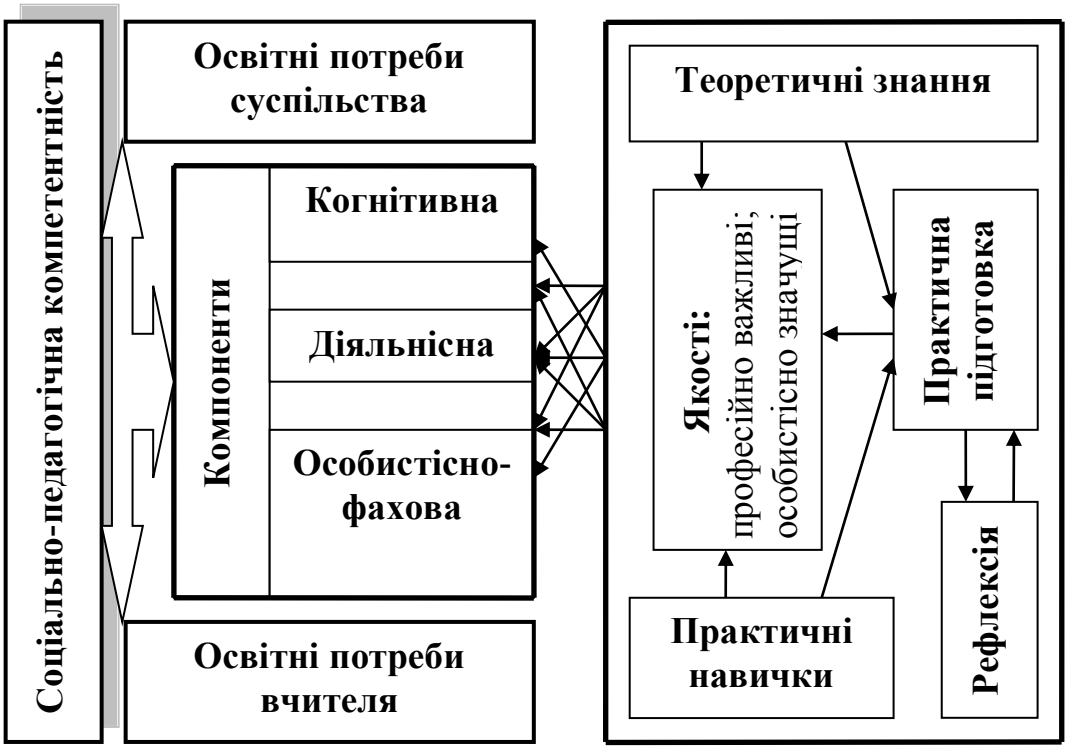


Рис. 3. 2. Структура соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання ЗНЗ

Названі структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності перебувають у тісному взаємозв'язку й взаємозалежності, цьому до того ж формування кожного з них пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи. Визначаючи їх, ураховували функції поліфункціональної діяльності та компетенції дисциплін.

Таким чином, було визначено базові елементи освіти, які формують соціально-педагогічну компетентність майбутніх учителів початкової школи, що будуть

здійснювати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ, із таких знань [350]:

- державної політики щодо організації інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами;
- змісту термінологічної системи загальної, спеціальної й корекційної педагогіки, загальної та спеціальної психології, соціальної роботи;
- особливостей і закономірностей розвитку різних категорій осіб із психофізичними вадами;
- комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей;
- диференційованих та індивідуальних методів і прийомів навчання розмаїтих дітей учнівського колективу;
- змісту та методів роботи з батьками вихованців тощо.

Серед основних *умінь та навичок* соціально-педагогічної компетентності в інклюзивному середовищі визначили такі:

- вислуховувати учня з розумінням і потрібною метою;
- виявляти необхідну інформацію й підбирати факти для розв'язання соціально-педагогічної проблеми;
- організовувати комплексну взаємодопомогу та корекцію різних сфер учня;
- спостерігати за вербальною й невербальною поведінкою, використовувати знання теорії особистості та методів діагностики;
- залучати учнів до розв'язання їхніх проблем, сприяти їх соціальній адаптації;
- обговорювати складні для молодшого школяра проблеми й теми, поважати його особистість і не застосовувати погрози;
- знаходити інноваційні розв'язки для забезпечення потреб дитини;
- визначати необхідність завершувати корекційний вплив;
- уміти надавати необхідну підтримку в умовах кризових ситуацій, допомагати впоратися зі стресом і посттравматичним синдромом, розв'язувати конфлікт;
- реалізовувати загальнопедагогічні, соціальні та корекційно-розвивальні технології навчання;

- виявляти відхилення в розвитку дитини та брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку для учнів із особливими освітніми потребами;

- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до навчання розмаїтих учнів в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- формувати зацікавленість здорових учнів до позитивної спільної взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами;

- визначати необхідну соціальну допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності в навчанні;

- здійснювати організацію матеріально-технічного забезпечення, розробляти стратегії навчання тощо.

У нашому дослідженні під час визначення соціально-педагогічних компетентностей будемо дотримуватися того, що професійна діяльність майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ тісно пов'язана з емоційною сферою викладача, що виявляється в здатності усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття інших; здатності до самомотивації та керування своїми емоціями в собі та у стосунках з іншими. Тому виокремлюємо *емоційну складову* в структурі якостей особистості.

За твердженням К. Платонова, окремі якості особистості об'єднані в єдину структуру особистості**:** 1) спрямованість; 2) соціальний досвід; 3) індивідуальні особливості психічних процесів; 4) біологічно зумовлена підструктура [229].

На думку В. Ягупова, структура особистості – цілісне утворення, сукупність соціально значущих психічних властивостей, ставлень і дій індивіда, яких набуто в процесі онтогенезу і які визначають його поведінку як соціального суб'єкта дії та спілкування [401].

У дослідженні М. Ткаченко модель формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів складається з таких компонент:

1) змістової, що відображає сутність та особливості професійно необхідних якостей;

2) операційної, у якій розкриваються технології оволодіння певними педагогічними уміннями;

3) ціннісної, яка передбачає особистісний сенс і потребує неперервного самовдосконалення себе як професіонала [320, с. 189].

М. Федоренко до професійно значущих якостей відносить: активність, професійно-педагогічну спрямованість, професійно-ціннісні орієнтації, рефлексію, педагогічну креативність, цілепокладання та компетентне вирішення професійно-педагогічних завдань [310, с.37-38].

На думку цитованих авторів, професійно важливими якостями вчителя є: спрямованість (мотиви вибору професії), рефлексивність, емоційна стабільність, творчість, активність, ціннісні орієнтації, здатність приймати ефективні рішення. Щоб оцінити ту чи іншу якість, варто розглядати її лише у взаємозв'язку з особистісно значущими якостями. До того ж якості особистості взаємозв'язані між собою і за різних обставин можуть набувати різного значення, інколи навіть протилежного.

До особистісно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітньої школи віднесемо:

- спрямованість на соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу;

- відповідальність за результати своєї діяльності;

- гуманність, яка виявляється в любові до дітей, взаємоповазі, шанобливому ставленні один до одного, здатності зрозуміти, прийняти й допомогти їм у самореалізації;

- емпатія як співпереживання, великодушність, розуміння почуттів та емоцій школяра, готовність прийти на допомогу;

- етичність; саморегуляція та самодисципліна; тактовність; толерантність – здатність розуміти й сприймати унікальність будь-якої особистості;

- рефлективність – уміння самоусвідомлювати результати власної професійної діяльності.

Таким чином, спираючись на дослідження вчених, виокремили комплекс особистісно фахових якостей, що визначають структуру соціально-педагогічної

компетентності майбутнього вчителя початкової школи, згідно з окресленими основними видами робіт в інклюзивному середовищі (рисунок 3.2), які:

1) допомагають зрозуміти внутрішній світ учня, співпереживати йому;

2) забезпечують стресостійкість і володіння собою;

3) сприяють активному впливу на учня;

4) забезпечують розуміння значущості соціально-педагогічної діяльності.

На процес формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання впливає соціокультурне освітнє середовище вищого навчального закладу, яке може функціонувати на основі цілеспрямованого управління шляхом удосконалення та інтеграції змісту навчальних дисциплін. Його вплив на цей процес буде ефективним, якщо дотримуватися комплексу *педагогічних умов*:

- побудови змісту та структури навчального процесу відповідно до завдань і складових соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання;

- створення логічної структури кожної педагогічної дисципліни, визначення компетентності та компетенцій;

- розвитку в майбутніх учителів почуття громадянської відповідальності, формування позитивної мотивації до соціально-педагогічної діяльності, особистісно фахових якостей;

- вирішення соціально-педагогічних ситуацій, що моделюють майбутню професійну діяльність;

- відбору методів навчання й засобів впливу на особистість студента з урахуванням емоційного стану кожного студента;

- варіативності форм організації навчальної діяльності на заняттях із моделюванням провідних видів соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи тощо.

Розроблена професіограма вчителя інклюзивного навчання слугувала нам для визначення дефініції терміна «соціально-педагогічна компетентність учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі», який потрактували як

інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань, умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, готовністю й здатністю використовувати їх для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із навчанням розмаїтих дітей у загальноосвітньому навчальному закладі.

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

В організації професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ будемо враховувати професіограму спеціаліста інклюзивного навчання. На її основі обґрунтуємо й побудуємо модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності для неї.

Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних науково-педагогічних дослідженнях (В. Гриньова, О. Дубасенюк, С. Сисоєва, В. Чайка та інші) [68; 90; 274; 323], зокрема, моделювання професіограми майбутнього педагога (В. Беспалько, Н. Кузьміна, В Сластьонін, Р. Скульський та інші вчені) [21; 158; 159; 278; 279], різних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкових класів (О. Біда [27], О. Будник [42], Н. Глузман [60, 61], С. Мартиненко [179], О. Матвієнко, М. Марусинець [180], О. Савченко [264], Л. Хомич [316] та інші).

Термін «модель» - від французького слова modulus – мірило, міра, зразок - у літературних джерелах трактуються по-різному. Так, за визначенням Українського педагогічного словника, модель – це «умовний образ (зображення, схема, опис) якогось об'єкта (або системи об'єктів), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» [65, с.213]. Ним позначають уявний, знаковий чи матеріальний образ оригіналу: відображення об'єктів і явищ у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків тощо [74, с.22]. У Сучасному словнику іншомовних слів модель – це зменшене або збільшене відтворення чого-небудь; схема для пояснення якогось предмета, явища, процесу в

природі та суспільстві [297, с. 461]. У дидактиці моделювання трактують як «засіб висвітлення структурних елементів і зв'язків між ними, пізнання закономірностей дидактичного процесу» [325, с. 3].

Обґрунтовуючи модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності, будемо брати до уваги: *по-перше*, що маємо одну й ту ж спеціальність, але спеціалізації відрізняються; *по-друге*, розроблена професіограма слугуватиме нам як ідеальний образ учителя спеціалізації «Інклюзивне навчання». Розроблена модель покладена в основу концепції «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ».

Звідси випливає, що в нашому дослідженні, модель - портрет ідеального вчителя початкової школи, який володіє соціально-педагогічною компетентністю здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ; опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи.

Узагальнюючи трактування поняття, дійшли висновку, що *модель особистості фахівця* - це опис сукупності його якостей, які забезпечують успішне виконання завдань, що виникають у виробничій сфері, а також у процесі самонавчання й саморозвитку працівника.

Схарактеризуємо графічне зображення структури соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання ЗНЗ, що описано як Концепція соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу (додаток В.1).

Загальні положення. У професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, здатних працювати в умовах інклюзивної освіти, вагомим фактором є якість вищої педагогічної освіти, яку розуміють як комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності.

Як стверджує П .Саух, якість освіти – це «багатовимірна модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на усіх етапах навчання людини» [270, с.

82]. Науковець зазначає, що якість оцінюється як суспільний ідеал освіченості людини; як результат її навчальної діяльності; як критерій ефективності функціонування освітньої системи [Там же].

Потрактовані науковцями визначення дали можливість з'ясувати термінологічну природу поняття «якість». Зокрема, *якість* професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, на нашу думку, - це характеристика кінцевого результату процесу навчання, ступінь відповідності знань, навичок та вмінь випускників навчального закладу до нормативних вимог – компетентностей і компетенцій, що можуть бути безпосередньо продемонстровані, а тому й оцінені. Це також усвідомлення ними індивідуальної здатності виконувати поліпрофесійну діяльність в умовах інклюзивного середовища.

Отримуючи професійну підготовку, майбутній фахівець набуває сукупність професійно-особистісних якостей, що відображає його фахову компетентність і зумовлює здатність задовольняти власні особистісні матеріальні потреби, забезпечуючи одночасно потреби суспільства. Така установка висуває проблему формування в майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності фахівця, здатного виконувати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Розглянемо вживані нами поняття «підготовка» і «готовність», аби з'ясувати сутність поняття «здатність» до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Водночас у контексті цього аналізу з'ясуємо сутність поняття «готовність до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» і визначимо його взаємозв'язок із поняттям «соціально-педагогічна компетентність».

Стосовно сутності поняття «підготовка», яке розглядалося раніше, доповнимо його деякими тлумаченнями, оскільки означені поняття в психолого-педагогічній науці мають різне трактування. Так, «*підготувати»* у Великому тлумачному словнику сучасної української мови – це «давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід і т. ін. в процесі навчання, практичної діяльності» [47,

с.767]. С. Гончаренко дає таке формулювання поняття «професійна готовність студента»: це інтегративна особистісна якість й істотна передумова ефективності діяльності після закінчення вищого навчального закладу [65].

Деякі вчені (О. Абдуліна [1], Н. Кузьміна [160], Н. Тализіна [300] та інші) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів – процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу. Інші науковці (І. Богданова [32], І. Зязюн [117], З. Курлянд [218], І. Малафіїк [177], М. Марусинець [180], Ю. Пелех [222], Р. Хмелюк [218] та інші) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтирів, установок та професійної рефлексії.

Проаналізувавши теоретичні дослідження, дійшли висновку, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу - це процес спеціалізованого навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, результатом якого є отримання системи соціально-педагогічних і спеціальних знань, умінь та навичок, розвиток творчих здібностей, професійних та особистісних якостей, притаманних учителю інклюзивного навчання, а продуктом діяльності студентів є соціально-педагогічна компетентність.

У сучасних визначеннях поняття «готовність», як було з’ясовано нами в результаті теоретичного аналізу наукових джерел, учені наводять неоднозначні його трактування й установлюють розмаїту кількість структурних компонентів. Зокрема, О. Отич зазначає, що готовність є результатом і показником якості підготовки й реалізується та перевіряється в діяльності [213]. За визначенням К. Дурай-Новакової, професійна готовність є не лише результатом, але й метою професійної підготовки, початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості. У професійній готовності автор виділяє п’ять компонент:

1) мотиваційну (професійно значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності);

2) орієнтаційно-пізнавально-оцінну (знання змісту професії, вимог професійних ролей, способів вирішення професійно-педагогічних завдань);

3) емоційно-вольову (відчуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, із яких складається виконання професійних обов'язків педагога);

4) операційно-дієву (мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно-значущих властивостей особистості, адаптація до вимог професійних ролей і до умов педагогічної діяльності);

5) установно-поведінкову (налаштованість на добросовісну працю) [94].

У структурі готовності до педагогічної діяльності Л. Кондрашова виділяє такі компоненти:

- мотиваційну (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою, застосувати свої знання в обраній професійній сфері);

- орієнтаційну (професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компонента – ціннісні орієнтації особистості);

- пізнавально-оперативну (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції й заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності);

- емоційно-вольову (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль);

- психофізіологічну (прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою й поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, жвавий темп роботи);

- оцінювальну (самооцінку своєї професійної підготовки й відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам) [143].

Заслуговує на увагу науковий доробок С. Литвиненко, яка визначає готовність майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності як результат професійно-педагогічної підготовки, багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого охоплює мотиваційну, змістову, діяльнісно-технологічну, креативну компоненти, що виявляються й реалізуються в цілісній взаємодії вчителя й учнів. За твердженням науковця, готовність визначається стійкою мотивацією, орієнтацією на особистісно орієнтовану взаємодію з дітьми, глибокими знаннями змістової й процесуальної сутності діяльності, сформованими загальнопедагогічними вміннями та високим рівнем творчого потенціалу [172]. Отже, С. Литвиненко розглядає підготовку майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності як результат і процес засвоєння системи методологічних, науково-теоретичних і практичних знань, вироблення ціннісного ставлення до них, розвиток творчого мислення й загальної культури, формування продуктивних способів пізнавальної діяльності; формування загальнопедагогічних умінь; оволодіння технологіями соціально-педагогічної діяльності; усвідомлення суспільного й особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, виникнення потреби використання цієї діяльності у власній практиці, розвиток педагогічної спрямованості, орієнтації на особистісну модель взаємодії з дітьми, професійно-особистісних якостей та індивідуальності студентів, становлення суб’єктності майбутнього вчителя на основі формування в нього потреби в професійному та особистісному саморозвитку [172].

У працях Ю. Пелеха готовність розглядається як інтегрована якість особистості, спрямована на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань за допомогою активізації та застосування набутої в навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами [222].

Натомість у психологічних джерелах «готовність» визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання. Е. Зеєр розглядає це поняття як складне особистісне утворення, що характеризується двома рівнями. На першому – прагнення оволодіти якоюсь

професійною спеціальністю, на другому – здатність, підготовленість до професійної діяльності [222].

На увагу заслуговує науковий доробок В. Сластьоніна, у якому автор визначає, що професійно-педагогічна готовність - це складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів:

- психологічної готовності (сформованої спрямованості на педагогічну діяльність, установки на роботу в школі);

- науково-теоретичної готовності (наявності потрібного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності);

- практичної готовності (наявності сформованих на належному рівні професійних знань і вмінь);

- психофізіологічної готовності (наявності відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованості професійно значущих якостей);

- фізичної готовності (відповідності стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності) [279].

Натомість поняття «готовність» В. Камаєва трактує як засадничі передумови ефективного здійснення будь-якої діяльності. Водночас автор стверджує, що важливою умовою формування готовності є наявність певних рис особистості (схильностей та здібностей), напрацювання вмінь та навичок, удосконалення набутих та розвинених індивідуальних якостей особистості, необхідних для виконання професійних завдань. Готовність, за словами В. Камаєвої, розглядається як форма зв'язку професійної спрямованості з індивідуальними якостями, зокрема духовними цінностями, а також із морально-вольовою та емоційною сферами [123].

На основі проведеного аналізу можна вважати, що готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є результатом професійної підготовки і особистісною психолого-педагогічною потребою здійснення соціально-педагогічної діяльності, зміст якої розкривається через комплекс сформованої системи знань, умінь та навичок, особистісно значущих якостей та професійно важливих рис і пов'язується зі здатністю її здійснювати.

Отже, готовність охоплює, з одного боку, комплекс професійних знань, умінь і навичок; з іншого - якості особистості, що мають забезпечити здатність успішно виконувати функції соціально-педагогічної роботи в інклюзивному середовищі.

Своєю чергою О. Мартинчук професійну готовність учителя початкових класів у сфері інклюзивного навчання трактує як інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності й готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності, здатності нести професійну відповідальність за її результати, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності [179].

Н. Кузьміна «здатність» педагога перетворювати спеціальність на засіб формування особистості ототожнює з поняттям «професійна педагогічна компетентність». Автор трактує означену дефініцію як сукупність умінь педагога особливим чином структурувати наукове й практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [159, с.89-90].

Таким чином, проаналізувавши ланцюжок взаємопов’язаних дефініцій, з’ясували, що «здатність» є кінцевим результатом професійної підготовки майбутнього фахівця до виконання діяльності в певній галузі, вона визначається якістю оволодіння професійними компетентностями й компетенціями, установленими державним стандартом змісту освіти, а також сформованою спрямованістю на професійну діяльність і здатністю практично її виконувати.

У нашому дослідженні будемо дотримуватися погляду, що здатність майбутніх учителів початкової школи здійснювати роботу в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу – це характеристика різного рівня готовності до виконання професійної діяльності в нестандартних для них ситуаціях, яка охоплює теоретичні й практичні компоненти, а також особистісно значущі якості: відповідальність, цінності, життєві настанови, емоції, волю, поведінку, здібності, характер, темперамент - і визначається високою, середньою й достатньою здатністю до інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

Отже, соціально-педагогічну компетентність учителів початкової школи в контексті нашого дослідження визначаємо як готовність і здатність до виконання роботи в інноваційному середовищі середнього навчального закладу, а професійна

підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в такому середовищі ЗНЗ у ВПНЗ передовсім повинна бути спрямована на формування соціально-педагогічної компетентності (рисунок 3.3).

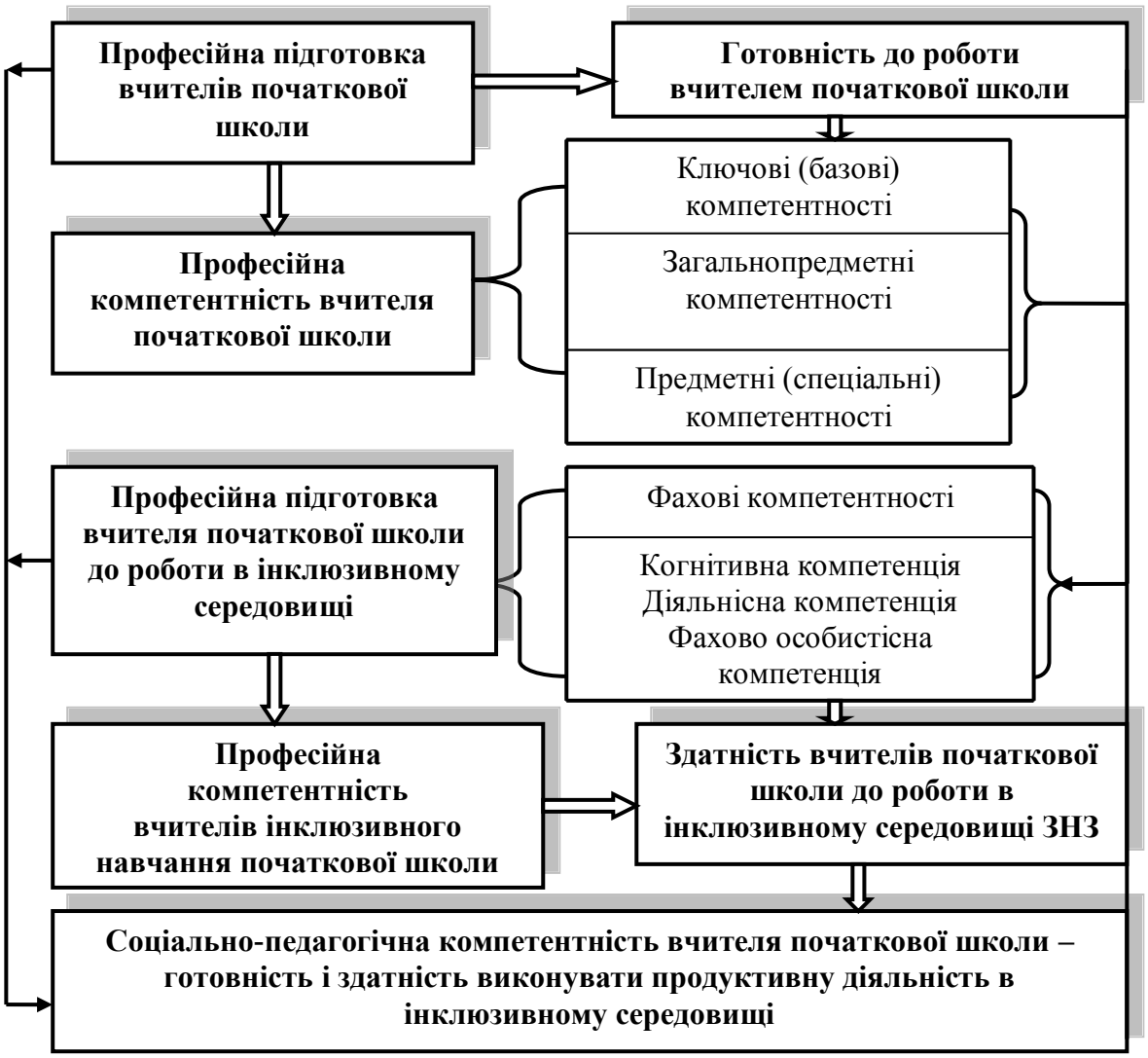


Рис. 3.3. Соціально-педагогічна компетентність як складова професійної компетентності та показник готовності і здатності виконувати роботу в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу

Мета й завдання формування соціально-педагогічної компетентності. У контексті цілепокладання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу *метою* формування соціально-педагогічної компетентності є забезпечення студентів високим рівнем оволодіння знаннями, уміннями та навичками, особистісно значущими й професійно важливими якостями.

Формування в них соціально-педагогічної компетентності вимагає особливої педагогічної системи організації навчання студентів за індивідуальною траєкторією. Вирішувати цю задачу в сучасній дидактиці, як уважав А. Хуторський, можливо двома протилежними способами, кожний із яких визначається індивідуальним підходом. Він розглядав індивідуальну освітню траєкторію майбутніх педагогів як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента [319, с. 298].

І. Бережна констатує, що індивідуальна траєкторія професійного розвитку – це персональна стратегія професійного зростання студента, удосконалення його особистісних якостей, формування професійних компетенцій, що вибудовуються на основі усвідомлення й суб'єктивізації професійних завдань, цінностей, норм, а також визнання унікальності особистості та створення умов для реалізації її потенціалу. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку містить інваріантну складову (орієнтована на модель фахівця, що має професійні компетенції) і варіативну складову (відображає особистість студента, його соціально-психологічні особливості, потреби, мотиви, інтереси та здібності) [17].

Індивідуальна траєкторія формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ розглядається нами через:

1) оновлення змісту підготовки вчителя початкових класів;

2) запровадження нових навчальних дисциплін соціально-педагогічного спрямування та розробку навчально-методичного забезпечення названих курсів;

3) упровадження інноваційних технологій навчання у вищому навчальному закладі, зокрема інноваційних технології навчання (карусель, круглий стіл, акваріум, мозкова атака, кейс-стаді, ситуаційне навчання, технологія генерування ідей), презентації, структурно-логічні схеми, дидактичні та рольові ігри;

4) залучення студентів до науково-дослідницької роботи, яка передбачає виконання індивідуальних завдань, написання есе та рефератів, курсових, бакалаврських та магістерських робіт, залучення до олімпіад, конференцій та семінарів, гуртків та проблемних груп;

5) проходження різних видів педагогічних практик в інклюзивній загальноосвітній школі;

6) забезпечення зворотного зв'язку в навчанні, тобто відтворення навчального матеріалу студентом й отримання від викладача повідомлення про результати та наслідки засвоєного (знань, умінь і навичок), а отже, і методичної компетентності.

Складовими індивідуальної траєкторії навчання є визначення мети й завдань, змісту, форм, засобів, методів та технології навчання в соціокультурному середовищі вищого педагогічного навчального закладу. Визначення мети та завдань професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів відображається в навчально-методичному забезпеченні педагогічних дисциплін (навчальних і робочих програмах, методичних матеріалах до виконання практичних, лабораторних занять і самостійної роботи) [341].

Водночас метою формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ повинні бути розвиток і корекція якостей студента, що визначають його культуру, фахову поведінку, індивідуальний стиль професійної діяльності, про що йшлося раніше.

Сутність соціально-педагогічної компетентності. Характеристика сутності соціально-педагогічної компетентності була розглянута, тому вдамося лише до скороченого її трактування.

Отже, соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі – це базова характеристика діяльності вчителів з інклюзивного навчання (інклюзивного педагога) загальноосвітнього навчального закладу. Вона охоплює комплекс теоретичних знань, умінь та навичок (когнітивна компетенція), практичних знань, умінь та навичок (діяльнісна компетенція) та особистісно значущих і професійно важливих якостей та рефлексії.

Зміст соціально-педагогічної компетентності визначається основними функціями, видами робіт та ролями, які в той чи інший момент виконують учителі початкових класів у нестандартій (нетиповій) ситуації виробничої діяльності,

реалізовуючи водночас поліфункціональну (соціально-педагогічну) діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Тому соціально-педагогічна діяльність учителів початкової школи на сучасному етапі розглядається як інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженнями життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Адже, окрім навчання й виховання дітей, учителі початкової школи в інклюзивному середовищі допомагають інклюзованій дитині соціалізуватися, увійти в структуру суспільства, а також здійснюють корекційно-розвивальну й реабілітаційно-анімаційну роботу. Одночасно вони повинні вміти не лише визначати проблеми й освітні потреби молодшого школяра, а й сприяти успішному їхньому розв'язанню.

Державним стандартом початкової освіти [82] визначено, що головне завдання вчителів початкової школи в загальноосвітньому навчальному закладі полягає в забезпеченні загального розвитку дитини, уміння читати, знати основи арифметики; набуття первинних навичок користування книжкою та іншими джерелами інформації; формування загальних уявлень про навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, вироблення трудових навичок. Оскільки діяльність учителів в інклюзивному середовищі ЗНЗ є складнішою й відповідальнішою, тому, окрім виконання головного завдання початкової освіти, фахівці повинні надавати корекційно-розвивальну й соціальну допомогу, яка спрямована на соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами в нових умовах освітнього соціального середовища.

У цьому сенсі важливим аспектом формування соціально-педагогічної компетентності є з'ясування основних *напрямів* соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи ЗНЗ в умовах інклюзивного навчання, якими є:

- дидактичний - динамічна система, яка об'єднує процеси навчання, виховання, розвитку й самовдосконалення особистості; процес, сутність якого полягає в забезпеченні єдності мети навчання: дидактичної, виховної, розвивальної, соціалізуючої, корекційної;

- корекційно-розвитковий - сукупність дидактичних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку молодшого школяра;

- діагностичний - виявлення необхідної інформації за допомогою різних методик, адаптованих до власної діяльності;

- соціальний – інформування відповідних служб про надання соціальної допомоги, яка передбачена дітям з особливими освітніми потребами, викликаними різними причинами;

- профілактичний - попередження шкільної дезадаптації. Їй передує робота на виявлення, діагностику й корекцію дітей групи ризику з різними формами дезадаптації, що виявляється в неадекватній поведінці;

- робота з девіантними дітьми, спрямована на створення умов для самовиховання й саморозвитку дітей із порушеннями конативної, емоційної, діяльнісної сфер, викликаними різними факторами;

- робота з дітьми різного рівня психофізичного та інтелектуального розвитку, серед них із обдарованими дітьми;

- робота з сім'єю з метою залучення її до освітнього всеобучу, формування педагогічної культури батьків, попередження виникнення сімейних проблем у вихованні дітей; організації отримання соціальної допомоги;

- реабілітаційно-анімаційний, який визначається як система заходів, спрямованих на повноцінне відновлення функціонування втрачених функцій органів і систем, на розробку й упровадження різних форм організації дозвілля в позаурочній діяльності.

Функції соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу визначаються на основі встановлених видів робіт, які були наведені в параграфі 2.1.

Основними функціями соціально-педагогічної компетентності є:

- педагогічна, тобто виконання дидактичної, виховної й розвивальної мети як базових функцій освіти, а також корекційної, соціалізуючої й реабілітаційно-анімаційної;

- корекційно-реабілітаційна, сутність якої полягає в зміні та вдосконаленні якостей особистості, вищих психічних функцій, особливостей життєдіяльності;

- адаптаційна, що дозволяє взаємодіяти з іншими членами соціуму, зберегти якість життєдіяльності;

- соціалізуюча як функція, що забезпечить розуміння сутності виучуваного навчального матеріалу для подальшого навчання, створення умов для самореалізації особистості в соціумі;

- комунікативна, сутність якої полягає в налагодженні в інклюзивному класі взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу та особистості з різними суб'єктами в соціокультурному освітньому середовищі загальноосвітньої школи;

- діагностична, завдяки якій установлюється соціально-педагогічний діагноз, вивчаються особливості діяльності й спілкування молодших школярів в інклюзивному класі; ступінь і спрямованість впливу соціально-педагогічного середовища (школи, сім'ї, сусідів, груп ровесників тощо) на розвиток молодшого школяра;

- організаційна, що полягає в умінні планувати, здійснювати підготовку до уроку, розробляти курикулум для особливих дітей, розробляти навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчального процесу, організовувати соціально корисну діяльність молодших школярів, формувати толерантну систему стосунків в учнівському середовищі, а також серед дітей, членів команди й батьків;

- прогностична, або уміння прогнозувати результати процесу навчання й виховання з урахуванням найважливіших факторів розвитку особистості;

- попереджувально-профілактична й соціально-терапевтична, що передбачають задіяння юридичних, психологічних механізмів попередження й подолання негативних явищ, організацію надання соціально-терапевтичної допомоги тим, хто її потребує;

- охоронно-захисна функція, що спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей з особливими освітніми потребами.

У цілому елементи функцій соціально-педагогічної діяльності визначають структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи, якими є когнітивна компетенція, діяльнісна й особистісно фахова, що взаємопов'язані й перебувають у взаємозв'язку,

формуються в процесі професійної підготовки комплексно і знаходяться у функціональній залежності.

Принципи формування соціально-педагогічної компетентності визначаються провідною засадою соціально-педагогічної діяльності, що визначається гуманною педагогікою, тобто гуманістичним ідеалом особистості майбутнього вчителя початкової школи, який буде працювати в інклюзивному середовищі ЗНЗ, - самоцінність особистості, що визначає зміст і призначення цієї діяльності. Гуманізм тісно пов'язаний із вірою в потенційні можливості дитини, які повинні бути спрямовані на стимулювання її активності, від якої в кінцевому результаті залежить процес соціалізації особистості молодшого школяра.

Формування соціально-педагогічної компетентності відбувається за загальними закономірностями. Виокремлено комплекс закономірностей, що враховуються в процесі реалізації соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу (О. Будник):

1) загальні закономірності. Зв'язок соціально-педагогічної діяльності з суспільними вимогами, результати соціально-педагогічної діяльності як цілісної педагогічної системи зумовлені рівнем, темпами й потребами розвитку суспільства та реальними можливостями молодшого школяра в оволодінні соціокультурним досвідом;

2) загальнонаукові закономірності, які є спільними для загальної, спеціальної та соціальної педагогіки, загальної та спеціальної психології, соціології, філософії;

3) власне соціально-педагогічні закономірності:

- *дидактична закономірність*. Стійка залежність між елементами навчання – діяльністю вчителя, діяльністю учнів та змістом навчання. Мета, зміст, методи, засоби й форми соціально-педагогічної діяльності залежать від умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес, і реальних пізнавальних можливостей учнів;

- *виховна закономірність*, реалізація якої виявляється у взаємозалежності виховання й навчання, єдності свідомості та поведінки, є опорою на позитивні якості учнів, стимуляції активності особистості, емоцій в учінні;

- *корекційно-розвиткова закономірність*. Результати соціально-педагогічної діяльності залежать від роботи команди спеціалістів освітнього закладу й внутрішнього світу дитини. Навчальний процес повинен постійно трансформувати форми, методи й засоби навчання, які б сприяли подоланню й послабленню психофізичних недоліків через формування життєво необхідних якостей у навчально-виховному процесі або різних видів діяльності учнів;

- *організаційна закономірність* – забезпечення оптимальної організації соціально-виховного процесу задля досягнення максимально можливих за визначених умов результатів;

- *креативна закономірність* – обумовленість результативності соціально-педагогічної діяльності рівнем професійної майстерності й творчості вчителя початкової школи;

- *соціологічна закономірність* – необхідність координації соціально-виховних впливів школи, сім'ї та громадськості.

Принципами формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, які будуть здійснювати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ, є принципи освіти (гуманізму та гуманітаризму, демократизації) та принципи навчання (науковість, міцність засвоєння знань, професійна спрямованість, міжпредметні зв'язки, зв'язок теорії з практикою, послідовність та систематичність), а спеціальні принципи наступні:

- компетентнісного підходу – створення педагогічних умов для розвитку когнітивного, діяльнісного й особистісно фахового елементів компетенцій як складових соціально-педагогічної компетентності;

- проблемності – моделювання соціально-педагогічних ситуацій із реальної практики соціально-педагогічної діяльності, зведення їх до педагогічної задачі та розв'язування;

- технологізації – визначення технологій навчання на основі мети навчання та моделей гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки;

- діалогізації – підвищення рівня розуміння комунікативного процесу з усіма суб'єктами; формування навичок спілкування в діалозі;

- розвитку креативності – забезпечення умов для впровадження контекстного навчання, спрямованого на моделювання майбутньої соціально-педагогічної діяльності, вибір методів та методичних прийомів згідно з психофізичним розвитком кожної дитини; вибір форм організації навчальної діяльності, що допоможуть розвивати взаємодопомогу, взаєморозуміння, доброзичливість та толерантність у процесі інклюзивного навчання;

- орієнтації на особистість студента – створення соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу, добір змісту, методів та форм навчання відповідно до їхніх природних здібностей, які забезпечать самореалізацію студента в навчально-виховному процесі.

Соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ виявляється в педагогічному, соціологічному, корекційному та реабілітаційному напрямах.

Педагогічне спрямування соціально-педагогічної компетентності виявляється як здатність і готовність використовувати комбінацію теоретичних та практичних знань, умінь та навичок для здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, як-от: загальнопедагогічних, фахових, психологічних, інформаційних, математичних, технологічних, предметних, методичних, дослідницьких, особистісних компетенцій.

Соціологічне спрямування розглядають як усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи значущості соціально-педагогічної діяльності, розуміння сутності соціальних проблем, які існують у суспільстві та в інклюзивному класі, а також проблем дітей з особливими освітніми потребами; забезпечення успішної соціалізації розмаїтих дітей до нових умов навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

Корекційне спрямування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи розглядають як здатність виконання роботи, пов’язаної з корекцією соціально-педагогічної занедбаності, затримкою психічного розвитку, пізнавальної діяльності, навичок спілкування й соціалізації в умовах інклюзивного середовища, умінь і навичок у процесі навчання.

Реабілітаційне спрямування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи полягає у здатності сприйняти дитину з особливими освітніми потребами такою, якою вона є, надати їй у навчальному процесі можливості повноцінного відновлення в соціумі, зняття психолого-педагогічних комплексів і фобій, удосконалення діяльності вищих психічних процесів, утрачених пізнавальних умінь та навичок особистісних якостей.

Організаційно-процесуальні засади моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ охоплюють:

1. *Процесуально-технологічний концепт*. Запровадження в педагогічну систему інноваційних технологій (проблемна, модульна, інформаційна й контекстна технології навчання), методів (пояснювально-ілюстративні, словесні, наочні, практичні, дослідницькі, інтерактивні, метод проектів, тестування, математичного моделювання) і форм (лекції, практичні й лабораторні заняття, заліки) навчання.

2. *Діагностико-результативний концепт*, що спрямовується на виявлення тих елементів освіти, які забезпечать процес формування в майбутніх учителів початкової школи структурних компетенцій соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Когнітивна компонента соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного середовища ЗНЗ забезпечується системою знань, тобто гносеологічною підготовкою випускника, яка має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу, що передбачає модернізацію змісту навчальних дисциплін з одночасним визначенням компетентностей і компетенцій.

Першу групу утворюють професійні знання, які законодавчо забезпечують розвиток інклюзивної освіти в Україні, визначають стратегічні напрями розвитку освітньої галузі, етапи входження до європейського й світового соціокультурного простору. Ці знання студенти здобувають з циклу загальнонаукових і правових дисциплін: законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти України, Конвенції ООН «Про права інвалідів», Концепції розвитку національного виховання, «Державного стандарту

початкової освіти», Концепції розвитку інклюзивної освіти, «Державного стандарту спеціальної освіти», Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» та інших.

Другу групу складають загальнопедагогічні знання, які здобувають студенти в процесі вивчення:

а) загальної педагогіки, що стосується процесів навчання, виховання, розвитку, корекції, соціалізації, виявлення найоптимальніших організаційних форм успішного навчання учнів із різними пізнавальними можливостями;

б) спеціальної педагогіки, що допоможе створювати корекційно-компенсаторні програми навчання дітей із помірною розумовою відсталістю, аутичним синдромом, синдромом Дауна; застосовувати інноваційні методи навчання з метою їх фізичної, трудової й соціальної реабілітації;

в) психології, яка забезпечить визначення природи та закономірностей психічного розвитку особистості; індивідуально-психологічних особливостей дітей із тими чи іншими проблемами в розвитку (вищої нервової діяльності, темпераменту, характеру, рівня сприймання, запам’ятовування, працездатності, розвитку емоційно-вольової сфери тощо);

г) соціологічних дисциплін, що забезпечать знання та вміння проводити патронаж і супровід дітей з особливими освітніми потребами; здійснювати захист прав і свобод особистості; надавати необхідну інформацію та гарантувати допомогу, визначену державою; здійснювати корекцію соціальних стосунків чи соціальних дій.

До *третьої групи* відносимо фахові (спеціальні) знання основ соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, що забезпечать опанування змістом, методами, формами й засобами інклюзивного навчання молодших школярів; методикою викладання навчальних дисциплін у початковій школі з урахуванням наявності в класі дітей із різним рівнем психофізичного та інтелектуального розвитку й поведінки; інноваційними технологіями навчання; знаннями діагностики щодо виявлення й вивчення причинно-наслідкових зв’язків розвитку соціально-педагогічної проблеми.

На нашу думку, базою когнітивної компоненти соціально-педагогічної компетентності є знання про методи, технології й форми домінуючих видів робіт в інклюзивному середовищі, які будуть виконувати майбутні вчителі початкової школи в ньому.

Діяльнісна компонента соціально-педагогічної компетентності містить фахові вміння, за допомогою яких реалізується професійна діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу ЗНЗ.

У нашому дослідженні поняття «вміння» будемо трактувати як здатність виконувати визначену професійну діяльність [229] за допомогою різноманітних дій, які підпорядковані меті та спрямовані на вирішення різноманітних соціально-педагогічних завдань, пов'язаних із визначеними функціями професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Відповідно до теми й завдань нашого дослідження нами визначено сукупність умінь, які ми наповнили відповідними характеристиками.

Методичні вміння, що виявляються в майстерності організовувати й планувати навчально-виховну роботу в інклюзивному класі, запроваджувати інноваційні технології навчання; уміння аналізувати соціально-педагогічні факти, явища, процеси; уміння використовувати здоров'язбережні методи навчання та проводити біоадекватні уроки, пов'язані з анатомо-фізіологічним розвитком учнів та виявами хвороб нервової системи; розробляти курикулум для особливої дитини, використовувати арттерапевтичні методики тощо. Особливого значення набувають методичні уміння в ході планування й проведення уроків, розроблення дидактично-роздаткового матеріалу, наданні індивідуальної консультативної допомоги, планування оздоровчих фізкультхвилинок.

Прогностичні вміння – уміння передбачати кінцевий результат після застосування адекватних методів навчання, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому; уміння активізовувати пізнавальні процеси, створювати корекційні умови виховання, навчання, розвитку й соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку для засвоєння ними інтелектуального й морального досвіду.

Інформаційні вміння дозволяють опрацьовувати різні види інформації про суб'єкта професійного впливу, як-от: медична карта, медичний діагноз, довідки; інтерпретувати навчальний матеріал для роботи в інклюзивному середовищі; використовувати сучасні інформаційні технології навчання для ефективного засвоєння знань студентами.

Мотиваційні вміння – уміння формувати позитивну мотивацію до учіння дітей з особливостями розвитку й виховувати в них оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху, коректувати емоційну, конативну та діяльнісну сфери; уміння бути доброзичливим, чуйним, урівноваженим, толерантним, формувати позитивну мотивацію до учіння, створювати успіх у навчанні.

Комунікативні вміння виявляються в майстерності вчителя спілкуватися під час виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, що реалізується насамперед у його взаєминах з учнями в системі «учень–учитель-учень», усвідомлення адекватності й дієвості його психологічних знань; діяти за принципами гуманної педагогіки, виявляти емоційну стійкість, гнучкість у спілкуванні.

Профілактичні вміння – це вміння попереджати виникнення конфліктогенної ситуації, яка з'являється тоді, коли потреби однієї людини заважають задоволенню потреб іншої, що у свою чергу може провокувати конфлікт в інклюзивному середовищі, зокрема, це стосується психолого-педагогічних конфліктів, які ґрунтуються на суперечностях, що виникають у навчальному процесі під час зіткнення вимог у взаємостосунках «учитель-учень», «учитель-батьки», «учитель - команда фахівців» [312].

Соціально-реабілітаційні вміння – підтримка молодших школярів у процесі їх соціалізації чи пристосування до нових соціальних умов; уміння приймати рішення й прагнути до розуміння інших; блокувати неприємні почуття та власну невпевненість; уявляти, як слід досягти мети найефективнішим методом; правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших, ураховувати їхні права; уявляти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших та власні вимоги; уміння формувати в дитини здатність та навички ефективно

взаємодіяти з навколишнім світом, розвивати вміння встановлювати доброзичливі міжособистісні стосунки, розуміти почуття й поведінку навколишніх, установлювати визначені межі припустимої поведінки.

Реабілітаційно-анімаційні вміння – створення умов для відновлення життєдіяльності в соціумі, вправність організовувати дозвіллєву діяльність у соціумі, спільний відпочинок учнів із батьками; уміння задовольняти потребу людини в психологічному розвантаженні від утоми за допомогою контакту з природою, участі в турпоходах, морських прогулянках тощо.

Корекційно-розвивальні вміння – уміння організовувати цілеспрямований розвиток пізнавальної сфери учнів з особливими освітніми потребами; відбирати й застосовувати необхідні для вирішення корекційних завдань методи, прийоми та засоби навчання, виховання, діагностики, корекції, компенсації відповідно до вікових та психологічних особливостей психофізичного розвитку.

Оцінно-корекційні вміння – уміння вчителя отримувати інформацію про наявний рівень знань молодших школярів, оцінювати їх та проводити відповідну корекцію.

Таким чином, когнітивна й діяльнісна компоненти є базовими соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Особистісно фахову компоненту будемо розглядати складником соціально-педагогічної компетентності, який забезпечить здатність виконувати професійну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ, що підвищить значущість інших складових компетентності. У її структурі будемо розглядати не всю сукупність якостей особистості, а лише ті, які максимально відповідають вимогам інклюзивної освіти, специфіці соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Серед них виділяємо дві групи: особистісно значущі якості та професійно важливі якості.

1. *Особистісно значущі якості* характеризують ставлення майбутніх учителів до суспільства, людини, колеги, до себе [96], вони дозволять свідомо контролювати результати своєї діяльності, вибудовувати поведінку в інклюзивному класі та педагогічному середовищі, серед них: гуманність, відповідальність,

комунікабельність, справедливість, емоційність, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність.

2. *Професійно важливі якості*: спрямованість, відповідальність, інтерес, потреби, мотиви, що сприятимуть гнучкості, мобільності й критичному мисленню, стресостійкості, відповідальності та професійній педагогічній спрямованості. *Професійна рефлексія* визначається нами як складова структури особистості, яка виявляється як здатність до самоаналізу власної професійної діяльності в інклюзивному середовищі, як-от: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, числі також і з існуючими про неї уявленнями. Вона допоможе майбутнім учителям початкової школи під час здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ спостерігати за власною діяльністю, поведінкою, внутрішнім станом; критично ставитися до власної поведінки; спілкуватися з іншими людьми; сформулювати отримані результати, передбачити мету подальшої роботи, скорегувати свою індивідуальну траєкторію діяльності (самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення).

Як зазначає багато дослідників, основою рефлексивної діяльності є мислення, яке передбачає здатність аналізувати власну поведінку та поведінку інших людей, розкривати їхні мотиви, прогнозувати поведінку в різних ситуаціях [324, с.202].

Отже, вище схарактеризовані структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, а саме: когнітивну, діяльнісну, особистісно фахову, які трактуємо як готовність майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності й здатність до виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Параметри та критерії сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ обрали відповідно до аналогічних компонент:

- когнітивної – наявність сукупності теоретичних знань і практичних навичок для організації цілісного інклюзивного освітнього процесу;

- діяльнісної – оволодіння практичними навичками роботи в інклюзивному середовищі, активного застосування знань та навичок із метою формування вмінь моделювати в практичній навчальній діяльності отримання досвіду соціально-педагогічної роботи в інклюзивному класі;

- особистісно фахової – система особистісно значущих та професійно важливих якостей, що забезпечать прагнення та мотивацію, здатність виконувати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Рівнями зазначених критеріїв соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ виділено: достатній, середній і високий.

Визначені структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності перебувають у залежності з функціями, які виконуватиме майбутній фахівець під час виконання робіт в інклюзивному середовищі ЗНЗ, ефективність виконання яких обумовлюють особистісно значущі якості педагога.

Дійшли висновку, що функції соціально-педагогічної діяльності, виокремлені нами раніше, визначають змістову характеристику різноманітних видів її робіт в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності є основою їх ефективного виконання. Тобто між структурою соціально-педагогічної компетентності та видами й функціями соціально-педагогічних робіт в інклюзивному середовищі ЗНЗ існує взаємозалежність і взаємообумовленість: кожен елемент системи є наслідком попереднього, не може самостійно функціонувати, а зміна одного елемента приводить до зміни іншого, за умови, що всі структурні компоненти, види й функції професійної роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ формуються в педагогічному процесі вищого навчального закладу цілеспрямовано й комплексно. Їхній зв’язок графічно представлений на рисунку 3.4.

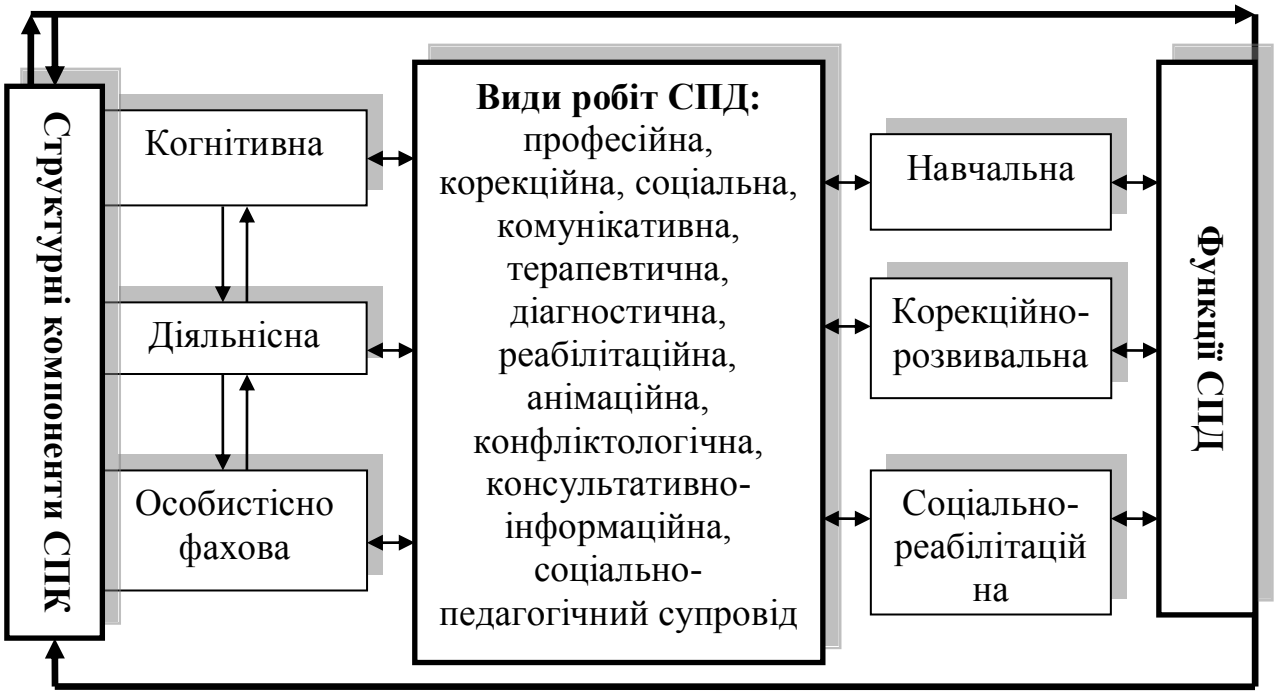


Рис. 3.4. Структурно-функціональні зв'язки компонент соціально-педагогічної компетентності, видів робіт та функцій майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Ураховуючи структурно-функціональні зв'язки, передбачили формування соціально-педагогічної компетентності в три етапи: інформаційно-мотиваційний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-рефлексивний. Задля цього розробили модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ у процесі підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі (рисунок 3.5).

Рис. 3.5. Модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Уважаємо, що описову авторську модель необхідно представити через контент-схему процесу формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу (рисунок 3.6).

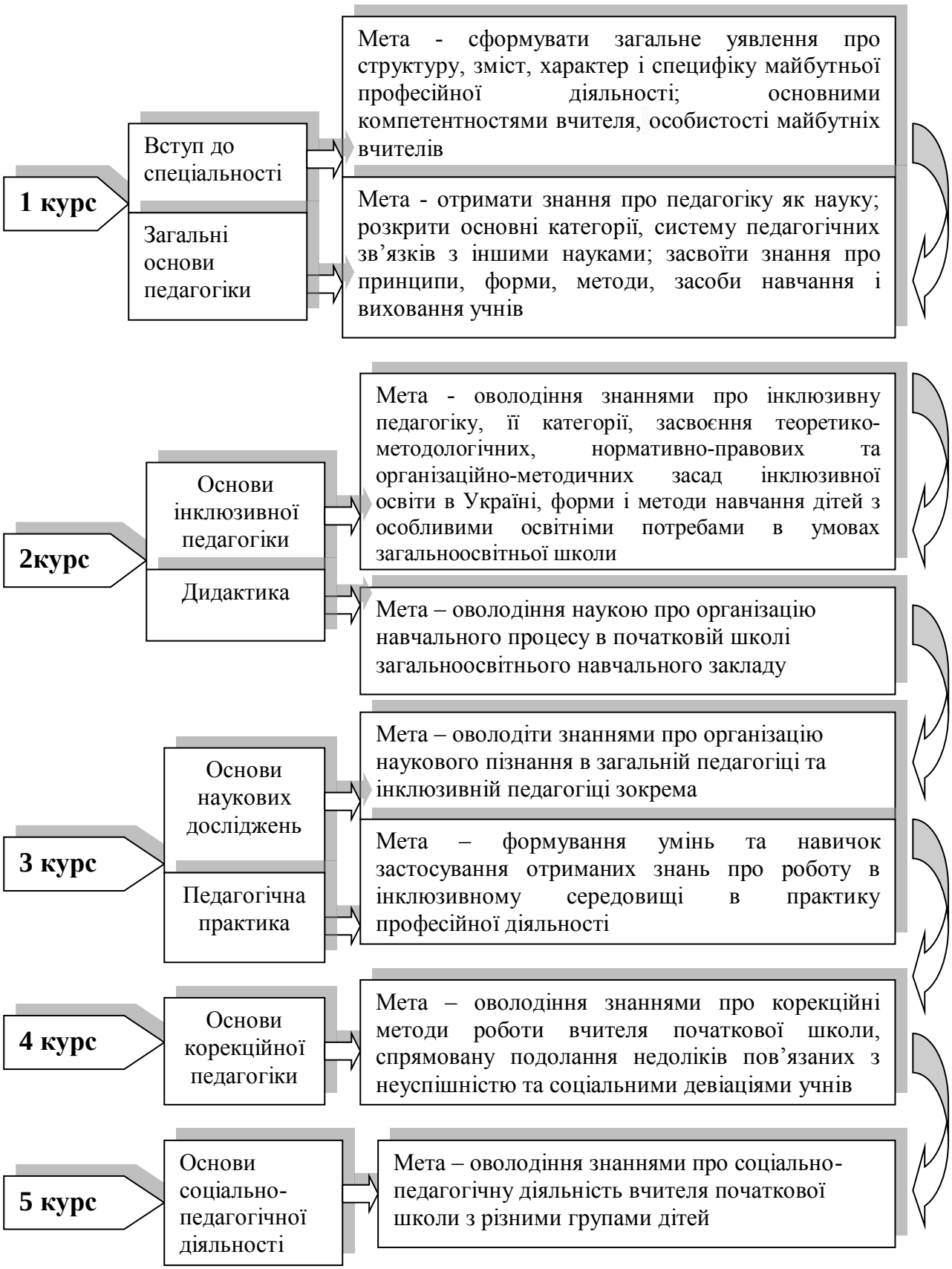


Рис. 3. 6. Контент-схема процесу формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

1. Інформаційно-мотиваційний етап (1 курс). Його завданням є розвиток у студентів професійної спрямованості, сприяння опануванню студентами знань про інклюзивну освіту та формування позитивних мотивів для усвідомлення значущості соціально-педагогічних цінностей у професійній діяльності вчителя початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

2. Діяльнісно-репродуктивний етап (2–3 курси). Завданням цього етапу є створення педагогічних умов для поглибленого оволодіння студентами знаннями й навичками роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, формування в них професійно важливих та особистісно значущих якостей, розвиток спеціальних методичних навичок роботи з розмаїтими учнями в учнівському колективі й навичок науково-дослідницької роботи. На цьому етапі домінантним визначаємо репродуктивно-пізнавальний рівень активності майбутніх фахівців, який формуватиметься безпосередньо в педагогічному процесі вищого педагогічного навчального закладу (під час проведення аудиторних занять і позааудиторної роботи), практичної (аналіз соціально-педагогічних ситуацій під час проходження педагогічної практики в школі) та науково-дослідницької діяльності (підготовка проектів за певною соціально-педагогічною проблематикою, рефератів, курсових і дипломних робіт тощо).

3. Продуктивно-рефлексивний етап (4-5 курси) має завдання створення умов для активної практичної й науково-дослідницької роботи студенів, як-от: розвитку досвіду роботи в інклюзивному середовищі на базі початкової загальноосвітньої школи, формування навичок володіння технологіями й методами навчання учнів в інклюзивному класі, розвитку навичок самопізнання й самокритики, здатності до самовдосконалення; використання практичного досвіду під час виконання кваліфікаційних робіт. На цьому етапі передбачено формування соціально-педагогічної компетентності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ засобами контекстного навчання й упровадження особистісно зорієнтованих, здоров’язбережувальних, арттерапевтичних, корекційно-розвиткових технологій, педагогічної практики в початковій школі, науково-дослідницьких завдань.

Отже, професіограма вчителя інклюзивного навчання виступила основою розробки Концепції соціально-педагогічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності конкретизована у відповідній структурі, побудована на принципі цілісності та синергетичності. Вона є носієм критеріїв сформованості соціально-педагогічної компетентності в загальній концепції професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

3.2. Обґрунтування показників, критеріїв та рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Проаналізувавши психолого-педагогічні джерела та фундаментальні наукові розробки, обґрунтували визначення соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу: *інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань, умінь і навичок, готовністю й здатністю до здійснення соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, а також сукупністю когнітивної, діяльнісної та особистісно фахової компонент, які формуються в процесі їхньої професійної підготовки.* Указана компетентність забезпечується сформованістю її структурних компонент – компетенцій, зміст яких розкривається через елементи змісту освіти: знання, навички та вміння.

Таким чином, структура соціально-педагогічної компетентності вчителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ визначається базовими предметними компетентностями вчителя початкової школи, а також соціального педагога/працівника, корекційного педагога, правознавчої, медичної та інформаційно-комп’ютерної діяльності, зміст яких розкривається через знання, навички та вміння. Очевидно, що формування компетентнісних фахівців у галузі

інклюзивної освіти вимагає успішного оволодіння не лише дисциплінами, які визначені навчальним планом підготовки фахівця за спеціальністю «Початкова освіта», а й циклом навчальних предметів фахової та практичної підготовки, спрямованої на засвоєння знань, умінь та навичок виконання всіх видів робіт, передбачених соціально-педагогічною діяльністю в умовах інклюзивної освіти.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ, як зазначалося вище, забезпечується соціокультурним освітнім середовищем вищого навчального закладу в цілісному педагогічному процесі й охоплює, на нашу думку, наступні етапи.

Початковий етап (І курс) – вступ до вищого педагогічного навчального закладу. Період характеризується тим, що в студента є бажання вчитися, але ще не сформована самостійність та не проявляється ініціатива. Рівень сформованості професійної спрямованості виявляється невпевненістю у виборі професії, слабким усвідомленням мети формування соціально-педагогічної компетентності, слабкими знаннями зі спеціальних дисциплін, у нього частково сформовані особистісно фахові якості.

Основний етап (ІІ-ІІІ курси) – у студента є тверда установка на оволодіння спеціальністю вчителя початкових класів, у нього з’являється відчуття впевненості в собі, самостійність; почуття відповідальності, стійкий інтерес до фаху формується в період педагогічної практики, у процесі якої студент отримує підтвердження бажання продовжувати навчання за обраною спеціальністю або ж розчаровується в ній; виявляє особливу захопленість як практичною, так і теоретичною стороною професійної підготовки; відбувається самоусвідомлення особистістю майбутньої поліфункціональної професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Добре розвинені особистісно фахові якості, що виявляються в усвідомленні своїх дій і можливостей.

Завершальний етап (ІV-V курс) - стійка захопленість майбутньою діяльністю вчителя початкових класів, що забезпечується наявністю здібностей до обраної спеціальності, мотивацією до оволодіння знаннями, уміннями та навичками з метою

отримання диплома; наявністю професійного ідеалу й сформованих переконань у значущості обраної професії.

Формування соціально-педагогічної компетентності у контексті професійної підготовки відбувається у вищому педагогічному навчальному закладі за графіком навчального процесу. У зв'язку з цим виникає необхідність діагностування сформованості структурних компонент соціально-педагогічної компетентності на кожному з визначених етапів. Уважаємо за доцільне обґрунтувати рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ. Задля цього проведемо підготовчу роботу.

По-перше, з'ясуємо критерії та показники. До того ж як критерій будемо розуміти деякі найбільш загальні характеристики, що об'єднують у собі ряд простих «показників». Адже, як стверджує О. Киверялг, переклад педагогічних понять і явищ на емпіричні показники є однією з найбільш складних і відповідальних процедур у дослідженні, бо від нього залежить достовірність отриманого наукового знання [168, с. 16–17]. Так, у Словнику української мови «критерій» (від грец. kriterion – засіб, судження, мірило) - підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [201]. Показник є складником критерію, який характеризує конкретний вияв сутності якостей процесу чи явища, таких характеристик, які підлягатимуть діагностичному вимірюванню.

Узагальнюючи зазначене вище, критеріями соціально-педагогічної компетентності визначаємо когнітивну, діяльнісну та особистісно фахову компоненти соціально-педагогічної компетентності, а показниками – освітні елементи та особистісно фахові якості, які будуть розкривати основні ознаки критеріїв. Показники, які визначають критерії сформованості, визначаються за рівнем домагань студентів у процесі їхньої професійної підготовки. У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості соціально-педагогічної компетентності.

1. Емпіричними показниками когнітивного (теоретичного) критерію є (рисунок 3.7):

а) загальнонаукові знання з базових галузей початкової освіти; знання основ педагогіки, психології, дитячої та вікової фізіології; соціальної педагогіки та соціальної роботи; спеціальної психології та педагогіки; основ родинної педагогіки, сімейного та національного виховання, соціальної медицини;

б) загальнопедагогічні - знання, якими має володіти майбутній учитель для раціональної організації навчальної діяльності учнів в інклюзивному класі, як-от: чітко визначати й ставити перед учнями цілі та завдання їх діяльності на уроці; правильно обирати прийоми, методи, обладнання для реалізації поставлених завдань, раціонально їх використовувати; складати план-проект уроку; здійснювати диференційований підхід до учнів, облік роботи й контроль за роботою учнів; застосовувати систему стимулів до праці; знати основи педагогічної майстерності; володіти різними формами соціально-педагогічного впливу на особистість;

в) фахові знання - теоретичні основи та практика організації інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, а саме визначення:

- мети й цільових завдань інклюзивного навчання;
- форм, засобів і методів навчальної діяльності в інклюзивному середовищі;
- інформації щодо чинників соціалізації учнів;
- основних закономірностей розвитку особистості, психічних функцій і їх фізіологічних механізмів;
- співвідношення природних і соціальних факторів у становленні психіки молодшого школяра;
- значення волі та емоцій, потреб і мотивів, а також підсвідомих механізмів у поведінці дитини з особливими освітніми потребами;
- вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів;
- методів психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей різного віку та їх оточення;
- стану здоров’я дітей в інклюзивному класі, шляхів підтримки та відновлення здоров’я, особливостей роботи з категоріями дітей, що знаходяться в групі ризику щодо стану здоров’я або мають порушення (рисунок 3.7).

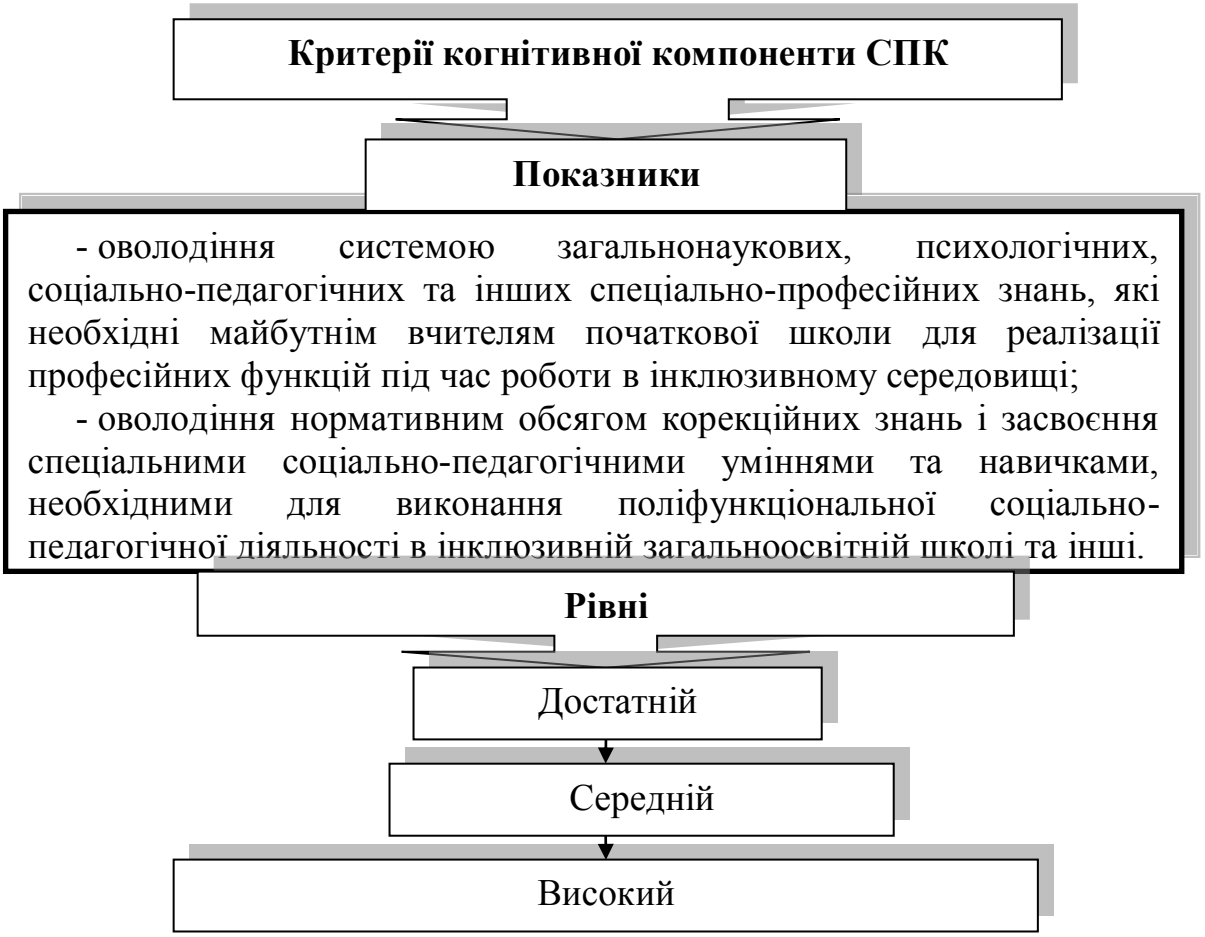


Рис. 3.7. Критеріальна система оцінки рівнів сформованості когнітивної компоненти СПК майбутніх учителів до здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

2. Емпіричні показники діяльнісного (технологічні компетенції) критерію (рисунок 3.8):

2.1. Навчально-виховної роботи:

- аналізувати передовий педагогічний досвід роботи вчителів, які працюють в умовах інклюзивної освіти;

- діагностувати рівень розвитку якостей молодших школярів;

- володіти вміннями розробки та аналізу конспектів уроку, проведення хронометражу стандартного уроку й уроків в інклюзивному класі;

- володіти уміннями проведення стандартного уроку й уроків в інклюзивному класі;

- організовувати дозвіллєневу роботу з учнями та батьками з урахуванням можливостей життєдіяльності та особливостей освітніх потреб дітей;

- вирішувати завдання дослідницького характеру;

- розробка та захист індивідуальних проектів та інші.

2.2. Корекційно-розвиткової роботи:

- володіти вміннями й навичками організації інклюзивного навчання, формами організації навчальної діяльності, методами й методичними прийомами проведення спільної роботи з молодшими школярами;

- розробляти індивідуальний план розвитку та індивідуальний навчальний план особливої дитини;

- здійснювати корекційний вплив на дітей і молодь у конфліктних ситуаціях; допомагати сім'ям у розвитку інтелектуальних, морально-естетичних, фізичних якостей їх дітей;

- розв'язувати соціально-педагогічні та інші ситуації;

- вивчати інтереси та потреби дітей;

- забезпечувати посередництво;

- запобігати виникненню конфліктних ситуацій тощо.

2.3. Реабілітаційно-анімаційної роботи:

- проводити фізкультурно-оздоровчу, реанімаційну та анімаційну роботу на уроці в інклюзивному класі;

- складати психологічну характеристику дітей із нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами;

- розробляти соціальний паспорт класу та інші (рисунок 3.8).

Рис. 3.8. Критеріальна система оцінки рівнів сформованості діяльнісної компоненти СПК майбутніх учителів до здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

3. Емпіричні показники особистісно фахового критерію – наявність особистісно значущих та професійно важливих якостей та їх виявів у процесі взаємодії з молодшими школярами в інклюзивному класі, а саме сформованість (рисунок 3.9):

Рис. 3.9. Критеріальна система оцінки рівнів сформованості особистісно фахової компоненти СПК майбутніх учителів до здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

- професійної спрямованості соціально-педагогічної діяльності, яка визначає поведінку, ставлення до професії, до своєї праці (спрямованість на прийняття

особистості дитини з особливими освітніми потребами) та емоційне ставлення до діяльності, що характеризується інтересами, нахили, переконаннями, ідеалами;

- гуманістичних цінностей (усвідомлення самоцінності особистості людини, її індивідуальності та творчої сутності);

- здатності до емпатії, комунікабельності, упевненості, мобільності (гнучка адаптація до змін, соціальна адаптованість), стресостійкості (емоційна стійкість) та висока саморегуляція, креативність (творчий потенціал) (рисунок 3.9).

Критерії й показники компонент соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ визначали на основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень та власного досвіду організації навчання студентів соціально-педагогічної роботи в межах педагогічної діяльності.

По-друге, розкриємо зміст визначених нами структурних компонент соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ:

когнітивний критерій – оволодіння нормативним обсягом соціально-педагогічних і корекційних знань, засвоєння спеціальних соціально-педагогічних умінь та навичок, необхідних для виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі;

діяльнісний – володіння основними формами й методами організації спільного навчання й виховання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами; методами педагогічної діагностики; виявлення психофізичних порушень; уміннями корекційно-розвиткої й соціальної роботи, спрямованої на адаптацію та соціалізацію дитини в умовах інклюзивного навчання;

особистісно фаховий – оволодіння комунікативними, рефлексивними, конфліктологічними якостями; особистісно значущими (емпатійність, доброзичливість); професійно важливими (мотивація до навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, розуміння спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, усвідомлення значущості поліфункціональної педагогічної діяльності й соціально-педагогічних цінностей,

спрямованість та відповідальність у процесі виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі).

По-третє, з'ясуємо, що за допомогою діагностичного інструментарію будемо виявляти:

- оволодіння теоретико-методичними знаннями, на яких базується соціально-педагогічна діяльність;

- застосування засвоєного змісту, форм, технології та методів діяльності соціального педагога в загальноосвітній школі;

- розвиток комунікативних норм посередницької діяльності вчителя початкових класів; креативності в розв'язанні соціально-педагогічних проблем школярів; емпатії та емпатійності, доброзичливості; відповідальності за виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності;

- сформованість соціально-педагогічної компетентності.

По-четверте, установимо рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності. На підготовчому етапі розробки рівнів указаної компетентності враховували рівні оволодіння знаннями за В. Беспалько [21]:

І рівень - знання-знайомства, знання на рівні загальних уявлень, загальної орієнтації. Володіючи цим рівнем знань, студент не може і не повинен повноцінно відтворювати знання, а лише бути спроможним упізнавати матеріал за повторного сприймання. Основними термінами, що відображають кінцевий результат діяльності студента на І рівні, є: «ознайомитися» з чимось, «мати загальні уявлення» про щось тощо.

ІІ рівень - репродуктивні теоретичні знання. Цей рівень засвоєння передбачає, що студент розуміє, пам'ятає і може самостійно, логічно деталізовано відтворити зміст теоретичного матеріалу, а також використати його у вирішенні стандартних, типових задач.

ІІІ рівень засвоєння - власне рівень професійних навичок та вмінь [21].

Визначили три рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ: достатній, середній і високий (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Характеристика рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності за структурними компонентами

Достатній	Середній	Високий
Когнітивна		
немає або обмежені теоретичні знання про особливості роботи в умовах інклюзивного середовища; знання безсистемні, фрагментарні; немає чіткого уявлення про роботу вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі	в основному сформоване правильне розуміння проблем інклюзивної освіти; наявні достатньо виражені теоретичні знання про особливості навчання і виховання дітей з розмаїтими категоріями дітей в учнівському колективі загальноосвітнього навчального закладу, готові до виконання професійної діяльності в інклюзивному середовищі	чітко виражена здатність до творчого виконання навчальних завдань в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка характеризується усвідомленими знаннями, уміннями та навичками про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, форми і методи інклюзивного навчання; мобільність педагогічного мислення в інклюзивному середовищі
Діяльнісна		
не опанували основними видами робіт в інклюзивному середовищі, а якщо й не опанували, то усвідомлюють необхідність опанування наявними методами і формами навчання розмаїтих дітей в інклюзивному класі	у ході професійної підготовки опанували конкретними видами робіт в інклюзивному середовищі, методами і методичними прийомами їх здійснення, формами організації навчальної діяльності в учнівському колективі, готові до професійної діяльності в інклюзивному середовищі	досконало опанували і здатні до запровадження інноваційних технологій і методів навчання в конкретній професійній діяльності в інклюзивному середовищі,
Особистісно фахова		
мотиваційно-спрямована		
негативна або байдужа спрямованість на інноваційні процеси в професійному середовищі; відсутнє виражене	позитивна налаштованість до інноваційної діяльності; відповідальне ставлення до виконання обов’язкових видів	оволодіння інноваційними методами роботи; педантичне ставлення до виконання обов’язкових видів діяльності;

бажання до виконання обов'язкових видів діяльності; наявність навичок розв'язувати соціально-педагогічні ситуації за вказаним алгоритмом; репродуктивне виконання науково-дослідницьких завдань	діяльності; уміння розв'язувати типові та нетипові соціально-педагогічні ситуації в інклюзивному середовищі; наявність пізнавальної самостійності у виконанні науково-дослідницьких завдань;	комплексний підхід до розв'язування соціально-педагогічних ситуацій в інклюзивному середовищі; самостійна активність у виконанні науково-дослідницьких робіт;
байдуже або негативне ставлення до навчання дітей з особливими освітніми потребами в середньому навчальному закладі, визначає навчання у вищому навчальному закладі заради отримання диплому	визнає можливість навчання дітей з особливими освітніми потребами в середньому навчальному закладі, визначає навчання у вищому навчальному закладі з метою отримання знань	на особистісному усвідомлює необхідність навчання дітей з особливими освітніми потребами в ЗНЗ і здатний організовувати навчання таких дітей в учнівському колективі
аксіологічна		
прагне до поповнення професійних знань, але ці прагнення мають нестійкий характер; не помічає помилок, яких припускається в навчанні; не зовсім усвідомлює цінності соціально-педагогічної роботи, пріоритетними у навчанні вважає інструментальні цінності та активне діяльнісне життя і здоров'я	усвідомлює, що рівень знань та вмінь є недостатній, але їх можна підвищити, проте воно не завжди підкріплюється бажанням; серед інструментальних цінностей пріоритетним стає відповідальність, раціоналізм і самоконтроль	здатний аналізувати власний досвід і досвід реалізації ідей інклюзивної освіти, аналізує свої помилки й активно прагне їх виправити, має бажання підвищувати рівень компетентності; пріоритетними цінностями виступають зацікавленість майбутньою спеціалізацією кваліфікації, знаходження вірних друзів
емоційна		
недостатньо сформовані морально-етичні, співпереживання та розуміння психоемоційного стану іншого; недостатньо стійкі спрямованість на професійну діяльність в інклюзивному середовищі,	усвідомлення значущості в умінні спілкуватися, співпереживати та доброзичливо ставитися до інших; помірно сформована спрямованість на професійну діяльність в інклюзивному середовищі, ситуативна здатність до	здатність до емпатії, доброзичливості, толерантності, налагодження стосунків у колективі, уникнення конфліктних ситуацій та їх розв'язання, на високому рівні сформована спрямованість до

уміння налагоджувати співпрацю і уникати конфліктних ситуацій не сформовані; недостатньо розвинені особистісно значущі та професійно важливі якості, необхідні для роботи в інклюзивному середовищі	емпатії, налагодження співпраці з розмаїтими учнями учнівського колективу, долати конфліктні ситуації для знаходження компромісу між учасниками взаємодії	професійної діяльності в інклюзивному середовищі

Розкриємо більш детально сутність рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності.

Студенти з *достатнім рівнем* соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, які будуть виконувати поліфункціональну професійну діяльність в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу, мають уявлення про навчання дітей із порушеннями в психофізичному розвитку в масовій загальноосвітній школі, уважають, що таким дітям потрібна підтримка присутніх, розглядають їх навчання на дому або ж у спеціальному навчальному закладі. У майбутнього вчителя початкової школи з таким рівнем зазначеної компетентності виникає сумнів, що він зможе спільно навчати дітей з особливими освітніми потребами та дітей із нормативним розвитком, не зовсім чітко уявляє мету навчання таких дітей у загальноосвітній школі. Студенти мають фрагментарні теоретичні знання з педагогіки інклюзивної освіти, про характерні ознаки розвитку особливих дітей, методи їх навчання та вміння адекватно вибирати форми організації навчальної діяльності з такими дітьми, на лабораторно-практичних заняттях у них не виникає бажання моделювати поліфункціональну професійну діяльність.

Студенти з *середнім рівнем* соціально-педагогічної компетентності мають уявлення про навчання дітей із порушеннями в психофізичному розвитку в масовій загальноосвітній школі, уважають, що таким дітям потрібен психолого-педагогічний супровід, розглядають можливість їх навчання в спеціальному класі загальноосвітньої школи, але готові навчати таку дитину у своєму класі. Вони переконані, що перебування дітей з особливими освітніми потребами в

загальноосвітній школі є ефективною формою соціалізації, а навчання розглядають як отримання дітьми знань, умінь та навичок на рівні початкової освіти, необхідних для життя в соціумі; відчувають відповідальність за оволодіння молодшими школярами нормативним обсягом знань. Такі студенти засвоїли знання про педагогіку інклюзивної освіти, методи та форми організації спільної навчальної діяльності в інклюзивному класі, але в них виникають труднощі під час моделювання поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Студенти з *високим рівнем* соціально-педагогічної компетентності чітко уявляють собі навчання дітей із порушеннями в психофізичному розвитку в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Вони переконані, що для дітей з особливими освітніми потребами навчання в загальноосвітній школі є ефективною формою соціалізації, а навчання розглядають як отримання дітьми загальної середньої освіти, необхідної в подальшому для отримання професії. Такі майбутні вчителі оволоділи знаннями про педагогіку інклюзивної освіти, особливості спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, методами та формами організації спільної навчальної діяльності в класі, активно відтворюють способи моделювання поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному класі на лабораторно-практичних заняттях, у процесі проходження педагогічної практики.

Отже, соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ – це особистісно фахова якість педагога, який компетентно здійснюватиме спільне навчання дітей із нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами, уміло використовуватиме професійні знання, уміння та навички для вирішення стандартних і нестандартних завдань і проблем, пов’язаних зі здійсненням професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Нами визначено високий, середній та низький рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності.

3.3. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Проведений науково-теоретичний пошук сучасного стану організації соціокультурного середовища з метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу визначає методологічну базу для обґрунтування її концепції, що й почнемо з визначення сутності дефініції «концепція».

Аналіз теоретичних досліджень цієї категорії дозволяє навести кілька аспектів визначення. Так, у словнику педагогічних термінів «концепція» (від лат. conception – сукупність, система) – система поглядів на ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення педагогічних явищ; основна ідея теорії змісту й організації виховання [163]. Також це система поглядів на те чи інше розуміння явищ і процесів, як наголошено у вікіпедії (лат. *conceptio* − розуміння). Педагогічна концепція в Українському словнику − система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії [66].

Розробляючи концепцію, виходили з усталених у сучасній науці дефініцій:

- концептуальність − опора на певні наукові концепції, що містять психологічні, дидактичні, соціально-педагогічні обґрунтування щодо досягнення освітніх цілей;

- системність − наявність ознак системи, взаємозв’язок усіх частин процесу, цілісність;

- ефективність − оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату;

- керованість − можливість планування цілей, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання методами й засобами з метою корекції результатів;

- відтворюваність - можливість повторення, реалізації іншими однотипними установами, іншими суб’єктами; єдність змістової й процесуальної частин [324, с.213].

Беручи до уваги трактування в довідниках та фундаментальних наукових розробках учених, визначили «концепцію» як цілісний, цілеспрямований, відтворювальний і діагностований комплекс ключових концептів, які дозволяють зберегти спрямованість нашого дослідження.

Перед тим, як здійснити характеристику авторської концепції, удамося до трактування її складових за Є. Яковлевим і Н. Яковлевою, а саме:

- загальні положення - включають мету концепції, що дозволяє визначити її призначення, обґрунтувати правомірність її основних положень, а також розкрити можливості реалізації педагогічної концепції та межі її ефективного використання;

- понятійно-категоріальний апарат, призначений для упорядкування термінології, що по-різному розуміють у науці, відповідно до провідної системоутворювальної концептуальної ідеї;

- теоретико-методологічні основи складають вихідні методологічні процедури вивчення відповідної проблеми, до них відносяться використовувані теоретико-методологічні підходи, теорії, методи, методики й технології, висунуті наукові припущення тощо;

- ядро − сукупність закономірностей і принципів функціонування та розвитку досліджуваних процесів, виявлених із залученням зафіксованих теоретико-методологічних підходів;

- змістовно-смислове наповнення - проекція теоретичних положень на практичну сферу діяльності, авторська позиція щодо застосування теоретичних знань про об’єкт, виявлення сфери практичного застосування та розкриття технології її використання для розв’язання відповідних педагогічних завдань;

- педагогічні умови ефективного функціонування й розвитку досліджуваного явища характеризують спеціально підібрану педагогічну систему, що забезпечує більш продуктивне становлення і розвиток досліджуваного наукового феномена;

- верифікація є заключною складовою й служить для виявлення тих теоретичних посилань, для яких можуть бути знайдені докази в практиці використання об’єкта дослідження [403].

Відсутність у науковому обігу концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу спрямовує нас до наукового її обґрунтування. Одночасно враховували розвиток інклюзивних тенденцій в освіті, авторські погляди на мету, завдання, зміст, форми та методи навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності.

Провідна ідея авторської концепції професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ базується на інтерпретації результатів теоретичного аналізу досліджень, визначається як складний, діалектичний і динамічний процес формування соціально-педагогічної компетентності студентів для виконання поліфункціональної професійної діяльності, викликаної вимогами суспільства й відсутністю цільової підготовки випускників спеціалізації «Інклюзивне навчання».

У результаті теоретичного аналізу підходів розв’язання досліджуваної проблеми визначили концепцію як сукупність теоретичних концепт, які в цілому розкривають сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі та полягають у:

- необхідності орієнтування педагогічної системи професійної підготовки студентів вищого педагогічного навчального закладу на формування соціально-педагогічної компетентності як умови розвитку здатності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи;

- створенні моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу як пріоритетного кінцевого результату професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Отже, концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі передбачає педагогічне моделювання процесу формування соціально-педагогічної компетентності. У нашому дослідженні

розроблена концепція відображає авторські погляди на мету, завдання, зміст, форми та методи означеної проблеми (рисунок 3.10). Розкриємо сутність її складових.

Загальні положення. У суспільстві стрімко зростає кількість дітей, що не відповідає установленій нормі. Усі процеси в психофізичному стані людини та їх наслідки, як позитивні, так і негативні, породжують підвищену напруженість, викликають зміни в здоров'ї, цьому до того ж зростають показники захворювань. Водночас збільшується кількість народжених дітей із проблемами здоров'я, які створюють обмеження в життєдіяльності, а соціально-економічні проблеми в суспільстві породжують збільшення неблагополучних сімей, а тому й дітей з соціальними проблемами. Очевидно, що з'явилися діти «групи ризику», у яких постала проблема отримати обов'язкову загальну освіту за місцем проживання, тобто задовольнити головну потребу життя. Означені діти об'єднані в групу дітей з «обмеженими освітніми потребами».

Донедавна навчання дітей в Україні мало диференційований характер:

1) навчання дітей із нормативним розвитком здійснювалося в загальноосвітніх школах, до яких застосовували традиційно визнані форми й методи навчання;

2) навчання дітей з обмеженими освітніми потребами (у тому числі обдарованих) − у спеціальних навчальних закладах.

Важливим кроком реформування освіти в Україні є переконання в необхідності зміни її парадигми – об'єднанні двох традиційно визнаних систем у єдину систему освіти − *загальноосвітня школа + спеціальна школа = інклюзивна загальноосвітня школа* (А. Колупаєва) [135, 136] - та запровадження інклюзивного навчання.

На жаль, в Україні, крім наявної системи підготовки фахівців зі спеціальної педагогіки, і досі не створена система підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Тому впровадження інклюзивної освіти, пов'язане з навчанням дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі за місцем проживання, викликає суперечності, зокрема між:

- потребою в освітній практиці вчителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ і професійною підготовкою студентів спеціальності «Початкова освіта»

у вищому педагогічному навчальному закладі до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- підготовкою майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ та відсутністю навчально-методичної бази освітнього процесу вищого педагогічного навчального закладу для цього;

- вимогами до інклюзивного навчання молодших школярів у єдиному загальноосвітньому просторі системи освіти в Україні та рівнем соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи спеціалізації «Вчитель інклюзивного навчання».

У межах означених суперечностей актуального значення набуває формування соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи інклюзивного навчання в системі професійної підготовки майбутнього фахівця початкової освіти до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Теоретичні засади концепції. Основою розробки концепції є*:*

- законодавчі акти та положення: Конституція України, Концепція розвитку інклюзивної освіти, Національна доктрина розвитку освіти, закон України «Про вищу освіту»;

- педагогічні засади професійної підготовки педагогів у системі вищої освіти (В. Бондар [34], Р. Гуревич [73], І. Зязюн [118], О. Комар [137], А. Коломієць [73], А. Кузьмінський [162], М. Марусинець [180], Н. Ничкало [200] та інші);

- концепції особистісно орієнтованого навчання (І. Бех [22], І. Якиманська [402]);

- концепції компетентністного підходу (Н. Бібік [25], Л. Ващенко, О. Локшина, О. Мартинчук [179], О. Овчарук [205], О. Пометун [238], О. Савченко [264], С. Сисоєва [274], А. Хуторський [319] та інші);

- концепція контекстного навчання (А. Вербицький) [48];

- погляди на альтернативність побудови індивідуальної траєкторії, вибір методів і форм навчання в умовах інклюзивної освіти (К. Косова, С. Миронова, О. Рассказова, Т. Сак);

- погляди на взаємозв'язок і взаємозалежність соціально-педагогічних явищ (О. Безпалько, С. Литвиненко, І. Рогальська-Яблонська, С. Харченко та інші).

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ здійснюватиметься на основі середовищного, системного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, компетентнісного й діяльнісного підходів.

Закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу реалізовуватимуться згідно з об'єктивними й суб'єктивних, загальними та конкретними закономірностями та принципами освіти й навчання. Ми виділили актуальні для нашого дослідження залежності:

- мети навчання від потреб суспільства й розвитку педагогічної науки;
- результатів навчання від усвідомлення мети, форм, методів, засобів навчання та залучення студентів до навчальної діяльності;
- результатів навчання від внутрішньої мотивації студентів;
- засвоєння знань від потреб студента, його мислення, пам'яті, активності в навчальному процесі;
- взаємозалежність мети, змісту, форм і методів;
- кінцевого результату навчання від спеціально змодельованого освітнього середовища навчального закладу.

Вихідними положеннями, які визначають мету, зміст, способи організації пізнавальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, є принципи освіти (принципи гуманізму й демократизації) та принципи навчання (науковості, професійної спрямованості, інтегративності, зв'язку теорії та практики, послідовності та систематичності, варіативності, педагогічної творчості), а також такі:

- проблемності – моделювання соціально-педагогічних ситуацій із реальної практики сучасної школи, зведення її до педагогічної задачі та розв'язування;

- технологізації – визначення технологій навчання на основі мети дослідження та моделей гуманної педагогіки;

- діалогізації – підвищення рівня розуміння комунікативного процесу з усіма суб'єктами; формування навичок спілкування в діалозі;

- компетентності – створення умов для формування необхідних структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності та реалізації їх у практичній навчальній діяльності.

Цілепокладання процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Мету дослідження будемо вважати як наперед спроектований кінцевий результат процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. **Мета** – забезпечення високого рівня сформованості когнітивної, діяльнісної та особистісно фахової компетенцій як складових соціально-педагогічної компетентності в системі професійної підготовки фахівця початкової освіти.

Відповідно до мети конкретизовано **завдання:**

- забезпечити оволодіння соціально-педагогічними знаннями;

- формувати вміння й навички соціально-педагогічної діяльності;

- створювати умови для набуття досвіду творчого застосування одержаних ключових складових соціально-педагогічної компетентності;

- удосконалювати й розвивати особистісно значущі якості (ОЗЯ) в майбутніх учителів початкової школи інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу;

- формувати професійно важливі якості (ПВЯ) в майбутніх учителів початкової школи інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу;

- організовувати методичну реалізацію педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Мета дослідження передбачає визначення проміжних результатів експериментального дослідження. З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що кількість цільових завдань визначається педагогічними умовами, за яких у

вищому педагогічному навчальному закладі буде здійснюватися процес формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Доцільно, на нашу думку, забезпечити цей процес шляхом досягнення наступних проміжних цілей: 1) формування високого рівня сформованості когнітивної компетенції; 2) формування високого рівня сформованості діяльнісної компетенції; 3) формування високого рівня сформованості особистісно фахової компетенції як її компонент.

Уважаємо, що в межах обґрунтованої концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ необхідно активізувати розуміння сутності соціально-педагогічної компетентності (п. 2.3).

Структура соціально-педагогічної компетентності. Компетентність людини − спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати й розв’язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [238].

Професійну компетентність будемо розглядати як базову характеристику діяльності спеціаліста, яка охоплює змістовий (знання), процесуальний (уміння) компоненти й має головні ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичне мислення; здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, умінь та знань у ході вирішення поставлених професійних завдань.

Узагальнивши та систематизувавши дослідження вчених про компетентність, визначили сутність і складники соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Соціально-педагогічна компетентність розглядаємо як комплексну характеристику особистості фахівця, його найсуттєвіші особистісно значущі та професійно важливі якості, результат підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, що формують його як учителя початкової школи здатного до роботи в інклюзивному середовищі, визначають його високий рівень й окреслюють індивідуальний стиль діяльності.

Передбачаємо, що основними структурними компонентами соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу є сукупність теоретичних соціально-педагогічних знань (когнітивна компетенція), практичних навичок і вмінь (діяльнісна компетенція), особистісно значущих та професійно важливих якостей (особистісно фахова компетенція).

Уважаємо, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ в соціокультурному освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу та формування одночасно соціально-педагогічної компетентності повинно відбуватися в: 1) суспільному спрямуванні – формування компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ, що передбачає розвиток у них рис характеру, які відображають соціальну та професійну спрямованість; рис характеру, які показують ставлення до дітей і дорослих, вольових та емоційних рис особистості; 2) педагогічному спрямуванні – оволодіння знаннями загальної та спеціальної педагогіки та психології, які стосуються процесів навчання, виховання, розвитку особистості; знаннями індивідуально-психологічних особливостей дитини з тими чи іншими порушеннями в розвитку; знаннями з основ анатомо-фізіологічного розвитку учнів, причин виникнення та виявів хвороб нервової системи; знаннями засобів і методів корекції пізнавальних процесів, уміннями аналізувати соціально-педагогічні ситуації, явища, процеси тощо.

Отже, структурними компонентами соціально-педагогічної діяльності визначено такі, що будуть формуватися в процесі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а саме: когнітивну (знання, уміння та навички); діяльнісну (досвід практичної соціально-педагогічної діяльності); особистісно фахову (мотиви, особистісні та професійні якості, індивідуальний стиль).

Методичне забезпечення. Нам видається, що забезпечити формування *когнітивної компоненти* соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання в умовах ЗНЗ доцільно шляхом створення

соціокультурного освітнього середовища, у якому передбачено впровадження навчальних дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності» та модифікацію навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Основи педагогіки», «Корекційна педагогіка», «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Інноваційні технології навчання», «Основи наукових досліджень»).

Уважаємо, що формування *діяльнісної компоненти* соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання в умовах ЗНЗ передбачає набуття соціально-педагогічної, діагностичної, прогностичної, організаторської, комунікативної, аналітичної та інших функцій, які формуватимуться в наближеному до майбутньої професійної діяльності соціокультурному освітньому середовищі. Обсяг засвоєних теоретичних знань і практичних умінь та навичок, що визначають когнітивний та діяльнісний компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів інклюзивної школи, контролюється за допомогою методів контролю, перевірки та корекції якості успішності.

Особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності передбачає вдосконалення особистісно значущих якостей та розвиток професійно важливих якостей, які визначатимуть індивідуальний стиль соціально-педагогічної діяльності. Значущими якостями, які характеризують здатність майбутніх учителів початкової школи здійснювати роботу в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, є, на нашу думку, такі особистісно значущі та професійно важливі якості особистості, що відображають психологічний портрет спеціаліста «людина-людина», серед яких любов до дітей, доброта, альтруїзм, емпатійність, толерантність, моральна чистота, комунікабельність, спрямованість, відповідальність, креативність. Важливими є рефлексивні якості, а саме: самостійно планувати, проектувати, моделювати інклюзивне навчання, адекватно сприймати особистості молодшого школяра й самого себе; здійснювати самоаналіз особистісних досягнень; об’єктивно оцінювати власну діяльність. Особистісно

фахові якості впливають на результат діяльності та визначають індивідуальний стиль діяльності вчителя з інклюзивної освіти.

Отже, методичним забезпеченням соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу є розробка педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та методики формування соціально-педагогічної компетентності, які б забезпечили їхню здатність здійснювати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Необхідною умовою навчальної діяльності студентів є самостійна робота, у ході якої відбувається засвоєння знань, формування вмінь і навичок, спрямованих на формування практичних умінь, необхідних для роботи в інклюзивному середовищі. Її організовує та скеровує викладач, але вона відбувається без його безпосередньої участі. Уважаємо, що на молодших курсах ВПНЗ самостійна робота повинна сприяти розширенню й закріпленню знань і вмінь, а на старших курсах − розвитку творчого потенціалу студента.

Вагомим чинником професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є педагогічна практика. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, набуття й удосконалення практичних умінь та навичок, формування професійної компетенції щодо реалізації державних стандартів, а також є засобом професійного становлення студента, перевірки мотивації вступу до вищого навчального закладу, накопичення досвіду та вироблення індивідуального стилю професійної діяльності. Уважаємо, що педагогічна практика надає можливість не тільки оволодіти професійними вміннями та навичками, а й реально оцінити власне професійне «Я», і передбачаємо, що ідентифікація себе з соціальною роллю «вчитель початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ» починається з першої педагогічної практики у вищому педагогічному навчальному закладі (2-3-й курс).

Обов’язковим етапом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є науково-дослідницька робота студентів, яка передбачена навчальним планом спеціальності. Вона спрямовується

на формування науково-дослідницьких умінь, залучення студентів вищого педагогічного навчального закладу до виконання дослідницьких робіт (курсових та дипломних проектів), результати яких вони представляють у формі доповідей у проблемних групах та статей у матеріалах вузівських, міжвузівських та міжнародних науково-практичних конференціях студентів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих».

Основним нормативним документом, що відображає зміст професійної підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Вчитель початкової школи» є навчальний план. У результаті опанування дисциплін навчального плану, як-от:

- гуманітарних та соціально-економічних;

- природничо-наукових (фундаментальних);

- загальнопрофесійних; професійно орієнтованих;

- вільного вибору − студенти оволодівають сумою компетенцій (знання, уміння та навички, їх застосування, особистісно значущі та професійно важливі якості) майбутньої педагогічної діяльності, набуваючи одночасно професійну компетентність. Слід зазначити, що процес формування соціально-педагогічної компетентності, яка характеризує фахівця як професійно підготовленого до роботи в інклюзивному середовищі, відбувається завдяки дисциплінам психолого-педагогічного циклу, які будуть моделюватися нами згідно з вимогами наукового дослідження.

Отже, формування соціально-педагогічної компетентності в загальній професійній підготовці студентів ВПНЗ забезпечить здатність майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а його процес має відбуватися за двома напрямами: 1) теоретична підготовка (оволодіння загальнонаукових, професійно-педагогічних, соціально-педагогічних цінностей роботи в інклюзивному середовищі); 2) практична підготовка (формування вмінь та навичок, набуття первинного досвіду здійснення роботи в інклюзивному середовищі).

Реалізація концепції. Утілення вище визначених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи здійснюватиметься за

дотримання освітньо-дидактичних принципів та принципів контекстного навчання, а саме: збереження в навчальній діяльності студентів логічності та послідовності формування їхньої майбутньої професійної роботи в інклюзивному середовищі; поєднання нових і традиційних навчальних технологій; добору форм організації навчання, адекватних меті та змісту професійної підготовки; забезпечення індивідуальної активності студентів, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів у навчальній діяльності.

Реалізуватимуться педагогічні умови моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ через різні форми організації навчання у ВПНЗ: лекції, практичні та лабораторні заняття, педагогічну практику та науково-дослідницьку діяльність.

Результати концепції. Реалізація концепції спрямована на розвиток у майбутніх учителів початкової школи структурних компонент соціально-педагогічної компетентності, соціально-педагогічних цінностей поліфункціональної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ:

- долати бар'єр у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами й поведінкою;

- формувати партнерські стосунки, толерантне ставлення один до одного;

- мінімізувати всі види дискримінації;

- розвивати співробітництво в командній роботі;

- здійснювати професійні обов'язки, ураховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, *по-перше*, залучення дитини з особливими потребами до середовища загальноосвітнього навчального закладу і, *по-друге*, створення умов для її розвитку та розвитку всіх учнів у класі.

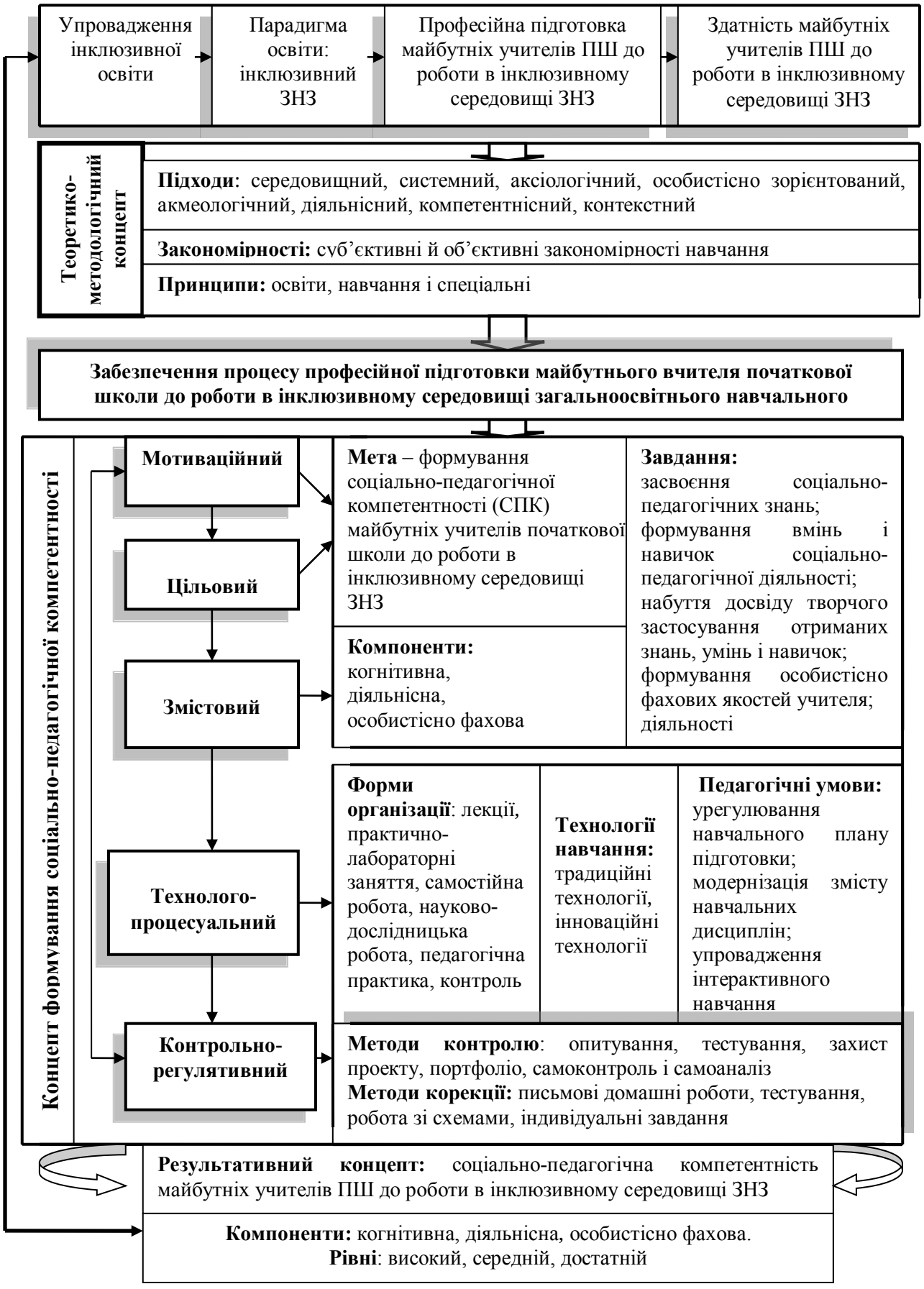


Рис. 2. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу

Концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ відображає загальні підходи до формування соціально-педагогічної компетентності студентів у період їхнього навчання у ВПНЗ.

Отже, концептуальними засадами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є:

- створення педагогічної системи професійної підготовки, спрямованої на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для здійснення поліфункціональної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ;
- цілеспрямоване формування в студентів структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності, які безпосередньо впливають на поведінку й стосунки майбутніх учителів, відповідають конкретним видам робіт професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу;
- забезпечення наступності в процесі професійної підготовки всіх взаємопов’язаних складових соціально-педагогічної компетентності й досягнення достатнього рівня її сформованості;
- збереження спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі на входження особистості в професійну діяльність, успішне професійне становлення та професійна адаптація.

Висновки до третього розділу

1. Обґрунтовано авторську професіограму спеціалізації «Інклюзивне навчання» та освітню кваліфікаційну характеристику. У ході побудови професіограми використали процесуальний прийом як один із методів моделювання діяльності, який складається з аналізу реальної спеціальності й синтезу як процесу формування моделі фахівця.

З’ясовано, що професіограма вчителя інклюзивного навчання є складною ієрархічною структурою, у якій відображено всі види робіт професійної діяльності,

особистісні якості, фахові вміння й навички, які представлені у взаємозв'язку, а також цикл професійної діяльності. Виокремленими домінуючими видами робіт у діяльності вчителя інклюзивного навчання є: навчально-виховна, корекційно-розвивальна, соціально-реабілітаційна, кожна з них відповідно виконує однойменні функції й охоплює конкретні види робіт: корекційну, консультативно-інформаційну, комунікативну, терапевтичну, соціальну, конфліктологічну, анімаційну, професійну − і здійснює соціально-педагогічний супровід. У професіограмі також визначено якості людини, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності і перешкоджають їй.

На базі визначених теоретичних засад у професіограмі розроблено структуру соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка охоплює наступні компоненти:

- *когнітивну* − оволодіння нормативним обсягом соціально-педагогічних і корекційних знань і засвоєння спеціальних соціально-педагогічних умінь та навичок, необхідних для виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності вчителем початкових класів інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи;

- *діяльнісну* − формування вмінь застосовувати форми й методи організації спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами; методи педагогічної діагностики, виявлення психофізичних порушень; умінь корекційно-розвиткої роботи й соціальної роботи, спрямованої на адаптацію та соціалізацію дитини в умовах інклюзивного навчання;

- *особистісно фахову* – оволодіння комунікативними, рефлексивними, конфліктологічними якостями; особистісно значущими (емпатійність, доброзичливість, креативність); професійно важливими (мотивація до спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, усвідомлення значущості поліфункціональної педагогічної діяльності й соціально-педагогічних цінностей, спрямованість та відповідальність у ході виконання соціально-педагогічної діяльності вчителем початкових класів інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи).

З’ясовано структурно-функціональні зв’язки компонент соціально-педагогічної компетенції, видів робіт та функцій під час здійснення соціально-педагогічної діяльності майбутніми вчителями в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Розроблено модель процесу формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка в подальшому є основою обґрунтування концептуальних засад і конструювання концепції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

У розділі визначено, що професійну підготовку до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ потрібно розглядати як процес і результат спеціально організованого навчання, унаслідок якого майбутні вчителі початкової школи отримують кваліфікацію «Вчитель початкової школи» та сформовану соціально-педагогічну компетентність для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. А формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи здійснюватиметься в контексті професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

2. Обґрунтовано концепцію професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, яка ґрунтується на основних положеннях середовищного, системного, аксіологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, контекстного й компетентнісного підходів.

Представлено авторські погляди на *мету* (забезпечення високого рівня когнітивної, діяльнісної та особистісної компетентності), *завдання* (оволодіння соціоінклюзивними знаннями; формування вмінь і навичок соціально-педагогічної діяльності; удосконалення й розвиток особистісно значущих й професійно важливих якостей; здійснення методичної, дидактичної підтримки студентів із метою 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), *завдань* самостійної (підготовка до семінарських, практичних) та

індивідуальної (індивідуальні проекти наукових досліджень: есе, реферати, курсові та дипломні) робіт.

Доведено, що забезпечить інклюзивне навчання розмаїтих дітей в загальноосвітній школі соціально-педагогічно компетентний учитель, який отримає у вищому педагогічному навчальному закладі професійну підготовку до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Вона передбачає модернізацію педагогічної системи, а саме: створення інноваційного педагогічного процесу в соціокультурному освітньому середовищі, забезпеченню поетапного цілепокладання у формуванні соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання для здійснення різних видів робіт поліфункціональної діяльності, розроблення такої методики їхнього навчання, яка забезпечить реалізацію моделі процесу формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Матеріали третього розділу відображено в таких публікаціях: [333, 357, 339, 364, 365, 366, 367, 372, 373, 390].

РОЗДІЛ 4
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗНЗ

4.1. Проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Основним завданням професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, відповідно до вимог гуманістичної парадигми освіти, є проектування необхідної педагогічної системи.

Звернемося до аналізу понять «проектування» й «умови». Науковці пов'язують поняття «проектування» з дієсловом «проектувати» – «складати, розробляти проект, конструювати що-небудь, планувати, намічати здійснити щось» [47, с.134].

Відповідно до розроблених нами концептуальних положень професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, беремо до уваги те, що педагогічне проектування, як визначає В. Безрукова, покликане наблизити педагогічний процес до реальних умов майбутньої професійної діяльності студентів. За твердженням педагога, у ньому студенти будуть адаптовуватися до виробництва і професійної діяльності [16, с.89].

У проектуванні педагогічної системи професійної підготовки у ВПНЗ значущими для нас є погляди Г. Муравйової, яка розглядає проектування як вид професійної діяльності, що характеризується сукупністю методів і засобів, що забезпечують технологічну структуру освітнього процесу та його результати [190, с.14]. Водночас запорукою оптимального проектування будемо вважати розуміння поняття «педагогічне проектування» В. Стрельніковим, який трактує його у двох ракурсах – широкому та вузькому. У першому випадку як педагогічне проектування вчений розуміє конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної теорії. У другому випадку – указаний вид визначає як створення конкретних проектів, які безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність [288, с.21]. Саме тому, розробляючи концепцію професійної підготовки

майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, здійснювали її проектування в широкому соціально-педагогічному значенні, коли розглядали цілеспрямований, організований і систематичний вплив соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу на студентів. Одночасно моделювання формування соціально-педагогічної компетентності відбувалося як проектування в широкому педагогічному значенні, а саме як педагогічний процес, спрямований на розв'язання визначеної мети через дотримання графіка навчального процесу, навчальних планів і завдяки широкій кількості навчальних педагогічних дисциплін, а також у вузькому педагогічному – як процес і результат двосторонньої діяльності викладачів і студентів, який спрямовувався на розв'язання концептуально визначеної мети на кожному навчальному занятті педагогічного процесу.

Головними ознаками педагогічного проектування педагогічної системи будемо вважати наступні (за О. Коберник):

- цілісність – відсутність зведення системи до суми частин, що її утворюють, сприймання і розгляд як єдиного цілого;

- структурність – зв'язки й відношення елементів системи впорядковуються в деяку структуру, яка визначає функціонування системи; взаємозв'язок системи з середовищем;

- ієрархічність – кожний компонент може розглядатися як система, до якої входить інша;

- багатоваріантність описування – кожна система, що представляє собою складний об'єкт, у принципі не може бути зведена лише до якоїсь однієї картини, одного відображення, а може бути описана багатьма способами [130, с.29].

Аби забезпечити дієвість педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, звернемося до досліджень Н. Брюханової, що визначає підготовку як систему, якій притаманний взаємозв'язок структурних компонентів, як-от: мотив, мета, суб'єкт, об'єкт, предмет, процес, засоби, середовище, способи, продукт, результат і функціональність елементів зокрема (прогностичний, моделювальний, програмувальний, планувальний) [41]. Наявність означених компонентів

забезпечить отримання поставленої мети у вузькому педагогічному значенні авторської Концепції, а також формування у свідомості студентів моделі поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Узагальнення теоретичного аналізу щодо визначення сутності проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ дає можливість визначити ті дії, які ґрунтуватимуться на усвідомленні мети, методів і форм їх здійснення в процесі викладання педагогічних дисциплін, визначення їх гносеологічної складової, яка забезпечить дієвість теоретичних знань у практичних навичках та вміннях. Значущим для вирішення виділеної проблеми є визначення її змістового наповнення, як-от: оновленого або удосконаленого змісту освіти, матеріально-технічного забезпечення, традиційних і нетрадиційних форм і методів навчання, розвитку різнобічної активної самостійної діяльності студентів.

Проектування педагогічної системи з метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі й цьому до того ж формування соціально-педагогічної компетентності для неї, на нашу думку, вимагає:

- розвивати необхідний і достатній обсяг знань і навичок, прийомів пізнавальної діяльності відповідно до напряму професійної підготовки;

- підготувати зміст педагогічних дисциплін, який необхідно вдосконалити, оптимізувати на основі інтеграції навчального матеріалу зі змістом навчальних дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності»;

- реалізовувати інноваційні методи й засоби навчання студентів, які забезпечать зміну традиційного пояснювально-ілюстративного методу навчання на проблемно-пошуковий та перейти на контекстне навчання, що активізує їхню учіннєву діяльності;

- розробити й апробувати різні види лекційних і лабораторно-практичних занять, індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів і методи і форми контролю їхньої успішності;

- реалізувати визначені компетентності й компетенції щодо соціально-педагогічної діяльності з соціально-культурним середовищем загальноосвітнього навчального закладу.

У дослідженні будемо репрезентувати проектування педагогічної системи на підставі моделювання нових, нестандартних підходів, виявлення результативних педагогічних технологій щодо формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи, яке буде ґрунтуватися на основних положеннях середовищного, системного, аксіологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, контекстного й компетентнісного підходів про цілісність педагогічної діяльності. Розглянемо визначені нами методологічні підходи, що забезпечать належну професійну підготовку в цьому напрямі.

Середовищний підхід забезпечить створення такого простору, який спрямовуватиме педагогічну систему вищого педагогічного навчального закладу до гуманістичної, особистісно орієнтованої й контекстної технологій навчання, дозволить майбутнім фахівцям формувати соціально-педагогічну компетентність роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, моделювати їхню освітню траєкторію. Саме завдяки цьому підходу змінюється методика викладання, відбувається вибір таких активних методів навчання, які орієнтують особистість студента в контекст його майбутньої професійної діяльності, включають механізми внутрішньої активності студента у взаємодію з усіма структурними компонентами середовища.

Створивши в стінах вищого педагогічного навчального закладу функціональне соціокультурне освітнє середовище, яке відповідатиме меті професійної підготовки, ми забезпечимо формування соціально-педагогічної компетентності у випускників майбутньої професійної роботи в інклюзивному середовищі. Ідеться про акцентування уваги на поєднанні всіх компонентів соціокультурного освітнього середовища, як-от: педагогічний процес, його суб’єкти й об’єкти (професорсько-викладацький склад, студенти, допоміжний персонал, матеріально-технічна база вищого навчального закладу, факультету й кожної кафедри зокрема), навчальні

плани підготовки фахівців і методичне його забезпечення, аудиторна й позааудиторна діяльність студентів.

Середовищний підхід тісно пов'язаний з *особистісно орієнтованим підходом*. У ході побудови педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спрямованої на формування у них соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, концентрується увага не лише на його інтелектуальний розвиток, формування умінь майбутньої педагогічної діяльності, відповідальності до неї, але й на розвиток особистісно значущих якостей, а саме: емоційності, доброзичливості, толерантності та інших. Означений підхід передбачає співпрацю та співтворчість викладача й студента, визнання його дієвим суб'єктом навчального процесу, можливостей розвитку, розкриття індивідуальних здібностей.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне врахувати також позицію студентів у соціокультурному освітньому середовищі ВПНЗ і ставлення до них із боку викладача. Зокрема, з сучасної класифікації різних типів спілкування вибираємо *особистісно орієнтований*, у центрі якого завжди перебуває студент, його індивідуальні особливості, а викладач забезпечує комфортні безконфліктні умови його розвитку, реалізуючи до того ж освітню потребу студента. Важливо зазначити, що актуальною для нас в особистісно орієнтованій технології навчання є гуманно-особистісна технологія.

Системний підхід дозволяє об'єднати структурні компоненти авторської Концепції в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи та їх взаємодію. Згідно з цим підходом професійна підготовка й одночасно формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи до роботи інклюзивному середовищі ЗНЗ досліджується як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми й результати навчання. Дослідження формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів розглядаємо як педагогічну систему, яка базується на системних вихідних положеннях: конкретизації провідної ідеї, визначення сукупності методів та форм, установлення

взаємодії системи з соціокультурним середовищем вищого начального закладу, дотримання принципів освіти та навчання.

Уся педагогічна діяльність майбутніх учителів початкових класів в інклюзивному середовищі буде пронизана орієнтацією на дитину як на найвищу цінність, що потребує усвідомлення ними соціально-педагогічних цінностей професійної діяльності. У цьому зв'язку аксіологія може розглядатися як основа нової філософії освіти – інклюзивної освіти. *Аксіологічний підхід* до проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ розглядається як процес формування гуманістичного типу особистості студентів, прийняття ними гуманістичних цінностей, що ґрунтується на найважливіших морально-особистісних якостях: толерантності, альтруїзмі, обов'язку, відповідальності, честі, гідності, а також того, що кожна особистість відіграє неповторну роль у суспільстві. Означені якості складають аксіологічну основу особистості вчителя.

Уважаємо за доцільне поєднати аксіологічну підготовку з акмеологічним підходом. *Акмеологічний підхід* − принцип вершинності, методологічна база проектування процесу формування соціально-педагогічної компетентності вчителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ у контексті педагогічної системи професійної підготовки і спрямованості педагогічного процесу на розуміння змісту та стратегії найвищих вершин майбутнього життя, що дає підставу для мотивації та формування особистісно значущих і професійно важливих якостей на рівні акме, які орієнтують особистість на постійний саморозвиток і просування до вершин професійного й особистісного розвитку.

Оскільки нами була розроблена структура соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи інклюзивного навчання, то необхідно застосувати *компетентнісний підхід* до проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання, а водночас формування їхньої соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, що потребує наповнення змісту навчальних дисциплін соціоінклюзивними знаннями, які формують предметні, міжпредметні та

ключові компетентності. Застосовуючи компетентнісний підхід, важливо вибрати такі форми й методи навчання, які дозволяють цілеспрямовано формувати здатність здійснювати соціально-педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Концепція дослідження повинна реалізуватися на засадах діяльнісного підходу. *Діяльнісний* підхід проектування педагогічної системи з формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ передбачає створення умов для активної діяльності студентів, завдяки чому відбуватиметься свідоме набуття ними певного досвіду, і визначене як цілеспрямована, умотивована система дій, спрямована на оволодіння компетентностей і компетенцій у пізнавальній діяльності на продуктивному й творчому рівнях.

Запровадження діяльнісного підходу проектування педагогічної системи пов’язується з застосуванням контекстної технології навчання, яка визначає систему дидактичних форм, методів і засобів, згідно з якими моделюються умови майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі, розв’язуються соціально-педагогічні ситуації, які можуть виникати в професійній діяльності.

Вихідними *освітніми* положеннями в проектуванні педагогічної системи професійної підготовки студентів, спрямованої на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ, є загальновизначені принципи гуманізму й демократизації, а саме:

- чуйності та уважності до особливостей розвитку навчальних можливостей у студента, делікатному виправленні помилок, стимулюванні до активної учіннєвої діяльності з метою подолання труднощів у навчанні;

- стимулюванні інтересу до свідомого опанування знаннями, розширення світогляду і розвитку здібностей, творчого застосування у майбутній професійній діяльності;

- урахування самобутності кожного студента, його соціальних, психічних, психофізіологічних особливостей, життєвих настанов;

- взаємодії педагога і студентів як суб’єктів учіннєвої діяльності, при якій усі є активних учасниками педагогічного процесу і творцями власної освітньої траєкторії;

- колективного обговорення й аналізу пізнавальної діяльності та створення відповідних умов її вдосконалення;

- вибору найоптимальнішої методики навчання з метою подолання формалізму і бюрократизму в навчальному процесі.

Як зазначалося вище, компетентнісний підхід відображає спосіб проектування навчальних результатів, що базуються на компетентностях, а назва професії визначається характером посадових функцій.

Отже, проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ − це цілісний педагогічний процес, що є складним і багатогранним, здійснюється впродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Наголосимо, що в контексті нашого дослідження метою визначено процес формування їхньої соціально-педагогічної компетентності. Очевидно, що процес формування вказаної компетентності є обмеженим у часі й обумовлюється ще й тим, що соціально-педагогічні знання засвоюються лише під час вивчення соціально-педагогічних дисциплін, а в ході опанування іншими освітніми галузями професійної підготовки вчителя початкової школи експериментом не передбачається. Досягнення сформульованої мети відбувається з дотриманням педагогічних умов.

З’ясуємо сутність педагогічних умов у контексті формування цієї компетентності. У тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [201, с.632]. Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає, що умова – це необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь [47]. До умов зазвичай відносять зовнішні і (або) внутрішні обставини, те, від чого що-небудь залежить (С. Ожегов) [206].

Поняття «педагогічні умови» широко розглядають ученими, тому здійснимо теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури. Результат дослідження поняття дав підстави стверджувати, що єдиного підходу до його визначення й змістового наповнення немає. Так, Т. Туркот зазначає, що процес навчання у вищій школі

визначається зовнішніми (об'єктивними) і внутрішніми (суб'єктивними) умовами. До внутрішніх чинників слід віднести особистісні риси студента: особливості його темпераменту, характеру, мислення, пам'яті, пізнавальних можливостей, здібностей, мотивацію учіння, попередній досвід, рівень знань, стиль навчально-пізнавальної діяльності. До зовнішніх чинників відносять зміст і методи навчання, рівень професійної підготовки викладача, умови навчання у вищому навчальному закладі, соціальне оточення студента [304].

О. Бражнич розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [40].

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки студентів О. Чепка визначає як макроумови, що передбачають соціальне замовлення суспільства на підготовку майбутніх учителів початкових класів та розробку й узгодження нормативних документів; мезоумови − професійна орієнтація та професійне становлення майбутніх учителів початкових класів на етапі навчання, їх професійна адаптація й удосконалення; мікроумови − індивідуалізація навчання студентів; залучення до науково-дослідницької діяльності; творчий розвиток особистості кожного студента [326].

Ураховуючи думку С. Гончаренка, що як педагогічні умови розуміють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених педагогічних завдань [64], дійшли висновку, що в контексті проектування педагогічної системи з метою формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи, ідеться про обставини, пов'язані з організацією соціокультурного освітнього середовища, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька діяльність студентів, спрямована на оволодіння, насамперед, фаховими знаннями, уміннями й навичками, розвиток їх особистісно значущих і професійно важливих якостей. Без наявності таких обставин бажаної мети досягти неможливо.

Таким чином, виділили такі педагогічні умови:

− створення сприятливого освітнього середовища, яке забезпечить ефективність формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу;

− розроблення й упровадження навчально-методичного забезпечення;

− забезпечення мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища;

− здійснення моніторингу процесу формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ;

− реалізація в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу дидактичних принципів навчання й освіти є загальним орієнтиром для визначення змісту, методів та форм організації навчання. Ними виступають *принципи: науковості, професійної спрямованості, інтегративності, зв'язку теорії й практики, свідомості та активності, послідовності та системності, посилення творчої спрямованості, інноваційності*.

У зв'язку з цим погоджуємося з твердженням В. Кушніра, Г. Кушніра й Н. Рожкової [167], що викладачі вищого педагогічного навчального закладу повинні усвідомити, що інноваційні нововведення:

1) мають бути системним процесом;

2) постійно потребують від викладачів вироблення нових стратегій навчання й виховання та розроблення на їхній основі нових методик, методів, способів, форм навчання й виховання;

3) передбачають розвиток у навчальному процесі нових форм спілкування між суб'єктами навчання, учителями, викладачами, з одного боку, і студентами, з іншого, нові форми співпраці між ними;

4) потребують пошуку нових методів оцінювання та контролю навчальної діяльності суб'єктів учіння;

5) стають фундаментом у формуванні сучасного студента, майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, і

тому інноваційність як поняття все більше перетворюється на *дидактичний принцип освіти*.

Принципи слугували опорою під час проектування змістово-процесуального блоку концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Виокремлений комплекс педагогічних умов орієнтований на формування структурних компонент соціально-педагогічної компетентності.

1. Створення соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу, яке передбачає використання в процесі навчання студентів активних форм, методів та інноваційних засобів навчання, що допомагають моделювати ситуації, функціональні можливості яких є основою для формування їх професійної компетентності.

Ця умова орієнтована на формування в майбутніх учителів початкової школи:

а) уміння створювати комфортну комунікативну атмосферу на уроках, формувати в учнів позитивні мотиви до навчальної діяльності;

б) здатності працювати в інклюзивному класі;

в) спрямованості на майбутню професійну діяльність;

г) відповідальності за результати навчальної діяльності, за вчинки й поведінку в межах діяльності;

д) системи індивідуальних цінностей професійної діяльності. Як соціально-педагогічні цінності будемо розуміти формування професійно-особистісного зростання вчителя початкової школи в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, що складатиме його компетентність і дозволить розв’язувати завдання навчально-виховного характеру, соціально-педагогічної допомоги й захисту молодшого школяра.

Педагогічна умова, зміст якої зорієнтований на створення соціокультурного освітнього середовища, що уможливлює формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу, ми розглянули виходячи із тлумачення визначень педагогічних умов науковцями щодо організації освітнього простору, а

також зі структури, визначеної нами в розділі 3, соціально-педагогічної компетентності.

По-перше, наведемо тлумачення вченими поняття «педагогічні умови», які забезпечують функціонування освітнього середовища вищого навчального закладу:

- сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач [192, с.78];

- вираження відношень предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може. Причини й умови, на його переконання, не тотожні – причина є джерелом тієї або іншої дії, явища, а умова – це те середовище, обстановка, де розвивається ця дія або явище (І.Фролов) [314];

- змістовна та методична оптимізація викладання фахових і професійно орієнтованих навчальних курсів (Т. Бабенко) [9];

- ставлення предмета до явищ, що його оточують і без яких його існування неможливе (Ю.Загородній) [99];

- сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети (О. Бражнич) [40];

- установлення науково-дослідних та організаційно-методичних взаємовідносин між викладачами університетів, учителями шкіл, студентами, молодими спеціалістами (О. Значенко) [113];

- категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пєхота) [226];

- підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В. Андреєв) [5];

- взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу (В. Манько) [178].

І. Хафізулліна виділила такі педагогічні умови, що сприяють успішному формуванню інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: застосування технології контекстного навчання; використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання, набуття знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я та про специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в умовах інклюзивного навчання; внесення до змісту навчання майбутніх учителів спецкурсу «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі»; забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності студентів [315]. Перелік педагогічних умов не є вичерпним і може бути доповнений залежно від конкретної ситуації.

По-друге, розглядаючи створення соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу з метою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу як систему чинників, ми вважаємо, що воно буде ефективним, якщо проектувати його на показники формування соціально-педагогічної компетентності студента і його особистісного розвитку.

Розглядаємо професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу як особистісне становлення фахівців через засвоєння соціальної ролі й соціального статусу. У контексті нашого дослідження учіннєва діяльність студента відбувається у спеціально створеному соціокультурному освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу, де проходить засвоєння професії та отримання освіти. Тобто здійснюється «занурення» студента в професійно змодельований навчальний процес, у якому майбутній фахівець, з одного боку, удосконалює й корегує свої особистісно фахові якості, а з іншого – задовольняє власні потреби. На нашу думку, проходить процес «соціального освоєння», яке потрактоване у філософському енциклопедичному словнику як складний, багатогранний і

суперечливий процес людської життєдіяльності, який, з одного боку, залежить від потенціалу соціального статусу її суб'єкта, а з іншого − є цілеспрямованим вольовим процесом діяльності соціальних суб'єктів, які перетворюють власне світосприйняття з дійсності на проблему та вирішення останньої.

Формування зразка поведінки за виконання майбутньої професійної діяльності в статусі вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу відбувається з безпосереднім засвоєнням фрагментів професійної діяльності, коли студент пристосовується до неї, долучає її до сфери власної життєдіяльності, соціалізується в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, під час цілеспрямованої організації соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу, а в ньому − інноваційного педагогічного процесу навчання студентів відбувається розвиток *соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі* ЗНЗ як інтегрованого особистісного утворення, що характеризується синтезом знань і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, та вмінь учителя використовувати фахові знання, уміння й навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчанням дітей із різним рівнем психофізичного розвитку [357].

По-третє, організація соціокультурного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі передбачала б розвиток в усіх членів колективу вищого педагогічного навчального закладу таких цінностей, які регулювали б діяльність майбутнього фахівця, його поведінку в загальноосвітньому навчальному закладі та стосунки з молодшими школярами, шкільним колективом та командою фахівців, які надають допомогу в навчанні дітям з особливими освітніми потребами, батькам. Адже в ході перетворення масової загальноосвітньої школи на інклюзивний заклад школа має змінитися й адаптуватися, щоб задовольнити потреби всіх учнів.

По-четверте, створення соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу передбачає обов'язкову залученість студентів до утвореного середовища і вплив на них того, хто здійснює педагогічний процес.

Таким чином, як соціокультурне освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу розуміємо сукупність педагогічних умов, спрямованих на формування особистості, її соціально-педагогічної компетентності інклюзивного навчання, здатності до здійснення діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Під час обґрунтування створення такого середовища ВПНЗ, спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності в студентів, визначаємо мету й основні педагогічні умови, які забезпечуватимуть високий рівень когнітивної, діяльнісної та особистісно фахової компетенцій як складових визначеної компетентності.

Так чи інакше, моделювання соціокультурного освітнього середовища в контексті нашого дослідження має передбачати багатоваріантність організації педагогічного процесу, його можливість впливати на особистостісне становлення студента в процесі професійної підготовки, спиратися на використання національної культури й спрямовуватися на прискорення духовного розвитку суспільства щодо запровадження інклюзивного навчання в систему освіти України.

Метою створення соціокультурного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі є забезпечення майбутніх вчителі початкової школи в процесі професійної підготовки можливістю опанування уміннями роботи в інклюзивному середовищі, створення ними в інклюзивному класі необхідних для спільного навчання молодших школярів умов:

- безперешкодного переміщення в класі;
- забезпечення учнів з особливими освітніми потребами навчально-методичними посібниками, індивідуальними наочно-дидактичними засобами;
- комфортної комунікативної атмосфери в системі взаємозв'язків між суб'єктами навчального процесу загальноосвітнього навчального закладу.

В основі цієї умови лежить принцип єдності теоретичних знань і практичних умінь. Принцип визначає необхідність оволодіння теоретичними науковими поняттями, категоріями, принципами, формулюванням аксіом, гіпотез тощо, що допоможуть майбутньому вчителю початкової школи активно долучатися до всіх аспектів життя суспільства й школяра, сформувати необхідні навички й уміння соціально-педагогічної компетентності. Серед основних умінь та навичок можна визначити такі: уміння вислухати учня з розумінням і потрібною метою; виявляти необхідну інформацію й підбирати факти для розв'язання соціально-педагогічної проблеми; організовувати комплексну взаємодопомогу та корекцію учня; спостерігати за вербальною й невербальною поведінкою, використовувати знання теорії особистості та методів діагностики; залучати учнів до розв'язання їх проблем, сприяти їх соціальній адаптації; обговорювати складні для молодшого школяра проблеми й теми, поважати його особистість і не застосовувати погрози; знаходити інноваційні розв'язки для забезпечення потреб дитини; визначати необхідність закінчувати корекційний вплив; уміти надавати необхідну підтримку в умовах кризових ситуацій, допомагати впоратися зі стресом і посттравматичним синдромом, розв'язувати конфлікти тощо.

Зазначена педагогічна умова впливає на розвиток особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності та дозволяє формувати соціальні, особистісно значущі та професійно важливі якості в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, що забезпечать студентам у майбутньому можливість створювати комфортні умови в шкільному колективі, пристосувати освітнє середовище до потреб дітей з урахуванням їхніх особливостей.

Очевидно, що в означеній педагогічній умові необхідно спроектувати такі методи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, які оптимально поєднували б у цілепокладанні формування в них соціально-педагогічної компетентності, як-от: формування пізнавальної діяльності студентів, логіки мислення й передачі інформації, методів контролю та мотивації. Ураховуючи

численну класифікацію методів навчання у вищій школі, дійшли висновку, що реалізацію цієї педагогічної умови забезпечують такі методи: бесіди, пояснення, розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, створення успіху в учінні та інші.

2. Змістове наповнення наступної педагогічної умови охоплює створення цілісного педагогічного процесу, який орієнтований на проектування об'сягу, структури й спрямованості соціоінклюзвиного змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, добір традиційних та інноваційних методів і технологій навчання. Ця умова уможливлює формування когнітивної компоненти соціально-педагогічної компетентності, яка відображає систему знань, умінь та навичок цілісної структури соціально-педагогічної компетентності.

Педагогічний процес, за твердженням І. Підласого, − це взаємодія вихователів і вихованців, що розвивається та спрямовується на досягнення заданої мети й призводить до накресленої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Іншими словами, педагогічний процес – це процес, де соціальний досвід перетворюється на якості особистості. Цілісність педагогічного процесу як одну з його властивостей автор тлумачить таким чином: «педагогічний процес – це внутрішньо пов'язана сукупність багатьох процесів, сутність яких полягає в тому, що соціальний досвід перетворюється в якості людини, що формується. Цей процес містить не механічне поєднання процесів виховання, навчання, розвитку, а нове якісне новоутворення, що підкоряється особливим закономірностям. Цілісність, спільність, єдність – головні характеристики педагогічного процесу…» [231].

Реалізація зазначеної педагогічної умови можлива за допомогою, *по-перше*, вивчення обов'язкових навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» кваліфікації «Вчитель початкової школи» та оновлення педагогічних курсів темами, на основі яких формується педагогічне мислення, що забезпечить збереження в пам'яті й відтворення системи знань, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності виконання поставлених задач інклюзивного навчання.

По-друге, − через дотримання спеціальних дидактичних принципів формування соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу:

- проблемності – моделювання соціально-педагогічних ситуацій із реальної практики сучасної школи, зведення її до педагогічної задачі та розв'язування;

- технологізації – визначення технологій навчання на основі мети дослідження та моделей гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки;

- діалогізації – підвищення рівня розуміння комунікативного процесу з усіма суб'єктами; формування навичок спілкування в діалозі;

- компетентності – створення умов для формування необхідних структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності та реалізації їх у практичну навчальну діяльність.

Основною формою реалізації педагогічної умови є лекції (проблемні, мультимедійні, лекції-прес-конференції та ін.), на яких використовуються інноваційні технології навчання (метод проектів, проблемне навчання, контекстне навчання та ін.), створення навчально-методичного забезпечення (навчальний посібник «Основи соціально-педагогічної діяльності», підручник «Основи інклюзивної педагогіки», робочий зошит із друкованою основою для самостійної роботи студентів «Основи інклюзивної педагогіки», робочий зошит із педагогічної практики, методичні вказівки для самостійної підготовки до практичних і лабораторних занять тощо).

Результатом реалізації цієї педагогічної умови є знання інноваційних технологій в інклюзивній освіті; основ вікових та психологічних особливостей розвитку особистості; форм, методів та методичних прийомів розвитку в молодших школярів когнітивної, емоційної та конативної сфер особистості в інклюзивному класі.

3. Створення практично-діяльнісного середовища – педагогічна умова, орієнтована на забезпечення в майбутніх учителів початкової школи мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища ЗНЗ. Професійну спрямованість особистості досліджували М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Самоукіна,

З. Слєпкань, С. Смирнов, В. Якунін та інші. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу в студентів розвивається й формується професійна спрямованість особистості – це вираження позитивного ставлення до професії, інтерес до неї, бажання вдосконалити свою підготовку шляхом формування практичних умінь завдяки застосуванню ділових ігор, практичних завдань, вправ, інсценізацій ситуацій, позааудиторній діяльності. Вона забезпечує діяльнісну компоненту соціально-педагогічної компетентності, яка визначається як здатність виконувати конкретні соціально-педагогічні задачі, необхідні для виконання в майбутньому інклюзивного навчання.

Реалізація означеної педагогічної умови здійснюється в межах практичних і лабораторних занять, педагогічної практики, виконання курсових та дипломних проектів у руслі інклюзивної освіти, роботи в проблемній групі, тематика якої пов’язана з тематикою центру кафедри педагогіки початкової освіти «Професійний розвиток педагога»: «Розвиток соціально-педагогічної компоненти професійної компетентності майбутнього педагога» та «Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти» (додатки В.2; В.3).

У процесі педагогічної практики студент повинен спрямовувати свою діяльність на те, щоб надати можливість молодшому школяру стати незалежним або, принаймні, зменшити його залежність від професійної допомоги, сформувати здібності, які забезпечать йому соціальну компетентність. Практика як невід’ємний компонент підготовки висококваліфікованого фахівця в період навчання у вищому навчальному закладі має забезпечити набуття певного соціально-педагогічного досвіду практичної діяльності.

Результатом реалізації цієї педагогічної умови є набуття системи компетенцій соціально-педагогічної компетентності, необхідних для виконання в майбутньому викладацької діяльності в інклюзивному класі, зокрема діагностики, прогнозування, проектування навчального процесу, розробки індивідуальної програми розвитку, індивідуально-навчальної програми для дітей з особливими освітніми потребами,

розробки конспектів уроків з урахуванням особливостей навчання та цілепокладання в процесі навчання (навчальної, виховної, соціалізуючої, корекційно-розвивальної та реабілітаційної мети) тощо.

Означені педагогічні умови є базовими для проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітньому навчальному закладі, оскільки дозволяють здійснити більш широкий вплив на особистість студента. Уважаємо, що з метою формування соціально-педагогічної компетентності варто ще розглянути модель формування вказаної компетентності (див. п. 3.3), яка, будучи подібною до концепції професійної підготовки, відображає й відтворює в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта [79, с. 22].

Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу характеризується єдністю й самостійністю процесів формування соціально-педагогічної компетентності та її структурних компонентів, наявністю головного, підпорядкованістю та збереженням процесів.

Ефективність реалізації педагогічних умов у сприятливому освітньому середовищі ВПНЗ забезпечить моніторинг стану і динаміки формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Організація навчання студентів забезпечується дотриманням визначених нами принципів та особливої методики й технології їх навчання.

Отже, проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу потребує створення цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу, у якому всі структурні компоненти підпорядковуються один одному і водночас функціонують у соціокультурному освітньому середовищі, де здійснюється професійна підготовка фахівця й одночасно формується його соціально-педагогічна компетентність.

4.2. Загальна методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Розроблені теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, викладені в попередніх розділах, а також дані емпіричних досліджень дозволили побудувати експериментальну методику формування соціально-педагогічної компетентності для нього. Цілком підтримуємо твердження А. Макаренка, який зазначав, що «виховує не стільки сам вихователь, скільки середовище, яке організується найбільш вигідно» [176]. Тому в дослідженні розглядаємо взаємозалежність і взаємообумовленість понять «простір», «середовище», «інноваційний педагогічний процес» і «методика» з позиції «множина» та «елемент». Оскільки освітній простір − множина, утворений з об'єктів − елементів, об'єднаних спільною ознакою, спрямований на професійний розвиток та становлення особистості майбутнього вчителя початкових класів, то інноваційний педагогічний процес і методика забезпечать формування в студентів соціально-педагогічної компетентності за допомогою наповнення змісту дисциплін соціоінклюзивними знаннями та застосування найефективніших методів, методичних прийомів і засобів навчання.

Погоджуємося з дослідженнями І. Подласого, уважаємо, що цілісний педагогічний процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, спрямований на опанування системи знань, умінь та навичок із дисциплін усіх складових навчального плану, має характеризуватися єдністю й самостійністю процесів формування соціально-педагогічної компетентності та її структурних компонентів, наявністю головного та підпорядкованістю процесів. Згадаємо, що система (від грец. systema) означає множину закономірно пов'язаних один з одним елементів (предметів, явищ, поглядів, принципів, знань та ін.), що є певним цілісним утворенням, єдністю [47].

Таким чином, педагогічний процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має професійну спрямованість змісту освіти, яка визначена державним стандартом, а організація навчання студенів із метою формування в них соціально-педагогічної компетентності здійснення роботи в інклюзивному

середовищі ЗНЗ передбачає системне застосування специфічних методик і технологій, які будуть реалізовувати визначені нами методологічні підходи. Він, на відміну від самого соціокультурного освітнього середовища, є динамічним компонентом, що залежить від діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Проте, навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі має свою особливість. *По-перше,* оволодіння змістом кожної навчальної дисципліни орієнтує студента ВНЗ на майбутню професійну діяльність, готує його до виконання професійних функцій діяльності. *По-друге,* існує менш суворий (порівняно з загальноосвітньою школою) контроль за учіннєвою діяльністю й поведінкою. *По-третє*, процес учіння значною мірою залежить від самостійної роботи особистості, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів пов'язана з дослідницькою роботою під керівництвом викладача. *Особливе* місце в професійній підготовці займає педагогічна практика, яка дає можливість визначити реальний рівень засвоєння студентами психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, поглибити та узагальнити їх, удосконалити професійні вміння й навички, виявити педагогічні здібності, набути досвід професійної діяльності.

У контексті цих особливостей і завдань професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ вимагає в соціокультурному освітньому просторі ВПНЗ створення інноваційного педагогічного процесу й наповнення його різноплановим студентським життям: аудиторними заняттями, самостійною роботою, участю в громадському житті кафедр, факультету й вищого навчального закладу в цілому (рисунок 4.1) і, водночас, розробки методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і спеціально організованого навчання з метою формування у них соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу (рисунок 4.2).

Рис. 4.1. Інноваційний педагогічний процес в соціокультурному освітньому середовищі ВПНЗ

Безумовно, методику підготовки майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ розглядаємо як невід'ємну складову соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу, метою якої є формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, їхньої індивідуальної траєкторії навчання та розвитку готовності й здатності до виконання поліфукнціональної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу [341]. Незважаючи на певні досягнення в розробці проблеми підготовки фахівця до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, методика формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ мало досліджена.

Тому перед нами постало питання розробити таку експериментальну методику викладання педагогічних дисциплін, результатом якої буде належний рівень

сформованості соціально-педагогічної компетентності, готовності та здатності випускника здійснювати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Формування соціально-педагогічної компетентності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі є тривалим, складним і цілісним процесом, у якому визначаємо наступні етапи: підготовчий та етап реалізації розробленої авторської методики, який буде розглядатися далі.

Отже, на нашу думку, за допомогою авторської експериментальної методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ студенти зможуть не тільки опанувати нові знання, а й використовувати їх для досягнення більш високих результатів навчання.

Підготовчий етап розробки методики формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачав вирішення наступних завдань:

- модифікація чинних програм навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («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), авторської програми спецкурсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» (V курс));

- підготовка інтегрованих навчально-методичних комплексів до навчальних дисциплін, що містять передбачені наказом МОН України матеріали;

- розробка авторських підручників і посібників: «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності», що спрямовані на отримання знань соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі й водночас необхідної навчальної інформації для студентів під час вивчення предметів циклу професійної та практичної підготовки;

- розробка тематики й змісту семінарів, передбачених для студентів, учителів загальноосвітніх шкіл і викладачів педагогічних дисциплін вищого навчального закладу.

У цьому сенсі методика формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі охоплює: методику розробки навчально-методичного забезпечення професійної спрямованості змісту педагогічних дисциплін, методику врахування методологічних підходів, методику впровадження інтерактивних технологій і методів навчання, методику підготовки викладачів педагогічного циклу ВПНЗ і вчителів ЗНЗ до організації спеціального навчання студентів для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ (рисунок 4.2).

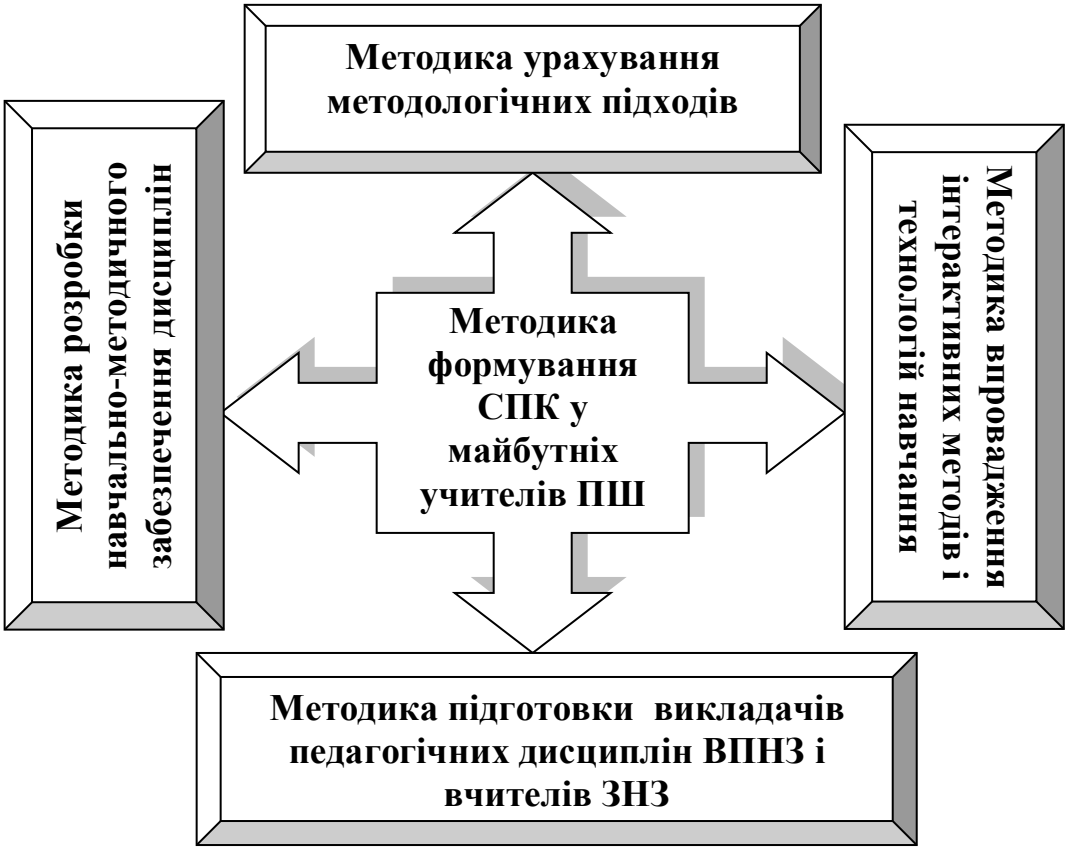


Рис. 4.2. Схема авторської методики формування соціально-педагогічної компетентності студентів для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Методика розробки навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному

середовищі ЗНЗ. Безумовно, об’єктами організації й здійснення авторської експериментальної методики в педагогічному процесі ВПНЗ є діяльність викладача й студента та їхня взаємодія, яка сприяє реалізації завдань засвоєння майбутніми учителями початкової школи соціально-професійних знань, необхідних для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Не будемо вдаватися до аналізу професійної діяльності викладача вищого педагогічного навчального закладу, однак завдяки йому ж у цій діяльності виділяють ряд основних її елементів, як-от: підготовчі роботи, необхідні для здійснення плану; планування; процес виконання наміченого плану; оцінка результатів праці.

Такі види педагогічної діяльності викладача вищого педагогічного навчального закладу визначають зміст методичної роботи, яка забезпечує проведення всіх видів навчальних занять на високому науково-методичному рівні. Окрім цього, у методичній роботі важливим є наукове обґрунтування навчальних планів, об’єму й змісту навчальних дисциплін, розробка навчальних програм та інше.

Особливого значення в професійний підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ набуває проблема методичної роботи викладача ВПНЗ, яка в єдності з іншими напрямами професійно-педагогічної діяльності – навчанням і вихованням, науково-дослідницькою роботою – утворює таку педагогічну систему, яка забезпечить у студентів формування соціально-педагогічної компетентності.

Основу цілеспрямованої методичної роботи, спрямованої на забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, є розробка навчально-методичного комплексу дисципліни, складниками якого є нормативна і навчально-методична документація, засоби навчання й засоби контролю. Як *методичне забезпечення* будемо розуміти сукупність документів, нормативної бази й положень щодо обсягу, розміщення та форм організації інформації, яка визначає державний стандарт навчальної дисципліни.

В умовах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ ми спрямували свої зусилля на розробку

навчально-методичного забезпечення експериментальних навчальних дисциплін: «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної роботи», «Дидактика», «Основи корекційної педагогіки». На жаль, діапазон теоретичних знань із циклу соціально-педагогічної та інклюзивної діяльності в науковому обігу надзвичайно малий, а основні навчальні дисципліни в навчальному плані професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей кваліфікації «Вчитель початкової школи» за своєю концептуальною основою та змістом є такими, що не відповідають формуванню у випускників вищого навчального закладу соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Тому в контексті посилення професійно-практичного напряму змісту експериментальних курсів використовували навчальні дисципліни для професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів/працівників, корекційних педагогів, як-от: «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Технології соціальної роботи», «Соціальна реабілітація», «Соціально-педагогічна робота з інвалідами», «Реабілітаційна педагогіка», «Соціальна реабілітація» та інші.

Розробка навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності» для майбутніх учителів початкової школи розпочалася з 2001 року, відповідно до навчального плану підготовки «Вчитель початкових класів. Соціальний педагог» (бакалавр, магістр) розробили й упровадили однойменний спецкурс. Вона охоплювала: теоретичну розробку концептуальних засад, які розкривають професійні компетентності та компетенції, що формує дисципліна, підготовку теоретичного забезпечення дисципліни, розробку методичного забезпечення практичної реалізації засвоєних знань, підготовку завдань для виконання самостійної роботи, розробку діагностичного інструментарію для перевірки якості й успішності знань.

Таким чином, структура навчально-методичного комплексу дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності», спрямованої на формування соціально-педагогічної компетентності, містить наступні елементи:

- навчальна програма та робоча навчальна програма, які визначаються як концептуальні засади викладання дисциплін, оскільки розкривають зміст, цілі дисципліни, тематичний план викладання (погодинний розподіл теоретичної й практичної складової), інформаційне забезпечення дисципліни; нормативно-правове забезпечення курсу (законодавчі та інструктивні документи) (додаток А.1);

- навчальний посібник «Основи соціально-педагогічної діяльності», який професійно спрямовує студента на засвоєння передбачених програмами компетенцій і компетентностей, у результаті чого формується інтерес до обраної професії та становлення професійних якостей особистості. Навчальний посібник складається з трьох розділів [359].

У першому розділі зібрані матеріали лекційного курсу, розкрито сутність соціально-педагогічної діяльності, розглянуто соціально-педагогічну роботу з дітьми девіантної поведінки, висвітлено основні засади технологій соціально-педагогічної діяльності.

Другий розділ складається з двох частин: перша − містить зміст і методики проведення практичних занять, які сприяють засвоєнню й розширенню теоретичних знань, формують уміння та навички соціально-педагогічної діяльності; друга − практикум соціально-педагогічної діяльності, спрямований на свідоме засвоєння студентами методів та технік роботи на індивідуально-особистісному рівні. Наведено приклади й розібрано ситуації роботи з клієнтами:

- пакет ККР для контролю залишкових знань студентів, тести для проміжного й підсумкового контролю знань визначаються як засоби контролю знань з дисципліни;

- тематика рефератів, курсових робіт, методичні рекомендації з виконання курсових, науково-дослідних робіт і рекомендації до самостійної роботи студентів – це документи, які забезпечують виконання самостійної роботи.

Важливого значення під час розробки методичного забезпечення навчального предмета «Основи соціально-педагогічної діяльності» з метою формування в майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності, необхідної для роботи в інклюзивному середовищі, набували різні види самостійної роботи, зокрема індивідуально-навчально-дослідні завдання, які виконували

студенти на основі отриманих знань із вивчення курсу. Вони відповідали певним вимогам, як-от:

- реалізовували мету й завдання навчальної дисципліни;
- були спрямовані на формування соціально-педагогічної компетентності й компетенцій;
- пов’язані з відповідною темою й носили репродуктивно-творчий характер;
- оцінені відповідно до розробленої шкали оцінювання знань студентів.

У навчальному посібнику «Основи соціально-педагогічної діяльності» після кожної теми містяться тести різного рівня складності та самостійні завдання. У ході виконання соціальних педагогічно спрямованих завдань студенти мали можливість вибрати варіант відповідно до своєї освітньої траєкторії, що забезпечувало саморозвиток соціально-педагогічної компетентності.

Посібник містить список літератури до навчальної дисципліни, яку можна використовувати протягом підготовки до різних видів занять.

У результаті вивчення цього курсу в майбутніх учителів початкової школи формується досвід соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, знання, навички та вміння щодо створення комфортних умов соціалізації молодших школярів, збереження їхнього фізичного, психічного та соціального здоров’я, кваліфікованої підтримки розмаїтих дітей учнівського колективу залежно від соціально-педагогічних проблем, попередження девіантної поведінки та інше.

Таким чином, у процесі вивчення основ соціально-педагогічної діяльності та основ інклюзивної педагогіки в студентів мають формуватися структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності та зразок поведінки за виконання майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Вони одночасно з безпосереднім засвоєнням фрагментів професійної діяльності пристосовуються до неї, розвивають *соціально-педагогічні цінності роботи в інклюзивному середовищі*:

- долати бар’єр у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами й поведінкою;
- формувати партнерські стосунки, толерантне ставлення один до одного;
- мінімізувати всі види дискримінації;
- активізувати вербальну підтримку дітей з уповільненим типом навчальної діяльності;
- розвивати співробітництво в командній роботі;
- здійснювати професійні обов’язки, ураховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, *по-перше*, долучення дитини з особливими потребами до середовища загальноосвітнього навчального закладу і, *по-друге*, створення умов для її розвитку та розвитку всіх учнів у класі.

Отже, можна стверджувати, що навчальний посібник «Основи соціально-педагогічної діяльності» відображає основні елементи інтерактивного комплексу навчально-методичного забезпечення дисциплін і забезпечує цілісний педагогічний процес із дисципліни в єдності цілей навчання, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм навчання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Однак у змісті навчального посібника не розкрито сутність соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи ЗНЗ в умовах інклюзивної освіти, яка у зв’язку з запровадженням Українського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» (наказ № 1087 від 01.12. 2008) набула актуального значення в Україні. Запропонований Міністерством освіти та науки України навчальний курс «Дидактика інклюзивного навчання» (наказ № 1482 від 03.12.2009) вимагав навчально-методичного забезпечення, а тому виокремлювався новий напрям соціально-педагогічної діяльності, який значно розширював соціально-педагогічну компетентність учителя початкової школи ЗНЗ. Для цього вже з 2007 року відбувався збір інформації про запровадження інтеграційної та інклюзивної

моделі навчання дітей з інвалідністю в країнах Західної Європи, Росії, Канади та США, яку узагальнено й систематизовано в підручник «Основи інклюзивної педагогіки».

Тому вважаємо, що з метою оптимізації формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі в процесі їхньої професійної підготовки необхідно ввести навчальну дисципліну «Основи інклюзивної педагогіки» та розробити навчально-методичний комплекс, аби посилити мотивацію навчання студентів, забезпечити науковий рівень викладання й надати методичну допомогу як студентам в опануванні знань, умінь та навичок інноваційної форми навчання учнів загальноосвітньої школи, так і викладачам. Для цього нам було розроблено:

1) концептуальні засади викладання навчальної дисципліни та її зміст;

2) лекції, у яких подати науково обґрунтовану інформацію, що дозволить студентові сформувати певне уявлення систему знань про інклюзивну педагогіку;

3) методичні рекомендації до практичних, лабораторних занять, самостійних завдань до них;

4) комплект тестових завдань для здійснення модульного контролю успішності навчальних досягнень студентів за індивідуальною траєкторією їхнього навчання.

На розробку навчально-методичного забезпечення значний вплив здійснила ключова ідея наукового дослідження, яка полягає в тому, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ відбувається на базі підготовки фахівців спеціальності «Педагогічна освіта» кваліфікації «Вчитель початкової школи» і здійснюється за Державним галузевим стандартом професійної підготовки у ВПНЗ, а тому вимагає профільної спеціалізованої освітньо-професійної програми підготовки за додатковою спеціалізацією «Інклюзивне навчання».

Безумовно, базовою навчальною дисципліною професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ стала навчальна дисципліна «Основи інклюзивного навчання». Утім, для

формування в студентів соціально-педагогічної компетентності здійснення роботи в інклюзивному середовищі існували визначені нами проблеми, як-от:

- мала кількість годин, визначених на вказану дисципліну в навчальному плані професійної підготовки для вивчення педагогіки інклюзивної освіти;
- відсутність забезпечення підручниками, навчально-методичними рекомендаціями та методичними посібниками з «Основ інклюзивної педагогіки».

У зв'язку з цим дійшли висновку, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ вимагає модернізації, а засвоєння курсу «Основи інклюзивної педагогіки» має ґрунтуватися на наукових фактах і міжпредметних зв'язках цієї навчальної дисципліни з навчальними дисциплінами інших галузевих знань із педагогіки, психології та спеціальних психолого-педагогічних дисциплін, які здатні виконувати синтезуючі функції в ході підготовки фахівців. Однак обмеження інформації про педагогіку інклюзивного навчання дітей з обмеженнями життєдіяльності різних нозологій в умовах загальноосвітньої школи зумовило нас розробити курс лекцій та обґрунтувати визначення нових знань про мистецтво спільного навчання, виховання й розвитку дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, незалежно від їх віку, рівня психофізичного розвитку, соціально-економічного статусу, і ввести визначення інклюзивної педагогіки. Інклюзивна педагогіка – це галузь системи педагогічних наук, яка вивчає процес спільного навчання й виховання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами та здійснює пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу [357, 358].

Зміст навчального матеріалу означеної дисципліни був зібраний у підручник, який є результатом апробації лекційного курсу з навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки». У ньому узагальнено й систематизовано різні підходи до визначення інклюзивної педагогіки та відображено особисту позицію автора на обґрунтування методології інклюзивної педагогіки як науки, висвітлено категорії інклюзивної педагогіки: інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивне виховання, форми, методи навчання й виховання поліфункціональної соціально-

педагогічної діяльності, розглянуто ефективні методичні прийоми інклюзивної діяльності, що спрямовані на задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів [358].

Створення авторської навчальної програми «Основи інклюзивної педагогіки» для студентів Рівненського державного гуманітарного університету стало актуальною потребою й вимагало від нас розробки такого змісту дисципліни, який забезпечив би засвоєння теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивної освіти в Україні, навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи, розвиток професійних компетенцій соціально-педагогічних інклюзивних цінностей у майбутніх учителів для роботи в інклюзивному середовищі. На вивчення названого курсу відводилося 54 години, із яких – 18 аудиторних годин (8 годин – лекційні й 10 годин − практичні заняття) і 36 годин самостійної роботи (додаток А.2).

У цілому зміст навчального матеріалу підручника спрямовано на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Подана в підручнику інформація базується на опублікованих матеріалах канадських, європейських та вітчизняних досліджень і зосереджена у двох розділах: «Загальні засади інклюзивної педагогіки», «Теорія інклюзивної освіти, навчання та виховання». Презентація підручника представлена на сайті кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету kppo-rdgu.do.am. Без сумніву, «Основи інклюзивної педагогіки» є базовою навчальною дисципліною професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Розробляючи методику формування соціально-педагогічної компетентності, дотримувалися думки, що зміст педагогічного процесу ВНЗ має проходити за законами моделювання, бути максимально наближеним до дійсності [218, с.90], і вважаємо, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі повинна мати професійну спрямованість, а кожен

навчальний предмет − орієнтувати студентів на майбутню професійну діяльність, готувати їх до виконання професійних функцій.

Безумовно, розроблений у навчальних дисциплінах зміст навчального матеріалу нині чинних підручників і посібників із загальної педагогіки має суб'єктивний характер, спрямований на професійну підготовку кваліфікації «Вчитель початкової школи», закріплюється через систему текстів, які не відображають сутності професійної підготовки додаткової спеціалізації − учитель інклюзивного навчання. У попередніх розділах ми розробили професіограму й розкрили опис компетенцій, які можуть бути типовими для цієї спеціалізації, тому пропонуємо розширювати зміст навчальних дисциплін, які допоможуть оволодіти компетентностями майбутньої спеціальності та спеціалізації.

Однак зміст названих дисциплін не в повному обсязі визначає соціально-педагогічну компетентність учителя до роботи в інклюзивному середовищі, тому вдалися до вдосконалення змісту педагогічних дисциплін, наповнюючи його основними аспектами інклюзивної освіти.

Відповідно до предмета дослідження модифікували головні теми курсу «Дидактика». Добирали такі завдання з проблеми інклюзивної освіти, які мали на меті сформувати в майбутніх учителів початкової школи уявлення про зміст інклюзивної освіти, активізувати пізнавальну активність до розробки уроків у початковій школі, індивідуальних навчальних планів дітей з особливими освітніми проблемами, підготовки фізкультхвилинок, корекційних вправ тощо (додаток А.4).

У темі «Дидактика: теорія освіти на навчання» запропоновано розкрити переваги інклюзивної освіти для дітей із різним рівнем психофізичного розвитку, обмеженими можливостями життєдіяльності та соціально-психолого-педагогічними девіаціями. У лекції висвітлено значущість спільного навчання для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, що актуалізує формування в майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності роботи в інклюзивному середовищі. Студентам запропоновано до цієї теми ряд завдань для самостійної роботи:

1. Складіть таблицю «Система педагогічних наук». Складіть схему «Зв'язок

педагогіки з іншими науками».

2. За матеріалами книги «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. [Тім Лорман. Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з анг. – К. : - СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.» [121] з'ясуйте роль педагогічних знань у діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти та визначіть місце інклюзивної педагогіки в системі педагогічних знань.

У лекцію з теми «Зміст освіти в початковій школі» вводиться поняття «курикулум» як індивідуальна навчальна програма розвитку кожного учня з особливими освітніми потребами.

Тему «Структура та організація навчального процесу» розширили визначеннями особливостей і функцій професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. У лекції обґрунтовано довели, що соціально-педагогічна діяльність учителя початкової школи виступає феноменом інклюзивного навчання, а формування соціально-педагогічної компетентності сучасного фахівця з метою підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці є актуальним.

На основі засвоєних тем студенти розв'язують визначені нами завдання для самостійної роботи:

1. Чи варто впроваджувати інклюзивну освіту в масову загальноосвітню школу.

2. Чи готові вчителі загальноосвітніх шкіл комплексно вирішувати проблеми навчання розмаїтої аудиторії класного колективу в умовах інклюзивного середовища.

Розкриваючи сутність принципів навчання в темі «Закономірності та принципи навчання», аналізуємо особливості принципів навчання в умовах інклюзивної освіти. Водночас для забезпечення перспективного розвитку соціально-педагогічної компетентності в студентів визначили наступні завдання для самостійної роботи:

1. Розробити схему реалізації принципів навчання в загальноосвітній школі.

2. Визначити принципи інклюзивного навчання за наведеною інклюзивною

характеристикою школи, де навчався учень К:

- сприятливе середовище для учнів з особливими освітніми потребами;
- наявність гнучкого розкладу, який дає можливість проводити індивідуальні заняття;
- учитель спеціальної освіти надає допомогу тільки тоді, коли вона була потрібна;
- позитивне ставлення педагогічного персоналу до інклюзивної освіти;
- до курикулуму вносяться необхідні модифікації;
- підтримка з боку педагогів у формі дружніх стосунків;
- застосування командного підходу;
- залучення батьків як партнерів [121, с.31].

Вагому роль у навчанні дітей з особливими освітніми потребами відіграє тема «Мотивація навчальної діяльності студентів», у зміст навчального матеріалу якої внесено інформацію про стимулювання учіння розмаїтих членів учнівського колективу в умовах інклюзивного навчання: опора на бажання, конфіденційність, використання шансу, створення успіху, заохочування успіху, урахування інтересу та ін. Оптимальною є розробка завдань для самостійної роботи над темою:

1. Укладіть схему (план) стимулювання учнів. Підберіть діагностику для визначення мотивації учнів до учіння.

2. Яка роль позитивних соціальних взаємин учнів в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу для формування позитивних мотивів учіння? [122, с.109].

У професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі важливим є оволодіння методами навчання розмаїтих членів учнівського колективу. Тому під час розкриття теми «Методи та засоби навчання» акцентуємо увагу на спеціальних методах навчання: навчання в співпраці, кооперативне навчання. Відповідно до теми для самостійної роботи студентів обрали завдання, які формуватимуть, на нашу думку, діяльнісну компетенцію соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в інклюзивному середовищі:

1. Установіть найоптимальніші методи навчання в початковій школі. Дайте їм характеристику.

2. Дослідженнями встановлено, що найважливішим методом навчання розмаїтого учнівського колективу є метод навчання у співпраці. Обґрунтуйте переваги цього методу.

У контексті вивчення теми «Засоби навчання» майбутніх учителів знайомлять з особливостями перцептивної діяльності учнів з особливими освітніми потребами (затримка психічного розвитку, системні порушення мовлення, розумова відсталість, дитячий церебральний параліч), які висувають певні вимоги до розробки дидактичного роздаткового матеріалу.

Важливою темою з курсу «Дидактика» в професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі для формування в них соціально-педагогічної компетентності є «Форми організації навчальної діяльності». Ознайомлення студентів із кооперативним навчання розмаїтих членів учнівського колективну в інклюзивному класі відбувається в ході вивчення методів навчання та забезпечує перспективний розвиток професійно важливих і особистісно значущих якостей професійної діяльності в інклюзивному середовищі, вивчення форм кооперативного навчання й відповідну взаємодію міжособистісного та групового спілкування. Розроблено завдання відповідного напряму:

1. Розробіть диференціацію понять «форма організації навчального процесу», «форма організації навчальної діяльності», «форма навчання».

2. Охарактеризуйте форми організації навчальної діяльності учнів у ході застосування кооперативного навчання.

Головним завданням учителя початкової школи на уроці є домогтися того, щоб кожен урок сприяв розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів, а розвивальне навчання в інклюзивному класі – це модель навчання, покликана вдосконалювати розумові процеси учня з урахуванням можливостей кожної дитини.

Ефективність розвивального навчання виявляється перш за все в активізації навчальної діяльності школярів. Найважливішу роль у навчанні відіграє правильно організований процес. Якщо він відповідає особливостям психічної діяльності

кожного учня, тоді створюються сприятливі умови для успішного сприймання й засвоєння матеріалу. Індивідуального підходу потребують усі діти. Не можна орієнтуватися на якогось середнього учня й через це обмежувати пізнавальну діяльність школяра, який має порівняно низький ступінь логічного мислення. Індивідуалізація навчання має задовольнити дві основні вимоги: запобігання відставанню учнів, що слабо встигають, і забезпечення розвитку інтересів, нахилів, здібностей усіх учнів відповідно до їхніх якостей, особливостей психіки. Активну пізнавальну діяльність учнів у процесі навчання можна забезпечити, використавши різні типи навчання. Тому до лекції на тему «Типи навчання» додаємо такі завдання для самостійної роботи:

1. Підготуйте есе про використання різних типів (видів) навчання в загальноосвітніх школах України.

2. Якому типу навчання потрібно надавати перевагу під час навчання розмаїтих дітей у класному колективі? Оформіть відповідь у формі есе.

Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі під час вивчення курсу «Дидактика» – це процес, у ході якого студенти формують професійні знання, уміння та навички підготовки до проведення уроків із розмаїтими членами учнівського колективу. Тому, акцентуючи увагу на її особливостях, до теми «Урок – основна форма навчання» розробили завдання: 1) покажіть алгоритм підготовки вчителя початкових класів до уроку; 2) визначіть особливість підготовки вчителя початкових класів до уроку в інклюзивному класі, де спільно навчаються діти з психофізичним розвитком, − які формують у студентів уміння визначати оптимальні шляхи реалізації дидактичної, виховної, розвивальної, соціалізуючої та корекційної функцій навчально-виховного процесу, довготермінові цілі, які дозволять компенсувати труднощі спілкування й навчання в дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі вивчення курсу «Дидактика» майбутні вчителі початкової школи в процесі поетапного конструювання плану уроку бачать в усій складності, як народжується урок, від чого залежить його ефективність, які дидактичні, розвивальні, виховні, соціалізуючі та корекційні можливості мають різні варіанти

уроку, у чому сутність творчого підходу до його конструювання. Таке поступове оволодіння професійними знаннями й уміннями, пов’язане з орієнтуванням в умовах професійної діяльності і моделювання уроків, створює на заняттях атмосферу розвитку конструктивного підходу до розв’язання проблеми інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Для самостійної соціально-педагогічної діяльності на уроці використовували рольову гру – «мікровикладання», тобто вирішували ситуації впродовж 10−15 хв. із подальшим їх обговоренням.

Особливого значення в процесі підготовки до роботи в інклюзивному середовищі треба надавати формуванню в студентів професійної компетенції оцінювання знань учнів в інклюзивному класі. Означену проблему внесли у вивчення теми з дидактики «Діагностика навчальних здібностей». У лекції розкрито актуальність проблеми оцінювання, оскільки в інклюзивному навчанні контроль, перевірка й оцінювання результатів навчання є невід’ємними елементами навчально-виховного процесу, без яких неможлива повноцінна взаємодія між учителем і учнем. Цьому ж сприяють підготовлені завдання: 1. Обґрунтуйте доцільність/недоцільність контролю успішності учнів початкової школи. Аргументуйте думку. 2. Які методи оцінювання має використовувати вчитель початкових класів в умовах інклюзивної освіти? У контексті вивчення теми майбутні учителі початкових класів опановують поруч із традиційними інноваційні методики оцінювання в умовах інклюзії, як-от:

- тестування − учні обирають відповідь із кількох запропонованих варіантів;

- оцінювання на основі індивідуального плану, розробленого відповідно до навчального плану;

- оцінювання за допомогою портфоліо (спосіб фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень школяра протягом певного періоду навчання);

- особливості оцінювання дітей з особливими освітніми потребами без балів – прийом оцінювання, за якого, з одного боку, дають можливість зафіксувати індивідуальне досягнення кожної дитини, а з іншого − не провокувати вчителя порівнювати успіхи дітей між собою. Недопустимо вивішувати в класі «Екран

успішності», не слід удаватися до замінників балів: «зірочок», «білочок», «черепашок» тощо.

У ході викладання навчального матеріалу з цієї теми звертаємо увагу на критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з особливими освітніми потребами: змістовий (повнота, усвідомленість, узагальненість, сформованість), операційний (предметні, навчально-пізнавальні та контрольно-оцінні вміння), мотиваційний (зацікавленість у кінцевому результаті й опануванні способами діяльності).

Згідно з навчальним планом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з курсу «Дидактика» одним із видів навчальної діяльності є написання курсових робіт. Тому ми з окремих тем розробили й додали орієнтовний перелік курсових робіт, які студенти самостійно обирали й творчо досліджували впродовж установленого кафедрою терміну.

Тема: Організація навчальної роботи в школі. Основні напрями вдосконалення навчального процесу.

1. Індивідуалізація навчання учнів в умовах сучасної школи.
2. Диференціація навчання в досвіді України та зарубіжних країн.
3. Система коригувальної роботи вчителів початкової школи в процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.
4. Система роботи школи з обдарованими дітьми.
5. Шляхи використання в Україні передового педагогічного досвіду розвинених країн у сфері інклюзивної освіти.
6. Діагностика мотивації навчальної діяльності розмаїтих учнів шкільного колективну.

Тема: Зміст освіти в сучасній школі. Виховання в процесі навчання.

1. Інклюзивний підхід до організації змісту початкової освіти в сучасній школі: модифікація та адаптація.
2. Реалізація розвивальної та корекційної функцій у процесі навчання.
3. Нові підходи до організації диференційованого підходу до навчання молодших школярів в умовах інклюзивної освіти.

4. Шляхи гуманізації освіти й виховання в сучасній школі.

Тема: Форми організації, методи та засоби навчання.

1. Шляхи раціонального використання новітніх педагогічних та інформаційних технологій у процесі навчання.

2. Умови оптимального вибору методів навчання на уроці в інклюзивному класі.

3. Шляхи раціонального використання засобів навчання в умовах інклюзивного навчання.

4. Шляхи активізації пізнавальної активності учнів на уроках за допомогою методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності.

5. Місце і роль дидактичних ігор в активізації навчання учнів в інклюзивному класі.

6. Засоби зорової наочності в процесі навчання розмаїтих членів учнівського колективу.

7. Організація уроку в умовах інклюзивного навчання.

8. Оптимізація типів і структури уроків у сучасній інклюзивній школі.

9. Дидактичні, організаційні, виховні та гігієнічні вимоги до сучасного уроку в умовах інклюзивного середовища.

10. Розвиток нетрадиційних форм організації навчання в сучасній загальноосвітній школі.

Експериментальний курс «Дидактика» охопив навчальні завдання для самостійної та курсової робіт соціально-педагогічної спрямованості, які забезпечать професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. Виконання дослідницької роботи розвиває такі важливі для студента якості, як творче мислення, відповідальність і вміння відстоювати свій погляд, здійснювати аналіз, узагальнення, систематизацію фактів, а в цілому сприяє творчій підготовці майбутніх учителів до нестандартного вирішення соціально-педагогічних ситуацій в інклюзивному середовищі, також і формуванню їхньої соціально-педагогічної компетентності в організації навчального процесу для інклюзивного навчання розмаїтих дітей в учнівському колективі.

Важливе значення для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі має «Педагогічна корекція». У процесі вивчення навчальної дисципліни студенти оволодівають знаннями корекційної роботи з позиції міждисциплінарних зв'язків із теоретичними основами спеціальної педагогіки, опанувавши які, майбутні вчителі початкової школи успішно здійснюватимуть корекційну роботу, спрямовану на подолання або послаблення порушень у розвитку молодшого школяра.

Основними *завданнями* курсу є:

- сформувати гуманістично орієнтоване професійне мислення майбутнього фахівця, який буде розуміти й приймати проблеми людей з обмеженими можливостями та допомагати їх розв'язувати;

- сформувати цілісне й ціннісне ставлення до історичної спадщини в галузі соціально-педагогічної підтримки осіб із відхиленнями в розвитку в контексті світового цивілізованого процесу;

- розкрити актуальні на сучасному етапі моделі соціально-педагогічної допомоги особам із відхиленнями в розвитку й визначити основи професійної діяльності з педагогізації соціального середовища.

Результатом засвоєння знань будуть сформовані в студентів *уміння та навички* практичної роботи з дітьми з: порушеним інтелектом; психічними захворюваннями; порушеннями опорно-рухового апарату; порушенням слуху; порушенням зору; комплексними порушеннями; сім'єю, яка виховує дитину з відхиленнями в розвитку.

Багатьма питаннями соціально-педагогічного та інклюзивного спрямування й завданнями для самостійної роботи доповнено теми цього курсу. Наприклад:

Тема. Професійна соціально-педагогічна діяльність у системі соціальних інститутів корекційної спрямованості.

Соціально-педагогічна діяльність як система підтримки розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

Інклюзія – реформування шкіл і перепланування навчальних приміщень, для того щоб вони відповідали потребам навчання дітей з обмеженими можливостями.

Самостійна робота. Розкрийте сутність поняття «компенсація». Які фактори відіграють головну роль у розвитку компенсаторних процесів аномальної дитини.

Тема. Історичний аналіз становлення й розвитку соціально-педагогічної діяльності як системи підтримки осіб з обмеженими можливостями.

Становлення вітчизняної системи соціально-педагогічної діяльності.

Основні віхи становлення соціально-педагогічної діяльності в Україні.

Тема. Стратегія державної політики в галузі соціально-педагогічної допомоги особам з обмеженими можливостями.

Основи формування сучасної соціальної політики.

Правові основи державної соціальної політики в галузі спеціальної освіти й соціальної підтримки дітей із відхиленнями в розвитку: основні міжнародні правові документи, правові основи соціальної політики захисту прав дитини з обмеженими можливостями в Україні.

Соціально-педагогічна діяльність як спосіб реалізації соціальної політики.

Самостійна робота. На основі аналізу нормативних документів визначіть пріоритетні завдання національної освіти щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Тема. Практична робота з дітьми, що мають порушення у здоров'ї (питання корекційної психопедагогіки.)

Самостійна робота. Зробіть порівняльну таблицю:

1) дітей із різним рівнем розумової відсталості;

2) сліпих, слабозорих дітей;

3) розвитку глухої, пізноглухої та слабочуючої дитини;

4) дітей із вадами мови й мовлення.

До педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів додали також навчальну дисципліну «Основи корекційної педагогіки» (додаток А.5), після вивчення якої вони засвоять знання про методологічні засади шкільної дезадаптації, педагогічну діагностику в корекційному навчанні, принципи й форми корекційного навчання, методи педагогічної роботи з корекції відхилень, корекцію навчальної діяльності молодших школярів. У студентів сформуються вміння та навички

визначати фактори шкільної дезадаптації, застосовувати методи діагностики шкільнозначущих відхилень у молодших школярів, методи педагогічної корекції порушень поведінки.

Експериментальна програма навчального курсу «Основи корекційної педагогіки», яка була рекомендована для 4 курсу спеціальності «Початкова освіта», містить: перелік завдань для самостійної роботи студентів і методичні рекомендації щодо їх виконання; завдання й дискусійні питання, винесені на обговорення на семінарських заняттях із курсу; перелік обов'язкових знань, умінь і навичок, які студенти повинні засвоїти в процесі виконання завдань самостійної роботи та підготовки до практичних занять; список рекомендованої літератури.

Для прикладу подамо запитання для виконання самостійних завдань, які інтегрують у собі зміст, що формує когнітивний і діяльнісний компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи з інклюзивною формою навчання. До теми «Предмет і завдання корекційної педагогіки» введено: 1. Система вертикальної та горизонтальної корекційної освіти. 2. Можливості інтегрованої освіти дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. 3. Інклюзія та інклюзивне навчання дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. 4. Індивідуальне навчання, освіта дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку.

Тема «Принципи й методи корекційної педагогіки» містить такі самостійні завдання: 1. Які вихідні положення лежать в основі корекційної педагогіки? 2. Розкрийте сутність методів корекційно-педагогічної роботи. 3. Із якою метою розробляється комплексна програма вивчення дитини?

Серед інших запитань, які стосуються теми «Корекція емоційного стану», вагомими для професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є:

1. Характеристика різних видів порушень емоційно-вольової сфери.

2. Дисгармонійний розвиток характеру дітей молодшого шкільного віку.

3. Корекційно-педагогічна робота з дітьми, що мають порушення емоційно-вольової сфери, із тривожними, імпульсивними та депресивними дітьми.

Вивчаючи тему «Корекція аномальної поведінки», студенти отримують запитання для виконання самостійної роботи: 1. За якими ознаками класифікується аномалія в педагогіці, психології, соціальній педагогіці? 2. Корекційно-педагогічна робота за аномалій молодших школярів.

Після вивчення теми «Соціально й педагогічно занедбані діти» студенти виконують такі завдання: 1. Соціально-педагогічна характеристика занедбаних дітей. 2. Корекційно-педагогічна робота з дітьми делінквентної, адитивної, суїцидальної поведінки. 3. Які методи корекційної-педагогічної роботи використовують із депривованими дітьми?

Важливою темою для формування соціально-педагогічної компетентності є «Корекція неуспішності школярів», тому розробили наступні запитання: 1. Які причини викликають неуспішність молодших школярів? 2. Як ви ставитесь до навчання без оцінок у початковій школі? 3. Які форми й методи корекції неуспішності молодших школярів вам відомі?

Для розвитку науково-дослідницьких умінь майбутньої професійної діяльності, спрямованої на роботу в інклюзивному середовищі, а також оптимізації професійної підготовки студентів і при цьому формування соціально-педагогічної компетентності забезпечили поєднання навчальної та наукової роботи.

Із метою надання студентам допомоги в організації й проведенні науково-дослідницької роботи, виконанні індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ), написанні курсових і дипломних робіт у навчальному плані передбачено курс «Основи науково-педагогічних досліджень (за професійним спрямуванням)», згідно з яким майбутні вчителі початкової школи повинні оволодіти процесом наукових досліджень. Виконуючи завдання, які поступово ускладнюються, вони бувають досвіду: від розв’язування проблеми за алгоритмом, прагнення отримати швидкий результат без оволодіння культурою дослідження до досягнення творчо-рефлексивного досвіду для проведення значущих наукових досліджень (бакалаврських, дипломних і магістерських робіт) та їх захисту. Найперше це стосується виконання ІНДЗ – виду позааудиторної індивідуальної роботи з курсу «Дидактика», «Основи інклюзивної педагогіки» й «Основи соціально-педагогічної

діяльності», спрямованих на самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизацію, поглиблення, узагальнення, закріплення. Для прикладу наведемо ІНДЗ із конкретних навчальних дисциплін.

Завдання для самостійної роботи з курсу «Основи інклюзивної педагогіки» для студентів 2 курсу спеціальності «Початкова освіта»:

1. Яким чином інклюзивна освіта може сприяти забезпеченню освіти для всіх?

2. Чим обґрунтовано введення в Україні інклюзивної освіти?

3. Як здійснювати підтримку введення інклюзивної освіти в Україні?

4. Що необхідно для професійної підготовки вчителя початкових класів із метою забезпечення інклюзивної освіти?

5. Яку роль відіграє оцінка успішності в забезпеченні якісної освіти?

6. Які умови забезпечують організацію інклюзивної освіти?

7. Хто і як розробляє індивідуальну навчальну програму інклюзованої дитини?

8. Яким чином управління фінансів може надати підтримку розвитку системи інклюзивної освіти?

9. Охарактеризуйте основні міжнародні документи в галузі інклюзивної освіти (3 бали).

1-8 завдання оцінюється у 2 бали.

Завдання для самостійної роботи з курсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» для студентів 5 курсу спеціальності «Початкова освіта. Соціальний педагог»:

1. Розробіть алгоритм соціально-педагогічної діяльності.

2. Укладіть схему соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

3. Створіть модель компетентності вчителя початкової школи, який працює з обдарованими дітьми.

4. Змоделюйте соціально-педагогічний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з обмеженнями в життєдіяльності, що навчається в інклюзивному класі.

5. Розробіть соціально-педагогічну ситуацію і визначіть, чи потребує дитина переведення в допоміжну школу, дайте рекомендації щодо розв'язання цієї проблеми.

6. Складіть соціальний паспорт класу, де ви проходили педагогічну практику.

7. Підготуйте й покажіть фрагмент корекційної вправи.

8. Наведіть бесіду емпатійного спілкування з учнем.

9. Покажіть на конкретній ситуації етапи вирішення соціально-педагогічні проблеми учня з особливими освітніми потребами.

10. Складіть ряд закритих та відкритих запитань для спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами.

Індивідуальні навчально-дослідницькі завдання з курсу «Дидактика»:

1. Реферативний огляд книги Я.А. Коменського «Велика дидактика».

2. Реферативний огляд державних документів про освіту (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про загальну середню освіту», Державні стандарти загальної середньої освіти, Національна доктрина розвитку освіти та інші).

3. Опрацювати Концепцію розвитку інклюзивної освіти, визначити основні її положення.

4. Реферативний огляд посібника «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття в класі».

Виконані індивідуальні навчально-дослідницькі завдання оцінювалися на завершальному практично-лабораторному занятті, за наперед визначеними методами перевірки, результати враховувалися під час підсумкового оцінювання з навчального предмета.

Для цього в ході оволодіння курсу «Основи науково-педагогічних досліджень (за професійним спрямуванням)» залучали студентів до діяльності в студентських наукових гуртках та проблемних групах із вивчення досвіду українських персоналій з історії педагогіки щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі, педагогічних умов формування складових професійної компетентності учителів; написання доповідей, рефератів, виступів на науково-

практичних семінарах і конференціях; апробації результатів дослідження в збірниках наукових праць кафедр, при яких відбувалися науково-практичні конференції професорсько-викладацького складу, учителів, молодих учених, студентів.

Методика підготовки викладачів педагогічних дисциплін ВПНЗ і вчителів ЗНЗ до організації спеціального навчання студентів із метою формування соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Професійна підготовка студентів до роботи в інклюзивному середовищі здійснюється за навчальним планом. У результаті вивчення дисциплін навчального плану, як-от: гуманітарних та соціально-економічних; природничо-наукових (фундаментальних); загальнопрофесійних; професійно орієнтованих, − а також вільного вибору студенти оволодівають сукупністю компетенцій (знання, уміння та навички, їх застосування, особистісно значущі та професійно важливі якості) майбутньої педагогічної діяльності, набуваючи при цьому професійної компетентності. Слід зазначити, що процес формування соціально-педагогічної компетентності, яка характеризує фахівця як професійно підготовленого до роботи в інклюзивному середовищі, відбувається завдяки дисциплінам психолого-педагогічного циклу, які будуть корегуватися згідно з вимогами наукового дослідження.

Таким чином, педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і методика формування в них соціально-педагогічної компетентності вимагає методики підготовки викладачів до модернізації педагогічних дисциплін із посиленням спрямованості їх змісту на інклюзивну освіту. Одночасно викладачі повинні постійно підбирати комплекс інформаційних матеріалів і додавати їх до розробленого раніше навчально-методичного забезпечення. Тому рекомендували професорсько-викладацькому складу здійснювати планування в такій послідовності (рисунок 4.3).

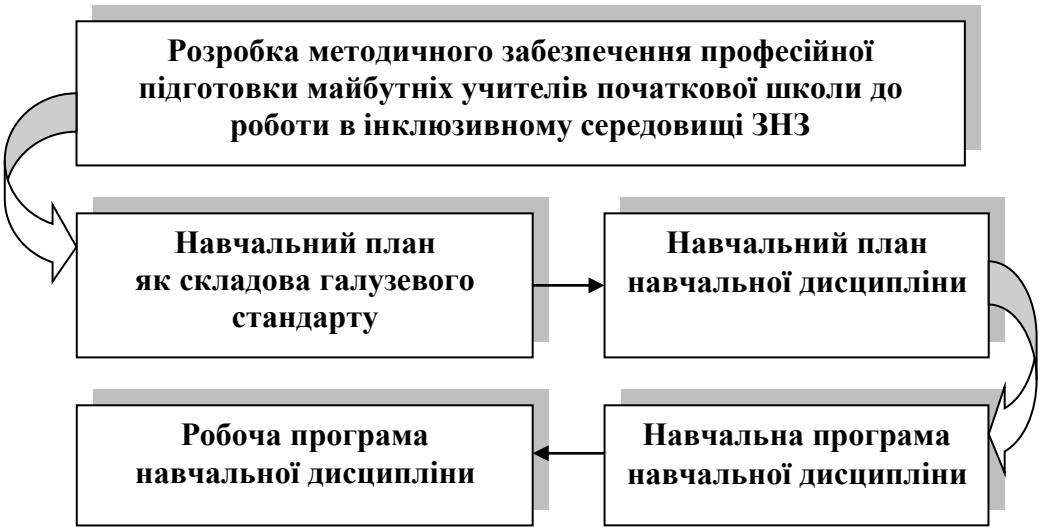


Рис. 4.3. Схема розробки методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

За цих обставин необхідно послідовно вирішувати наступні професійно-типові задачі:

- визначати зміст навчального матеріалу конкретного навчального заняття;
- осмислювати й конкретизовувати цілепокладання навчання і розвитку, які потрібно досягти на навчальному занятті;
- виділяти основні базові дидактичні одиниці навчальної інформації, що підлягають засвоєнню;
- установлювати рівні засвоєння кожної дидактичної одиниці;
- добирати необхідне матеріально-технічне оснащення процесу навчання.

У ході розробки методичного забезпечення навчальних дисциплін для формування його змісту рекомендували керуватися такими принципами навчання:

- науковості (аби відбирався доведений наукою матеріал);
- доступності, системності та послідовності (вивчення тем зумовлюється метою й завданням курсу, теми занять упорядковані таким чином, що під час вивчення наступної враховуються знання, уміння й навички, отримані під час вивчення попередньої);

- сучасної наочності (використання ілюстративного матеріалу, презентації за допомогою мультимедійних засобів);

- зв'язку з життям і професійною діяльністю (наповнювали зміст практично-лабораторних занять соціально-педагогічними ситуаціями);

- задоволеності потреб у власному саморозвитку й професійному самовдосконаленні.

Окрім цього, визначили види робіт, які рекомендували викладачам оцінити, серед них були обов'язкові для виконання завдання з відповідної дисципліни, які студент виконує за експериментальною програмою. Водночас студентів на початку вивчення тих чи інших дисциплін знайомили з прогностичною оцінкою власних можливостей і потреб, а саме: «відмінно», «добре», «задовільно» з урахуванням завдань дисципліни й завдань, передбачених педагогічним експериментом. Уважаємо, що саме так, на початковому етапі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, студенти зможуть визначати індивідуальну освітню траєкторію власного розвитку готовності та здатності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка передбачає:

- підвищення об'єктивності оцінки й самооцінки знань;
- зацікавленість студентів у максимально можливій для них рейтинговій оцінці та налаштування їх на сумлінну роботу в процесі підготовки до занять;
- оволодіння системою знань;
- уміння застосовувати знання в практичній діяльності на рівні:

1) пізнавати об'єкти, поняття, факти, закони, моделі;

2) діяти за зразком, за відповідним алгоритмом, правилом;

3) проводити аналіз ситуації, виділяти головне й переводити ситуацію в площину задачі, яку необхідно розв'язати;

4) знаходити оригінальні рішення розв'язання ситуацій.

Також доводили до відома викладачів визначені компетенції соціально-педагогічної компетентності, а саме:

- когнітивну – сукупність теоретичних знань про нормативні вітчизняні та міжнародні документи, які визначають законодавчу базу інклюзивного навчання в

умовах загальноосвітніх навчальних закладів; категорії учнів з особливими освітніми потребами, яким доступне інклюзивне навчання; переваги та особливості інклюзивного навчання дітей молодшого шкільного віку з обмеженнями життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі; особливості соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в інклюзивному класі; найоптимальніші форми, методи навчання й виховання молодших школярів з особливими освітніми потребами, викликаними різними нозологіями; функції вчителя й асистента вчителя під час виконання соціально-педагогічної діяльності класу, де спільно навчаються діти з нормативним розвитком і діти з особливими освітніми потребами;

- діяльнісну – активне застосування знань та навичок із метою формування умінь розробляти індивідуальний навчальний план дитини з особливими освітніми потребами на основі програми загальноосвітньої школи; реалізовувати завдання індивідуального навчального плану в учнів з особливими освітніми потребами; розробляти та реалізовувати поурочне планування, формулювати цілепокладання уроку, адекватно добирати традиційні інтенсивні та інтерактивні методи навчання; реалізовувати командний підхід і партнерську співпрацю з батьками й суміжними спеціалістами (психологом, логопедом, соціальним працівником) та інших;

- особистісно фахову, що охоплює систему особистісно значущих та професійно важливих якостей, індивідуальний стиль, уміння свідомо здійснювати свої функціїй контролювати результати своєї діяльності, а також здатністю до роботи в умовах інклюзивної освіти завдяки сукупності стійких мотивів і спрямованістю на здійснення ефективного процесу навчання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховання діяльності, формування внутрішньої готовності (здатності) до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку та їх навчання в загальноосвітньому навчальному закладі [339].

Узагальнюючи вище викладене, уважаємо, що під час вивчення окремих навчальних дисциплін соціально-гуманітарної підготовки та дисциплін природничо-наукової, професійної й практичної підготовки педагогічного спрямування («Організація й управління в початковій освіті», «Вступ до спеціальності», «Основи

педагогіки», «Методика психолого-педагогічного вивчення учнів», «Історія педагогіки», «Теорія та практика освіти», «Педагогічні технології в початковій школі») можна досягти ефективного професійного навчання, спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності та на роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Також рекомендували викладачам не дотримуватися змісту й логіки викладу навчальної дисципліни, запропонованої авторами підручників і посібників, а розширювати, постійно оновлювати зміст новими науковими досягненнями, пов'язаними з упровадженням інклюзивної освіти в систему освіти України, уводити завдання для формування окремих структурних складових соціально-педагогічної компетентності.

Із метою формування в майбутніх учителів початкової школи особливостей організації діяльності інклюзивної школи та управління інклюзивним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі до навчальної дисципліни «Організація й управління в початковій освіті» було введено до тем розкриття сутності їхнього змісту наступні питання: загальні принципи здійснення адаптації та модифікації навчально-виховного процесу; пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з обмеженнями життєдіяльності; психолого-педагогічний супровід дітей і налагодження партнерських стосунків із родиною, командою фахівців; розробка індивідуального навчального плану учнів з особливими освітніми потребами; підтримка вчителів, які працюють в інклюзивному класі.

У зміст курсу «Вступ до спеціальності» з метою формування в майбутніх учителів початкової школи уявлення про зміст та критерії сформованості професійної компетентності вчителя, риторичність трактувань дефініцій «компетентність» і «компетенція» введена тема «Професійна компетентність сучасного вчителя початкових класів». Завдання, яке ми ставили перед собою, передбачало актуалізацію активності студентів для формування в них когнітивної, діяльнісної та особистсісно фахової складових компонентів соціально-педагогічної компетентності.

Методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі передбачала підвищення якості компетентності

й компетенцій майбутньої професійної діяльності студентів рахунок на основі науково-дослідницької роботи, якою так чи інакше займаються всі студенти.

Навчально-дослідницьку роботу студенти виконували згідно з навчальним планом та навчальними робочими програмами з різних фахових дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи під керівництвом викладачів, яка охоплювала всі види навчальної діяльності студентів і здійснюється через гармонійне впровадження елементів наукових досліджень у навчальний процес, як зазначалося вище, на лекційних, семінарських і практичних заняттях, у ході підготовки курсових, дипломних, магістерських проектів та ін.. Форми навчально-дослідницької роботи різноманітні: індивідуальна, групова, групова і колективна.

На наш погляд, творчий пошук студентів активізують такі форми роботи, як: розробка й захист індивідуальних або колективних проектів; розробка та захист особистого освітнього продукту (як під час засвоєння навчальних дисциплін, так і під час складання заліків, іспитів); залучення студентів до виготовлення та створення дидактичного арсеналу засобів, технологій, проектів на основі концепції колективних творчих справ.

Однак із метою надання студентам експериментальних груп допомоги в організації й проведенні науково-дослідницької роботи долучали їх до діяльності в гуртках, проблених групах і Центру професійного розвитку науково-педагогічних працівників, учителів, студентів, що діє при кафедрі педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, у межах якого функціонували напрями дослідження: «Розвиток соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів» (2011-2016 рр.) (додаток В.2) і «Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти» (2013-21017 рр.) (додаток В.3).

Для досягнення поставленої мети експериментальна методика передбачила також наступні форми науково-дослідницької роботи Центру, яка виконувалася студентами в позааудиторний час у предметних, проблемних гуртках, проблемній студентській лабораторії, під час участі в наукових та науково-практичних конференціях, у регіональних та всеукраїнських конкурсах студентських творчих

робіт, олімпіадах. Науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи була спрямована на оволодіння методами пізнання процесів навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, поглиблення інтересу до інклюзивного навчання й творчого засвоєння про дидактику інклюзивного навчання, формування досвіду дослідницьких умінь.

Залучаючи до наукової діяльності студентів 3-4 курсів, ставили за мету формувати в них когнітивної, діяльнісної та особистісно фахової компонент соціально-педагогічної компетентності, як-от:

когнітивна − вивчати та аналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми інклюзивного навчання, педагогічні концепції та підходи до процесу інклюзивного навчання; аналізувати індивідуальні та вікові особливості розмаїтих школярів учнівського колективу; аналізувати соціально-педагогічні ситуації та умови, що існують в інклюзивному середовищі; складати психолого-педагогічні характеристики учнів та соціальні паспорти класу; аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності;

діяльнісна − планувати соціально-педагогічну діяльність з особливими дітьми в учнівському колективі, добирати адекватні методи навчання; планувати індивідуальну програму розвитку та індивідуальну навчальну програму дітей з особливими освітніми потребами; здійснювати індивідуальні програми розвитку й навчання молодших школярів з урахуванням індивідуальних особливостей, використовувати різноманітні наукові методи діагностики учнів;

особистісно фахова − установлювати доброзичливі стосунки з учнями під час педагогічного дослідження; орієнтуватися в соціально-педагогічних ситуаціях, стимулювати інтерес до соціально-педагогічного дослідження.

Зокрема, студенти для творчого розвитку самовираження в майбутній професійній діяльності долучалися до роботи в проблемній групі «Вивчення спадщини В. Сухомлинського».

Завдання − розвивати науково-дослідний потенціал студентів.

Мета студентського гуртка полягає в поглибленні та розширенні знань про відомого педагога В. Сухомлинського, ознайомленні з його педагогічною спадщиною, напрямами, формами й методами діяльності в Павлиській середній школі з учнями загального розвитку і особливими освітніми потребами.

Студенти, учасники гуртка, долучалися до участі в різних конференціях і семінарах, захищали курсові, дипломні та магістерські роботи. Вони виступали із доповідями на практичних заняттях, брали участь в олімпіадах.

Студенти повинні:

Знати:

- життя та діяльність В. Сухомлинського;
- основні науково-педагогічні праці;
- внесок В. Сухомлинського в реформування змісту освіти;
- персоналії, які писали про педагога, їхні праці.

Уміти:

- знаходити будь-яку інформацію з допомогою каталогу й карток;
- аналізувати першоджерела, робити виписки й цитати;
- створювати базу даних за основними актуальними проблемами в спадщині В. Сухомлинського;
- аналізувати отримані результати;
- створювати продукт діяльності: а) тези; б) статті; в) курсовий проект; г) випускні роботи;
- володіти ораторським мистецтвом.

План роботи проблемної групи на 2012-2013 рр.

№ з/п	Зміст діяльності	Термін	Звіти, публікації
1	Ознайомлення із спадщиною В. Сухомлинського	січень 2012	-
2	Розробка програми досліджень з основних напрямів творчості В.О.Сухомлинського: 1. Педагогічні погляди В. Сухомлинського на реформування освіти. 2.Морально-естетичні погляди В. Сухомлинського. 3. Дидактичні проблеми у педагогічній спадщині	лютий	тези доповіді на практичній конференції

	В. Сухомлинського. 4. В. Сухомлинський про методи і форми розумового виховання молодших школярів. 5. В. Сухомлинський про трудове виховання. 5.Погляди та ідеї В. Сухомлинського про інклюзивне навчання		
3	Підготувати науково-дослідницьку програму означених напрямів. Допомогти студентам визначити категоріальний апарат.	березень, квітень, травень	курсовий, дипломний проекти
4	Провести дискусії за проблемними дослідженнями	червень, липень	статті, дипломний проект
5	Організувати студентів до участі в кафедральному семінарі	жовтень-листопад	виступи
6	Проводити засідання проблемної групи	1 раз на місяць	звіти
7	Долучати до роботи групи провідних викладачів кафедри	За необхідністю	консультації
8	Підготувати звіт про діяльність проблемної групи	За вимогою зав.каф-ою, наукової частини	звіт

Діяльність проблемної групи організовували в індивідуальній та індивідуально-груповій формах. Кожен член групи виконувала конкретне наукове завдання щодо дослідження спадщини В. Сухомлинського. Серед основних методів дослідження були: історичний, бібліографічний, аналіз і синтез та інші.

Проблемна група виконувала діяльність на добровільній основі, студенти мали право відвідувати декілька проблемних груп, отримувати консультації провідних спеціалістів кафедри й керівника гуртка.

Активні учасники гуртка досліджували такі актуальні теми: «Погляди В. Сухомлинського на моральне виховання», «Морально-естетичне виховання молодших школярів у спадщині В. Сухомлинського», «Дидактичні проблеми в педагогічній спадщині В. Сухомлинського», «В. Сухомлинський про методи й засоби розумового виховання молодших школярів», «В. Сухомлинський про трудове виховання», «Екологічне виховання молодших школярів у педагогічній

спадщині В. Сухомлинського», «Ідеї та погляди В. Сухомлинського на інклюзивне навчання» та інші.

Продовжували формування соціально-педагогічної компетентності й наукове становлення студентів шляхом їх залучення до участі в роботі Центру професійного розвитку напрямків «Розвиток соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів», «Формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання загальноосвітньої школи» та «Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти», його план представлений у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

План
роботи студентської проблемної групи
науково-методичного Центру розвитку педагога
«Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти»

№ з/п	Вид роботи	Час проведення	Результати діяльності
1.	Організаційний збір студентів	вересень	Затвердження графіка роботи. Визначення пріоритетних напрямів роботи проблемної групи на навчальний рік
2.	Створення банку ідей, проектів	вересень	Вивчення досвіду вітчизняної організації інклюзивної освіти за рубежем.
3.	Залучення студентів до конференцій, олімпіад, конкурсу наукових робіт	Упродовж навчального року	Участь студентів в наукових конференціях, конкурсах, олімпіадах у РДГУ та інших навчальних закладах
4.	Обговорення проектів і завдань щодо їх написання	жовтень	Вивчення методології проведення науково-дослідницької роботи і правил написання статей
5.	Консультації щодо написання статей у збірники та виступи на семінари	листопад	Роз’яснення вимог до структури, змісту наукової доповіді, його оформлення і презентації
6.	Підготовка доповідей для участі у круглому столі кафедри педагогіки початкової освіти	березень	Обговорення проблем науково-дослідницької роботи бакалаврів, магістрів і апробації результатів дослідження

7.	Круглий стіл на тему «Обговорення завдань і апробацій результатів дослідження»	квітень	Обговорення підсумків науково-дослідницької роботи, доповіді на попередньому захисті
8.	Закриття роботи проблемної групи	травень	Підведення підсумків роботи студентської проблемної групи за рік

Як засвідчують представлені в таблиці види робіт, які виконували студенти в проблемній групі, можна констатувати, що вони залучалися до написання доповідей і статей, участі в конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт. Актуальними проблемами дослідження були теми: «Соціалізація молодших школярів у процесі національного виховання», «Розвиток та становлення соціально-педагогічної діяльності в Київській Русі», «Проблеми соціального виховання в історії педагогіки», «Формування професійно значущих компонент викладача вищої школи», «Формування національної свідомості як превенція девіантної поведінки молодших школярів», «Сучасні технології розвитку соціально-педагогічної компетентності», «Інклюзивне навчання молодших школярів як соціально-педагогічний феномен», «Формування зорового способу життя молоді як напрям соціально-педагогічної роботи», «Соціально-педагогічна діяльність у загальноосвітніх закладах», «Особистість учителя національної школи України» та інші.

Результати діяльності обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти у формі доповідей у проблемних групах та опубліковані в статтях у виданнях вищих навчальних закладів, міжнародних науково-практичних конференцій студентів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих» [344].

Отже, зважаючи на загальну мету педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, формування їхньої здатності творчо й ефективно виконувати поліфункціональну професійну діяльність учителя інклюзивного навчання початкової школи, науково-дослідницька робота сприяє розвитку готовності майбутніх фахівців до творчої

реалізації здобутих у вищому педагогічному навчальному закладі знань, умінь і навичок; допомагає оволодіти методологією наукового пошуку; набути дослідницького досвіду та здатності до креативно-інноваційної діяльності.

Утілення вище визначених засад здійснюватиметься за дотримання методологічних підходів, сутність яких розкривалася в попередніх розділах, освітньо-дидактичних принципів та принципів контекстного навчання, а саме: збереження в навчальній діяльності студентів логічності та послідовності формування їхньої майбутньої професійної роботи в інклюзивному середовищі; поєднання нових і традиційних навчальних технологій; адекватного добору форм організації навчання меті та змісту професійної підготовки; забезпечення індивідуальної активності студентів, міжособистісної взаємодії й діалогічного спілкування суб'єктів у навчальній діяльності.

Отже, досліджуючи процес формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи в контексті виконання науково-дослідницьких завдань, з'ясували, що більшість студентів позитивно ставляться до заняття науковою роботою в позааудиторний час, що дослідницька діяльність удосконалює професійний рівень, формує навички трансформувати суспільний досвід у власну практичну діяльність, вільно орієнтуватися в літературі за обраною спеціальністю, привчає до самостійності, цілеспрямованості й вимогливості до себе.

Методика впровадження інноваційних технологій навчання. Основним засобом реалізації педагогічної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі є впровадження в процес навчання інноваційних технологій. Найактуальнішими в межах нашого дослідження є ті, що забезпечать зв'язок отриманих академічних знань із контекстом майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі, як-от: особистісно орієнтована технологія навчання, інтерактивні технології навчання й контекстна технологія навчання.

Уважаємо доцільним детальніше схарактеризувати кожну технологію.

Особистісно орієнтована технологія навчання. Мета застосування вказаної технології полягає в розвитку індивідуальної пізнавальної здібності кожного студента й допомозі йому пізнати себе, сформувати культуру життєдіяльності, яка дає змогу розвинути здатність до роботи в інклюзивному середовищі. Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі ґрунтується на принципах, визначених М. Фіцулою:

–пріоритеті індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу;

–співвіднесенні освітніх технологій на всіх рівнях освіти з закономірностями професійного становлення особистості;

–визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;

–випереджальний характері освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;

–визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;

–урахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [313].

Інтерактивне навчання. Професійна підготовка вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ вимагає проектування педагогічного процесу на засадах інтерактивного навчання. Поняття «інтерактивний» походить від англійського слова «interact» − здатний до взаємодії, діалогу; інтерактивність визначається як вищий ступінь активності суб'єктів педагогічного процесу.

За визначенням О. Пометун, Л. Пироженко, інтерактивне навчання – специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [237]. Актуальними в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є виокремлені науковцями інтерактивні технології навчання:

1) групове (кооперативне) навчання − робота в парах, ротаційні трійки, «Два − чотири - усі разом», «Карусель», робота в малих групах, «Акваріум»;

2) фронтальне навчання − «Мікрофон» (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), незакінчені речення (поєднується з вправою «Мікрофон»), «Мозковий штурм», «Навчаючи-вчуся», «Ажурна пилка», «Case-метод», «Дерево рішень»;

3) навчання в грі − імітації, рольові ігри, драматизація;

4) навчання в дискусії − широке публічне обговорення спірного питання: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати».

Технологія контекстного навчання. Сутність контекстного навчання як інноваційної технології полягає в організації ініціативної діяльності студентів із переходом від навчальних текстів до професійної діяльності. Як указує А. Вербицький, контекстне навчання передбачає моделювання професійної діяльності фахівців не тільки предметного, але й соціального змісту майбутньої професійної діяльності, що реалізується на практиці за допомогою системи інноваційних форм і методів роботи [48, с.45].

О. Ткаченко наголошує [303], що в контекстному навчанні використовують три навчальні моделі, через які реалізуються базові форми діяльності студентів (навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна та навчально-професійна діяльність). *Семіотична навчальна* модель передбачає роботу з теоретичною інформацією та здійснення навчальної діяльності академічного типу (власне навчальна діяльність), де провідна роль належить академічній лекції, а характер навчальної діяльності студента переважно репродуктивний. Результатами такої діяльності в межах моделі є відтворення отриманої інформації та демонстрація засвоєних умінь вирішенням стандартних завдань (алгоритмів). *Імітаційна навчальна модель* – це ситуація майбутньої професійної діяльності, яка спеціально моделюється та вимагає аналізу, прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Передбачає квазіпрофесійну діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми), характер діяльності – частково дослідний, репродуктивно-творчий. Результатами діяльності студента є предметні дії, головна мета яких – практичне перетворення імітованих професійних ситуацій. *Соціальна навчальна модель* – це

проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, яка аналізується та перетворюється у формах сумісної діяльності студентів; передбачає навчально-професійну діяльність (навчально-дослідна робота студентів), виробничу практику, дипломне проектування, має переважно творчий характер діяльності. Результатом діяльності студентів є вчинок [49].

Оновлення педагогічної системи, а отже, і методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі потребує переходу до методів і прийомів, спрямованих на постійне залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, яка характеризується таким обміном інформацією, результатом якого є взаємодія студентів і викладача в моделі інтерактивного спілкування («полілог»). У контексті вище визначеного таке навчання спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції в усіх видах навчальної діяльності, передбачає самостійний розвиток знань, умінь та навичок, що значно підвищує якість професійної підготовки й одночасно формування соціально-педагогічної компетентності.

Інтерактивний підхід – це спеціальна форма організації навчально-пізнавальної діяльності, у якій студенти виявляються залученими в процес навчання, мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Відбувається спілкування всіх студентів групи (рисунок 4.4).

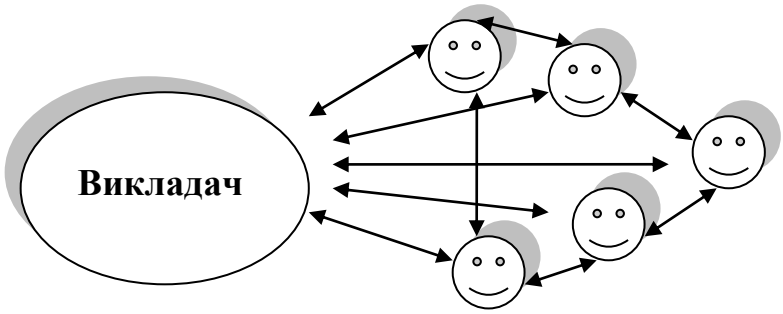


Рис. 4.4. Інтерактивна форма взаємодії викладача і студентів (модель «полілог»)

Роль викладача в інтерактивних заняттях найчастіше зводиться до досягнення їхнього кінцевого результату, вагому роль тут виконують методи навчання, як-от:

бесіди, діалог, дія в процесі діалогового навчання, під час якого відбувається активна взаємодія викладача й студентів, у процесі чого студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватися з однокурсниками.

Організація педагогічної системи професійної підготовки, спрямованої до того ж на формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ на засадах контекстного навчання, вимагає адекватного добору спеціальних методів навчання. У дидактиці існує досить велика кількість класифікацій методів навчання. Одна з них, класифікація методів І. Лернера та М. Скаткіна за характером навчально-пізнавальної діяльності студентів, містить пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного навчання, евристичний (частково-пошуковий), дослідницький і активні методи навчання, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності [313], серед них розрізняють неімітаційні (диспути, круглі столи тощо) та імітаційні (тренінг, аналіз педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри тощо). Перелічені методи здебільшого використовуються в межах семіотичної та імітаційної моделей контекстного навчання. У соціальній моделі основною одиницею змісту контекстного навчання є «проблемна соціально-педагогічна ситуація», а звичні завдання є її елементами. За допомогою системи проблемних ситуацій та навчальних завдань розвиваються послідовність профільних компетентностей і компетенцій майбутньої професійної діяльності.

До методики навчання, спрямованої на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, відповідно до розроблених у попередньому підрозділі педагогічних умов, що дозволяють формувати в студентів соціально-педагогічну компетентність у процесі вивчення соціально-педагогічних дисциплін, віднесемо застосування *проблемних та дослідницьких методів* навчання під час вивчення гуманітарних дисциплін «Основи корекційної педагогіки», «Дидактика», «Основи методів науково-педагогічних досліджень».

Важливим методом навчання майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи вважаємо застосування в традиційній методиці інформаційно-комунікаційних засобів, використання яких дозволяє збільшити обсяг навчального матеріалу, а також формувати в студентів навички інформаційної взаємодії, дослідницькі уміння.

Технологія контекстного навчання студенів вимагає ігрових методів, зокрема *імітаційних ігор,* що використовуються в професійному навчанні під час формування професійних навичок; *сюжетно-рольових,* в основу яких покладена конкретна соціально-педагогічна ситуація; *організаційно-дієвих*, у яких акцент ставиться на переведення соціально-педагогічної ситуації в задачу, до того ж проводиться діагностика ігрової ситуації й обґрунтування вибору варіантів її вирішення.

Методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ й одночасно формування соціально-педагогічної компетентності передбачає реалізацію активних методів навчання майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи і методів навчально-пізнавальної діяльності, а також розв’язування соціально-педагогічних ситуацій на навчальних заняттях усіх форм. Тому розглянемо методику обґрунтованого планування та проведення навчальних занять у педагогічному процесі вищого педагогічного навчального закладу біль детально.

Методична розробка лекції передбачає розв’язання наступних завдань:

- уточнити тему лекції, за необхідності запропонувати внесення змін до тематичного плану вивчення дисципліни, з’ясувати її мету, роль і місце теми лекції в логічній побудові дисципліни, зв’язок із темами інших дисциплін, практичне значення в підготовці студентів за фахом;

- з’ясувати, на які знання аудиторії доведеться спиратися для того, щоб завчасно видати їм завдання щодо поповнення відповідних знань;

- ознайомитися з навчальною й науковою літературою, особливо з новими надходженнями до бібліотеки, із питань, які охоплюють тему лекції, проглянути методичний матеріал і фонд кафедри, ознайомитися з тим, що студенти вивчили з

забезпечуючих дисциплін (доцільно проглянути їхні конспекти лекцій);

- провести відбір навчального матеріалу (це найвідповідальніший етап підготовки лекції), спираючись на навчальну програму, тематичний план, мету лекції й досвід минулих років, виключити з прочитаної лекції навчальний матеріал, що втратив актуальність, поповнити його новими питаннями, розбити кожне питання лекції на навчальні дози;

- скласти план лекції, який доводиться до аудиторії на її початку, а також більш докладний план для себе, що буде використовуватися під час читання лекції, із необхідними коментарями методичного характеру, розмістити навчальний матеріал у логічну систему й відібрати наочні посібники, дидактичний матеріал для застосування технічних засобів навчання, фізичні демонстрації, фрагменти навчальних відеофільмів, за необхідності підготувати нові;

- продумати питання виховного характеру, співвідносячи їх із особливостями навчального матеріалу;

- сформулювати контрольні питання, якщо їх постановка доцільна з методичного погляду;

- сформулювати завдання на самостійну роботу зі вказівкою обов'язкової та рекомендованої навчальної й наукової літератури за темами наступної лекції та тієї, що готується. У завданні можуть бути поставлені питання з навчальної програми, які студенти зобов'язані засвоювати самостійно. Обсяг завдання має бути посильним для студентів, із урахуванням їхнього часу.

Методика проведення лекції полягає в дотриманні її структурних елементів (етапів):

1. Організаційний етап:

1.1. Перевірка наявності студентів та їх готовності до заняття.

1.2. Актуалізація опорних знань студентів (коротке повторення раніше вивчених понять).

1.3. Повідомлення теми, мети й завдань. Мотивація навчальної діяльності студента.

1.4. Ознайомлення з рекомендованою (основною та для поглибленого вивчення теми) літературою.

2. Основний етап:

2.1. Виклад основного змісту теми.

*3. Завершальний етап: у*загальнення основних теоретичних понять.

Методичні рекомендації до проведення семінарських, практичних і лабораторних занять. Методична концепція організації й проведення лабораторно-практичних занять полягає в тому, що:

- під час вивчення навчальної дисципліни студенти повинні засвоїти ключові компетентності (зміст понять, положень, закони, теорії та ін.) та компетенції (вміти застосовувати набуті знання, уміння й навички під час вивчення фахових дисциплін, у майбутній практичній діяльності тощо);
- до занять ставляться загальнодидактичні вимоги (науковість, доступність, єдність форми й змісту, забезпечення зворотного зв'язку, проблемність та ін.);
- необхідно забезпечити високий рівень мотивації (вивчення теми слід розпочинати зі з'ясування її значення для засвоєння цієї чи інших дисциплін, у майбутній професійній діяльності тощо);
- варто дотримуватися принципу професійної спрямованості та здійснення різнорівневих міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами, практичним навчанням, що забезпечує формування єдиної системи знань, умінь та навичок студентів;
- у процесі проведення заняття необхідно забезпечувати органічну єдність теоретичного й дослідницько-експериментального пізнання.

Проведення семінарського, практичного та лабораторного заняття передбачає дотримання такої логічної схеми:

1. Організаційний етап.

1.1. Перевірка присутніх. Визначення готовності до заняття.

1.2. Повідомлення теми й мети заняття. Мотивація навчальної діяльності.

1.3. Діагностика вихідного рівня знань за допомогою контрольних запитань (тестів, термінологічного диктанту та ін.); перевірка знання обладнання й апаратури,

які необхідні в ході проведення лабораторного заняття; перевірка порядку експерименту й техніки безпеки під час проведення роботи.

2. Основний етап – методика навчання.

2.1. Методичні вказівки, алгоритм розв'язання задач.

2.2. Самостійна (лабораторна) робота. На цьому етапі самостійна робота студента може бути представлена обговоренням проблемних питань, роботою з комп'ютером та ін.

2.3. Контроль кінцевого результату. Продуктом самостійної роботи студентів можуть бути письмові протоколи, альбоми тощо, які вони здають на перевірку.

3. Заключний етап.

3.1. Перевірка засвоєних навичок чи вмінь. Викладач повинен підсумувати заняття, для цього варто застосувати контрольні запитання, оцінити виступи, відповіді студентів; визначити недоліки, унести корекцію.

3.2. Повідомлення домашнього завдання.

Безперечно, організація професійної підготовки й процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи будується відповідно до логіки формування ключових компетенцій (когнітивної, діяльнісної, особистісно фахової). Логіка формування соціально-педагогічної компетентності в умовах контекстного навчання передбачає три етапи:

– інформаційно орієнтований етап – формування когнітивної компетенції для здійснення роботи в інклюзивному середовищі, він припадає на 1 курс. Ним передбачено усвідомлення студентами значення впровадження інклюзивної освіти для суспільства, дітей з особливими освітніми потребами та майбутнього вчителя початкової школи, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до проблеми нестачі кваліфікованих педагогічних працівників саме у сфері інклюзивного навчання в ЗНЗ. Система професійної підготовки студентів на цьому етапі забезпечує формування потреб у професійному вдосконаленні шляхом отримання необхідних знань з інклюзивної педагогіки та досвіду соціально-педагогічної

діяльності в інклюзивному середовищі, що студенти засвоять із дисциплін педагогічного циклу («Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки»);

– квазіпрофесійний етап – формування рефлексивної та діяльнісної компетенції, він буде відбуватися в період навчання студентів на другому курсі. Передбачатиме орієнтацію студентів на оволодіння фаховими знаннями з «Основ інклюзивної педагогіки», необхідними для моделювання майбутньої професійної діяльності під час проведення різних видів навчальних занять з означеної дисципліни та реалізації поліфункціональної професійної діяльності, яка спрямована на засвоєння способів та досвіду виконання конкретних професійних дій під час роботи в інклюзивному середовищі;

– діяльнісний етап – розвиток та використання сформованих ключових компетенцій у практичній та дослідницькій діяльності студентів. Він передбачатиме в період навчання студентів на третьому-четвертому курсах розвиток та використання сформованих ключових компетенцій у практичній та дослідницькій діяльності студентів, а також на п’ятому курсі − під час вивчення дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності». Найбільшого ефекту на зазначених етапах можливо досягнути під час педагогічної практики та виконання завдань дослідницького характеру (курсових та дипломних робіт, роботи в проблемних групах, участі в науково-практичних конференціях тощо), практичних і лабораторних заняттях.

Отже, ефективність запровадження методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й одночасно формування в них соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в інклюзивному середовищі відбувається за таких умов:

- дотримання теоретично розроблених методологічних підходів (середовищного, аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного, компетентнісного, системного, особистісно зорієнтованого підходів);

- розроблення й запровадження експериментальних навчальних книг, як-от: підручника «Основи інклюзивної педагогіки» і посібника «Основи соціально-педагогічної діяльності»;

- модифікації курсів педагогічних дисциплін «Дидактика», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Основи корекційної педагогіки», надання їм професійної спрямованості відповідно до поставленої мети дослідження;

- розробки методичного забезпечення навчальних дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки» й «Основи соціально-педагогічної діяльності», спрямованих на досягнення достатнього рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності;

- використання інтерактивних методів і технологій навчання;

- підготовки викладачів до викладання навчальних дисциплін педагогічного циклу соціально-педагогічного спрямування.

Отже, педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу ми спрямовували на інтеграцію навчальних дисциплін, посилення практично-професійного напряму їх змісту на інклюзивне навчання молодших школярів у загальноосвітньому навчальному закладі, перенесення акцентів на індивідуальний розвиток студентів за рахунок репродуктивної діяльності на отримання знань під час самостійного виконання завдань. Безумовно, методика викладання навчальних дисциплін, після оволодіння якими студенти набувають ключових компетенцій, що визначають соціально-педагогічну компетентність, буде вдосконалюватися на різних рівнях і ступенях отримання освіти шляхом використання інноваційних методів навчання та модифікації змісту.

Формування в майбутніх учителів початкової школи здоров'язберігальних технологій є складовою експериментальної методики. Поділяємо думку педагогів-практиків (Л. Антонова, Т. Бойченко, І. Борисова, О. Ващенко, А. Севрук, І. Цушко та ін.) про те, що актуальними для вчителя початкової школи за роботи в інклюзивному середовищі є використання комплексних здоров'язберігальних технологій, а саме таких: профілактика захворювань, корекція та реабілітація здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); педагогічних технологіїй що сприяють збереженню здоров'я; технологій, що формують здоровий спосіб життя (ЗСЖ), які забезпечуються командою фахівців.

Студенти, оволодіваючи знаннями з інклюзивної педагогіки, у майбутньому повинні організовувати свою діяльність з урахуванням принципів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів навчального процесу загальноосвітнього навчального закладу. Одночасно, упроваджуючи здоров'язберігальні технології, необхідно створювати:

- сприятливі умови навчання дітей у школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);

- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);

- повноцінний та раціонально організований руховий режим [357].

Актуальними для вчителів початкової школи під час здійснення інклюзивного навчання є комплексні здоров'язберігальні технології: профілактика захворювань, корекція та реабілітація здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); педагогічні технології, що сприяють збереженню здоров'я; технології, що формують здоровий спосіб життя (ЗСЖ), які забезпечуються командою. Команда – група фахівців у своїх галузях (психолог, логопед, медик, реабілітолог, асистент інклюзивного педагога), діяльність яких спрямовується на забезпечення гнучкої системи освіти, тобто вчитель початкових класів повинен підбирати такі форми й методи інклюзивного навчання, які сприятимуть загальному розвитку всіх дітей [212]. Команда ж веде психолого-педагогічний супровід успішної соціалізації та формування соціальної компетентності [82] як складової життєвої компетентності, що характеризується в молодших школярів навичками раціонального харчування, рухової активності та загартування, організації режиму праці та відпочинку, самоконтролю, ефективного спілкування, співчуття (емпатії), співробітництва, конструктивної поведінки в проблемних ситуаціях, засвоєння певної соціальної норми та ін.

Вагому роль у формуванні індивідуальної траєкторії соціальної компетентності молодшого школяра в інклюзивній школі належить правильній організації вчителем початкових класів уроку. Зокрема, використання інтерактивних форм взаємодії

вчителя та учнів: традиційне інтенсивне навчання, кооперативне навчання, формування когнітивних стратегій, диференційоване навчання.

Упродовж уроку обов'язково слід проводити фізкультхвилинки – корекційно-розвиткові вправи. Адже молодші школярі швидко втомлюються, починають розмовляти, відволікаються від учіннєвої діяльності. Відбувається внутрішнє кисневе голодування, яке призводить до зниження уваги й працездатності, особливо в дітей з обмеженнями життєдіяльності. Корекційно-розвиткові хвилинки забезпечують, по-перше, активний відпочинок учнів, по-друге, спрямовуються на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів.

Отже, здоров'язберігальні технології є обов'язковою складовою педагогічної діяльності вчителя початкових класів в інклюзивній школі. Адже молодші школярі не зовсім адаптовані до нової соціальної ролі учня, швидко втрачають інтерес, утомлюються. Тому кожен урок в інклюзивному класі необхідно планувати так, щоб дитина могла розслабитися, перемикатися на іншу діяльність. У шестирічних школярів недостатньо сформовані центральна нервова система, зорові та слухові аналізатори, руховий апарат. Задля цього на уроках у початковій школі важливо реалізовувати не лише освітню мету, але й сприяти зміцненню здоров'я. Дидактичною вимогою до проведення уроку в інклюзивному класі є врахування ще й особливостей психофізіологічного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. В інклюзивному класі потрібно:

- починати урок із завдань, які тренують пам'ять та увагу;

- почергово використовувати завдання, пов'язані з навчанням, і завдання на корекційно-реабілітаційну спрямованість (зорова гімнастика, на розвиток дрібної моторики, мислення);

- застосовувати технології інтерактивного навчання.

Застосування фізкультхвилинок оздоровчого характеру має позитивний вплив на дітей із проблемами здоров'я. Вони отримують наочний приклад для наслідування; формують здатність до переборювання фізичних труднощів, усвідомлюють необхідність власного внеску в життя класу; з'являється бажання

покращити свої фізичні форми. Водночас діти з нормативним рівнем психофізичного розвитку набувають досвіду взаємодопомоги й дружби.

Добираючи оздоровчі вправи для фізкультухвилинки, слід керуватися такими вимогами: вправи мають відповідати віковим особливостям дітей, бути їм відомими й охоплювати великі м'язові групи, щоб активізувати функції дихання та серцево-судинної системи, доцільно виконувати вправи типу потягування й розслаблення м'язів. Рухи під час фізкультурної хвилинки за своїм характером мають відрізнятися від тих, які діти виконують на заняттях [39].

Комплекс вправ змінюють через два-три тижні, причому можна змінювати не комплекс, а тільки окремі вправи чи вихідні положення. Вони стимулюють централізований, дистанційний і периферійний зір, стимулюють рухи очей, запобігають косоокості, тренують здатність очей фокусувати, підсилюють координацію очей, стимулюють скорочення й розслаблення зіниць.

Наведемо приклади вправ для профілактика астигматизму:

1. Швидко покліпати очима, заплющити очі та посидіти спокійно, повільно рахуючи до 5. Повторити 4− 5 разів.

2. Міцно замружити очі. Порахувати до 3, відкрити очі та подивитися вдалечінь. Порахувати до 5. Повторити 4 – 5 разів.

3. У середньому темпі проробити 3 – 4 кругові рухи очима в правий бік, стільки ж − у лівий. Розслабивши очні м'язи, подивитися вдалечінь – на рахунок 1 – 6. Повторити 1 – 2 рази.

4. Витягнути руку вперед. Подивитися на вказівний палець витягнутої руки на рахунок 1 – 4. Потім перенести погляд вдалечінь на рахунок 1 – 6. Повторити 4 – 5 разів.

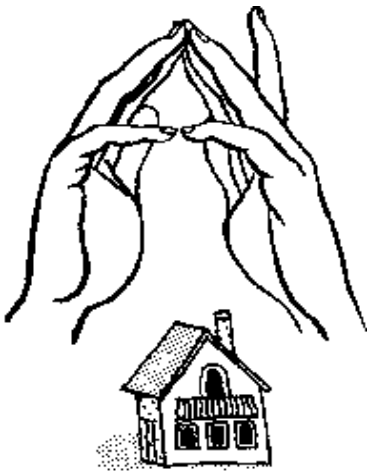
Пальчикові ігри з мовним супроводом:

Кішка

А у кішки вушка
Нашорошені,
Щоби краще чути
Мишку у її норі.

(Середній та безіменний пальці
впираються у великий, вказівний
і мізинний пальці підняті догори).

Будиночок



Будиночок стоїть з трубою й дахом
(долоні спрямовані під кутом,
кінчики пальців сходяться;
середній палець правої руки піднято вгору,
кінчики мізинців торкаються один одного,
утворюючи пряму лінію).

Вправи на розвиток дрібної моторики:

«Будиночок»

Один, два, три, чотири, п’ять (розтулити пальці, стиснуті в кулак, по черзі, починаючи з великого) −

Вийшли пальчики гулять (ритмічно розтулити всі пальці одночасно).

Один, два, три, чотири, п’ять (стискати по черзі широко розставлені пальці в кулак, починаючи з мізинця) −

У будиночку знов сплять (ритмічне стискання всіх пальців одночасно).

Дітям подобаються фізкультхвилинки, які супроводжують віршовані тексти. Щоб у них не збивався ритм дихання, рухи були точними й сильними, у ході проведення таких фізкультхвилинок учитель промовляє текст, а діти виконують

вправи. Для прикладу наведемо імітаційну фізкультхвилинку «Веселі хлоп'ята» [39].

Треба разом нам піднятись	*Устати з-за парт.*
І навколо подивитись.	*Нахилити голову ліворуч, праворуч.*
Потім хутко повернутись –	*Руки на пояс, зробити поворот.*
Всім навколо посміхнутись.	
І поплескати в долоні,	*Поплескати в долоні.*
І побігати, як поні.	*Біг на місці.*
Хай лунає всюди сміх,	
Ми найкращі від усіх.	

Творчий підхід учителя до організації уроку в інклюзивному класі реалізується не лише у виборі навчального матеріалу, але й підборі фізкультхвилинок.

Додавання вчителем початкових класів в інклюзивне навчання оздоровчих вправ на відновлення зору, розвиток дрібної моторики пальців під час фізкультхвилинок, а також використання динамічних пауз, психологічних, ритмічних, імітаційних перерв відіграє позитивну роль у корекційно-розвитковому навчанні нормативних дітей і дітей із різними видами нозологій. Оздоровчі вправи є елементом процесу реабілітації, яка відбувається через медичну реабілітацію (лікування, ліквідацію наслідків дефекту), психологічну реабілітацію (зняття психологічних комплексів, відновлення психічних процесів), педагогічну реабілітацію (відновлення втрачених пізнавальних умінь і навичок, формування позитивних особистісних якостей).

Формування в студентів навичок розв'язування соціально-педагогічних ситуацій в інклюзивному середовищі ЗНЗ також є необхідним методичним прийомом експериментальної методики. Проблема формування в студентів умінь розв'язувати соціально-педагогічні ситуації є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Оволодіння цією технологією забезпечить їм компетенцію

вирішення проблем, конфліктів, утруднень, типових і нестандартних ситуацій під час здійснення різних видів робіт, вирішення яких забезпечує одну з функцій соціально-педагогічної діяльності, визначає соціальну роль, тобто поведінку вчителя в тій чи іншій соціально-педагогічній ситуації. У зв'язку з цим формування навичок розв'язування соціально-педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи набуває актуальності, оскільки педагог повинен володіти здатністю миттєво та правильно реагувати на проблеми в класі.

Виступаючи в ролі конфліктолога, майбутні вчителі початкової школи загальноосвітнього навчального закладу повинні володіти, по-перше, знаннями про тип соціально-педагогічних ситуацій, по-друге, технологією їх розв'язування.

До напружених ситуацій педагогічної діяльності дослідники відносять:

- ситуації взаємодії вчителя з учнями на уроці (порушення дисципліни й правил поведінки, непередбачені конфліктні ситуації, неслухняність, ігнорування вимог вчителя, «порожні» запитання та інші);

- ситуації, що виникають у взаєминах із колегами й адміністрацією школи (розбіжності в думках, перевантаженість дорученнями, конфлікти в ході розподілу навантаження, надмірний контроль за навчально-виховною роботою, непродуманість нововведень у школі та інші);

- ситуації взаємодії вчителя з батьками учнів (розбіжності в оцінці учня вчителем і батьками, неуважність із боку батьків до процесу виховання дітей тощо) (А. Марков, Л. Мітіна, М. Рибакова, І. Риданова та інші);

- *ситуації, які пов'язані зі станом здоров'я дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, що можуть виникати в інклюзивному середовищі ЗНЗ* (*визначено нами*), як-от: млість, непритомність, епілептичний напад, травма, кровотеча, порушення координації рухів, надмірна збудженість тощо.

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі буде високою, якщо в них сформується здатність до вирішення соціально-педагогічних ситуацій, і водночас сформується відповідна компетенція.

Термін «соціально-педагогічна ситуація», на нашу думку, охоплює ряд понять, а саме: «соціальна ситуація», «педагогічна ситуація», «соціально-медична ситуація». Розкриємо сутність визначених понять.

Укладачі словника-довідника для соціальних педагогів А. Капська, І. Пінчук, С. Толстоухова та інші розглядають ситуацію як сукупність зовнішніх умов, факторів, що діють на особистість і зумовлюють її діяльність поряд із суб'єктивними, внутрішніми умовами. Водночас є такі типові події, які притаманні життєвому шляху багатьох людей. Наприклад, вступ до школи, вибір професії тощо. Прийшовши до першого класу загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивною формою навчання, молодший школяр набуває знань, умінь та навичок, передбачених Державним стандартом початкової освіти, а також соціалізується, формує соціальний досвід спілкування з дітьми, що мають відмінності в життєвих можливостях і поведінці. Адже інклюзія ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок [212]. Тобто взаємодія між суб'єктами «учитель-учень», «учень-учень», «учитель-батьки», «батьки-учні», «учитель − член команди фахівців» повинна ґрунтуватися на педагогіці партнерства, але не викликає сумніву те, що можуть виникати стандартні та нестандартні (непередбачені) соціально-педагогічні ситуації. Це ті події, які охоплюють основні сфери життєвого шляху людини. Вони називаються *соціальними* ситуаціями, правила поведінки в яких закріплені в певній соціальній ролі. Причому вимоги до поведінки в таких ситуаціях досить жорсткі, а певні дії навіть санкціоновані [360, с.153].

У дослідженнях Л. Мільто «педагогічна ситуація» − це сукупність умов, у яких учитель ставить мету й ухвалює педагогічне рішення. Педагогічні ситуації можуть бути різноманітними: запланованими (спеціально змодельованими й організованими вчителем); спонтанними, несподіваними (незалежними від учителя); за характером взаємодії (узгодженими, спокійними та конфліктними); за часом (епізодичними та довготривалими); за типом (стандартними та оригінальними) [184].

Водночас І. Унгурян стверджує, що «педагогічна ситуація» − це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнем вихованості або освіченості особистості, колективу чи групи [305,с.26]. У цьому сенсі І. Осадченко визначає її як сукупність суперечливих обставин, які виникають у педагогічному процесі внаслідок діяльності та вчинків його суб'єктів, потребуючи від них ухвалення обґрунтованого рішення, без якого не можливо досягти ефективності зазначеного процесу [211, с.25].

Трактування самого поняття «педагогічна ситуація» ще не визначає методики розв'язування таких ситуацій. Із приводу цього С. Годнік уважає, що вчитель формулює й вирішує професійні задачі на основі аналізу конкретної ситуації, де визначаються всі вияви індивідуальних якостей учнів і проблеми їх стосунків з учителями. З огляду на це педагог конкретизує загальну навчально-виховну мету в таких педагогічних умовах і визначає стратегічні, тактичні й оперативні задачі виховання. У свою чергу О. Дубасенюк і О. Вознюк уважають, що педагогічна ситуація перетворюється на навчально-виховну, якщо педагог зумів її об'єктивно осмислити, знайшов способи, що стабілізують середовище в групі, класі і сприяють формуванню особистості [90, с.32].

Навчаючи дітей з особливими освітніми потребами разом із дітьми нормативного розвитку, учитель початкової школи реалізує функцію медичного характеру, спрямовану на відновлення, збереження й зміцнення здоров'я, оскільки працює з молодшими школярами, які страждають психічними й фізичними порушеннями, і допомагає їм упоратися з особистими та емоційними проблемами, пов'язаними з обмеженими можливостями здоров'я.

Значну кількість ситуацій, які можуть виникати в професійній діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі, ми об'єднуємо в соціально-педагогічні ситуації, для розв'язання яких потрібні певні дії й усвідомлення вчителя.

Соціально-педагогічні ситуації – це:

- пристосування дітей з особливими освітніми потребами до умов інклюзивного середовища ЗНЗ (ситуації, пов'язані з соціальною адаптацією);

- ситуації, пов’язані з відновленням втрачених потенційних можливостей отримати освіту (педагогічно-реабілітаційні);

- такі, що пов’язані з послабленням або виправленням психофізичних порушень розвитку в процесі навчання та виховання (педагогічно-корекційні).

Проведений нами дефініційний аналіз наявних визначень ситуацій свідчить, що трактування поняття «соціально-педагогічна ситуація» в умовах інклюзивного середовища не визначено. На нашу думку, у процесі соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі можуть виникати два типи ситуації:

1) типова − це часто повторювана за тих самих обставин ситуація;

2) нетипова − нехарактерна для певного учня чи групи [209].

Серед потенційних соціально-педагогічних ситуацій можна виділити такі:

- учинки, що трапляються через невиконання учнем навчальних завдань, успішності, позаурочної діяльності;

- дії, що виникають із приводу порушення учнем правил поведінки;

- стосунки, що виникають у сфері емоційно-особистісних взаємин учнів і вчителів, у сфері їхнього спілкування в процесі педагогічної діяльності [там же];

- *діяльність, пов’язана з виникненням проблем, пов’язаних із порушеннями в здоров’ї (визначене нами).*

Таким чином, стикаючись із соціально-педагогічними ситуаціями в інклюзивному середовищі, учитель початкової школи, як зазначалося вище, може залишити проблему поза увагою або ж подолати суперечності, які виникли. На нашу думку, у будь-якому випадку, реагуючи на ситуацію, учитель бере на себе відповідальність за її кінцеве вирішення. Поспішність у її розв’язанні призводить до помилок, що викликає обурення й віру учня в несправедливість із боку вчителя – і тоді педагогічна ситуація переходить у конфлікт.

Отже, *соціально-педагогічна ситуація – фрагмент педагогічної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, що містить суперечності, пов’язані з суб’єктивними та об’єктивними обставинами навчально-виховного процесу.* Окремі види означених нами ситуацій не можна розглядати автономно, без зв’язку з загальною системою професійної діяльності та цілісним

інклюзивним навчально-виховним процесом. Погоджуємося з думкою науковців, що кожна соціально-педагогічна ситуація має власну передісторію, подальший розвиток і пов'язана з багатьма подіями, що передували цій ситуації. Вони впливають на подальші результати роботи вчителя й учнів, а також на соціально-психологічний клімат у колективі та міжособистісні стосунки [184, с.23]. Уся соціально-педагогічна діяльність учителя початкової школи в інклюзивному середовищі супроводжується ситуаціями, які виникають спонтанно або ж створюються спеціально суб'єктами інклюзивного процесу з певною метою. Тому їх розв'язання має важливе значення для подолання педагогічних проблем.

У цьому сенсі результат усвідомлення вчителем початкової школи в ході роботи в інклюзивному середовищі соціально-педагогічної ситуації, визначення ним необхідності розробки педагогічних дій та впровадження їх у процес розв'язання перетворює її на *соціально-педагогічну задачу.* Говорячи про розв'язання соціально-педагогічної ситуації, маємо врахувати можливі підходи, як-от: залишити проблему поза увагою або поставити перед собою мету – подолати суперечність, що виникла, але лише педагогічне втручання вчителя в неї з метою розв'язання перетворює її на соціально-педагогічну задачу.

З'ясуємо сутність поняття «педагогічна задача». До визначення педагогічної задачі в психолого-педагогічних джерелах існують різні точки зору. Так, на думку О. Леонтьєва, задача − це мета, поставлена за певних умов, а педагогічна дія відповідає задачі. Н. Кузьміна розглядає педагогічну задачу як таку, яка виникає тоді, коли можливе не одне рішення і потрібно знайти кращий спосіб досягнення бажаного результату [159].

Розглянемо різні підходи до визначення поняття «педагогічна задача».Так, за твердженнями:

- Л. Спіріна і М. Фрумкіна, це результат усвідомлення суб'єктом мети, умов та проблеми діяльності. На думку В. Сластьоніна й О. Міщенка, головне, що відрізняє педагогічну задачу від усіх інших, − це те, що успішність її розв'язання залежить від продуктивної діяльності самого вихованця [280];

- Л. Мільто, це результат усвідомлення суб'єктом виховання необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання [184];

- І. Осадченко, це мета, яку ставить перед собою вчитель початкової школи з урахуванням суперечностей, які виникають унаслідок аналізу й пошуку виходу з педагогічної ситуації як дидактичної одиниці професійної підготовки [211];

- Н. Якси, це результат усвідомлення педагогом мети навчання й виховання та засобів реалізації її (мети) на практиці. У процесі вирішення педагогічних задач в учнів з'являються нові знання, уміння та навички [408].

Так, Ю. Кулюткін, класифікуючи педагогічні задачі за основними аспектами організації навчальної діяльності та відповідно до етапів педагогічної діяльності, виділяє три види задач:

1) аналітичного характеру, що виникають на орієнтовному етапі діяльності педагога;

2) проектувального характеру, що виникають у процесі конструювання педагогічних способів і засобів навчання;

3) комунікативного характеру [165].

Підтримуємо думку науковців, визначаємо, що педагогічна ситуація перетвориться на педагогічну задачу за умови цілеспрямованої інтервенції вчителя початкової школи. Інтервенція охоплює мету, завдання, засоби й результат, передбачає стратегічне, тактичне та оперативне розв'язання соціально-педагогічних ситуацій.

Установлено, що процес розв'язання педагогічної задачі має такі етапи:

1) аналіз педагогічної ситуації (діагностика), проектування результату (прогнозування) та планування педагогічних впливів;

2) конструювання й реалізація навчально-виховного процесу;

3) регулювання та коригування педагогічного процесу;

4) підсумок, оцінка отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань.

Отже, соціально-педагогічну задачу в діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ будемо розглядати як усвідомлення ним необхідності

розв’язати її, використати до того ж адекватну систему професійних дій, завдяки якій буде досягнуто необхідного результату.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а водночас формування компетенції розв’язання соціально-педагогічних ситуацій проводили в різноманітних формах організації навчання студентів вищого педагогічного навчального закладу. Зокрема, на практичних і лабораторних заняттях із курсів педагогічних дисциплін; у межах здійснення науково-дослідницької (курсових і дипломних проектів) і самостійної робіт, на колоквіумах, заліках, іспитах тощо. Серед ефективних методів розв’язання педагогічних задач провідну роль відігравали рольові педагогічні ігри, групові дискусії з аналізом та самоаналізом, аналіз конкретних соціально-педагогічних ситуацій та їх самоаналіз, педагогічні дебати тощо.

Із цією метою ми запропонували декілька занять для майбутніх учителів початкової школи [360]. Проведення таких занять уходило в систему їхньої професійної підготовки, зокрема формування соціально-педагогічної компетентності та її складових, пов’язувалося з формуванням особистісно значущих і професійно важливих якостей у майбутніх учителів початкової школи розв’язувати соціально-педагогічні ситуації, пов’язані з роботою в інклюзивному середовищі.

Технологічний процес підготовки студентів до розв’язання соціально-педагогічних задач передбачав розробку системи занять, основу яких складали розроблені соціально-педагогічні ситуації різних рівнів, як-от:

- інваріантного (вибір правильного розв’язку з запропонованих і обґрунтування свого вибору);

- репродуктивного (аналіз ситуації й пропозиції стандартних розв’язків);

- творчого (проектування власної гіпотези розв’язання задачі, її наукове обґрунтування, бачення місця ситуації в цілісному виховному процесі).

Засобами формування вмінь у студентів розв’язувати соціально-педагогічні ситуації були методи, серед яких ділові ігри, рольові педагогічні ігри, задачі, подані у формі опису конкретної ситуації, метод групової дискусії, «мозковий штурм»,

«асоціативний кущ», метод аналізу ситуації, а також метод «незакінчені речення»тощо.

Уміння вирішувати педагогічні ситуації ми відносимо до загальнопрофесійних компетенцій, що характеризують цілісну структуру соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ. Для формування визначеної компетентності використовували ситуації з психолого-педагогічної літератури (І. Богданова [33], Л. Вовк, О. Матвієнко, Л. Мільто, В. Харькін).

Ситуація 1. Учень, відверто демонструючи своє погане ставлення до когось із товаришів у класі, каже: «Я не хочу працювати (вчитися) разом із ними». Як на це має реагувати вчитель?

Ситуація 2. Клас написав контрольну роботу. Під час її аналізу вчитель, узявши до рук роботу Юрія, проголосив, що вона виконана бездоганно. Клас засміявся тому, що Юрія вважали одним із найслабших учнів у класі. Учитель наголосив, що робота списана і він не може виставити 12 балів у журнал.

Ситуація 3. Денис, учень 3 класу, граючись на перерві, випадково штовхнув Руслана. Руслан, поваливши хлопчика на підлогу, почав бити його ногами. Інші хлопці з цього класу приєдналися до Руслана й допомагали бити Дениса. Діти били сильно, наскільки дозволяв їм їхній фізичний розвиток у 8 років.

Прокоментуйте поведінку героїв. Опишіть почуття школярів. Чому виникла групова бійка? Запропонуйте вихід із ситуації, що склалася. Ваші рекомендації «героям» щодо подолання конфліктної ситуації.

Ситуація 4. Учні четвертого класу готують театралізоване свято в класі. Ігор отримав роль принца, а роль Василини Прекрасної запропонували Оксані, щоб підтримати дівчинку, яка виховується у неблагополучній сім'ї. Ігор – відмінник, користується авторитетом у класі. Коли вчитель озвучив свою думку щодо Оксани в ролі Василини Прекрасної, Ігор проголосив: «Їй жабу грати більше підійшло б, ніж Василину Прекрасну!» Клас зареготав. Оксана заплакала і вибігла з класу.

Прокоментуйте поведінку героїв. Опишіть почуття школярів. Запропонуйте вихід із ситуації, що склалася. Ваші рекомендації «героям» щодо подолання конфліктної ситуації.

Ситуація 5. У класі − новий учень, що до цього навчався у приватній школі. У хлопчика різко завищена самооцінка, він агресивний, істеричний, ображає однокласників, грубий із учителями. Діти новачка не сприймають, він же рветься в лідери. У класі все пішло шкереберть.

Що можна порадити класному керівникові? Дайте характеристику такої поведінки учня.

Ситуація 6. Гена не хоче вчитися, схильний до брехні й дрібного злодійства, утікає з дому. Зате його батьки − зразкові трудівники, щоправда, не живуть у злагоді, постійно лаються з приводу того, хто більше заробляє і приносить у дім. Гена в них − єдина дитина. Він надзвичайно рухливий і кмітливий. Класний керівник, розмовляючи з батьками хлопчика, запитує, чому він так поводиться. На що хлопчик відповідає: «Я їм заважаю жити! А що я їм роблю? Іноді музику вмикаю… Ракету зробив і запустив − кричать, що все засмерділо… Знову заважаєш жити… От і йду, намагаюся не приходити подовше. Знову кричать: «Де тебе носить? Знущаєшся? Навмисно змушуєш хвилюватися?» Собаку приніс − шерсті багато, бруд розвів. Кота взяв − погано. Тоді навіщо вони мене народжували?»

Про що потрібно говорити вчителеві з батьками хлопчика?

Ситуація 7. Батьки першокласниці звернулися до вчительки з проханням про допомогу: щоранку сльози, дівчинка не хоче йти до школи − вона їй не подобається, однокласники − теж.

Що можна порадити батькам у такій ситуації? Опишіть дії вчителя.

Ситуація 8. На уроці фізкультури − надзвичайна подія: одна з дівчаток, невдало повернувшись, упала з канату й зламала руку. Дитину відвезла «швидка». А діти налякані: дівчатка заявляють, що більше до канату й близько не підійдуть. Чути обвинувачення на адресу вчителя.

Які дії вчителя? Як мають далі розгортатись події?

Ситуація 9. Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться як слід зрозуміти і засвоїти матеріал, і говорить учителеві: «Як Ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь учитися на «відмінно» і не відставати від інших дітей у класі?»

Що, по-вашому, повинен на це відповісти вчитель?

Ситуація 10. Сергій замучив учителя каверзними запитаннями. Він ставить їх, намагаючись піймати молоду вчительку на невмінні відповідати на них, на нестачі знань, ерудиції. На чергове запитання вчителька не може одразу відповісти.

Що можна порадити педагогові? Опишіть дії учня та реакцію вчительки.

Ситуація 11. Учитель розробив аудіопрограму, яка б відповідала навчальним потребам одного з учнів. Асистент, який один на один працює з учнем, уважає, що ця програма не підходить учневі, і сказав про це його батькам.

Що можна зробити в такій ситуації?

Ситуація 12. До вчителя початкової школи з інклюзивною формою навчання звернулася мама дитини з особливими освітніми потребами з тим, що асистентка дуже креативна, у неї часто під час роботи з учнями виникають цікаві ідеї. «Я турбуюся через те, що інколи вона приймає самостійні рішення, що учневі слід припинити виконання домашнього завдання й перемикнутися на іншу цікаву роботу, наприклад, виготовлення новорічних іграшок».

Наскільки широким має бути діапазон дій асистента вчителя, щоб мати змогу змінювати поставлені вчителем завдання?

Ситуація 13. Асистент учителя не звертає увагу на використання учнем нецензурної лексики й неприпустиму поведінку. Хоча вчитель зобов’язав її забезпечити більш високий стандарт поведінки, поки що вона цього не зробила.

Які дії вчителя ви пропонуєте?

Студенти 5 курсу під час вивчення дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності» розвивали здібності розв’язувати соціально-педагогічні ситуації в ході лекційних і практичних навчальних занять. Одночасно наводилися ситуації, які студенти розв’язували на різних рівнях. Для прикладу, така робота проводилася на лекційних заняттях із наступних тем:

Тема: Соціально-педагогічна діяльність із дезадаптованими дітьми.

Мета: підвищити рівень знань студентів із проблеми навчання девіантних дітей і тих, що потрапили в складні життєві ситуації.

Зміст заняття:

1. Норма й відхилення від норми.

2. Характеристика девіацій.

3. Зміст і структура соціально-педагогічної діяльності з девіантними дітьми.

4. Методи розв’язання конфліктів.

Тема: Соціально-педагогічна діяльність з обдарованими дітьми.

Мета: розкрити значущість проблеми для вчителя початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

Зміст заняття:

1. Обдарованість дитини як відхилення від освітньої норми, установленої в суспільстві.

2. Методи діагностування обдарованої дитини.

3. Методи діяльності вчителя початкової школи загальноосвітнього навчального закладу з обдарованими дітьми.

Значну увагу на практичних заняттях приділяли створенню соціально-педагогічних ситуацій експромтом, застосовуючи адаптовані методи «Незакінчені речення» й «Мікрофон». Ведучий починає ситуацію, а студенти доповнюють словами до закінчення ситуації, яку в подальшому розігрували.

Контроль за рівнем професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з різними категоріями учнів у класі здійснювали за допомогою співбесіди, анкетування, самооцінки та взаємооцінки, звітів за результатами педагогічних практик і творчих робіт. Для аналізу та обробки результатів розв’язання студентами соціально-педагогічних ситуацій використали один із методів статистичної обробки. Використання соціально-педагогічні ситуації в процесі професійної підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі сприяє оволодінню системою знань і вмінь, удосконаленню мотиваційної й емоційної сформованості до здійснення поліфункціональної діяльності вчителя

початкової школи в умовах інклюзивного навчання. Таким чином, додаючи їх до системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, формували в студентів загальнопрофесійну компетенцію як складову когнітивної, що є структурним компонентом соціально-педагогічної компетентності.

Методика формування соціально-педагогічної компетентності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ й цьому до того ж розвиток структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності реалізовувалися через різні форми й методи навчання студентів.

4.3. Реалізація педагогічних умов формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Якість професійної підготовки майбутніх учителів та динаміки формування у них соціально-педагогічної компетентності залежить від реалізації педагогічних умов, що передбачає оптимізацію учіннєвої діяльності студентів, створення їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Вирішувати цю задачу в сучасній дидактиці можливо за умови розвитку індивідуальної освітньої траєкторії, яку А. Хуторський розглядав як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента [69].

Сутність індивідуальної освітньої траєкторії висвітлено в працях Г. Бордовського, Є. Клімова, В. Мерліна, А. Хуторського, І. Якиманської та інших; траєкторію становлення майбутнього вчителя вивчали В. Любичева, В. Монахов, О. Нижников, Т. Смиковська.

Оскільки за твердженням Н. Зеленко, траєкторія методичного саморозвитку вчителя має базуватися на самоаналізі, рефлексії та адекватній самооцінці діяльності і враховувати професійні наміри та професійно значущі особливості особистості [109], тому вважаємо, що особистісно фаховий розвиток майбутніх учителів

початкової школи, особливо їхня методика навчання молодших школярів в інклюзивному середовищі ЗНЗ, відбувається за умови усвідомлення власних можливостей, активізації учіннєвої діяльності.

Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи за індивідуальною освітньою траєкторією в педагогічному університеті вимагає спеціальної методики й технології. Складовими індивідуальної траєкторії навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі є визначення мети та завдань професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що відображаються на кожному курсі й у всіх видах навчальних занять, передбачених навчальним планом і робочою програмою дисципліни.

Лекція як форма професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Немає сумніву, що лекції належить провідне місце в професійній підготовці фахівців у вищому навчальному закладі. Вона вводить у науку, слугує дороговказом для студентів у виборі необхідної інформації, полегшує засвоєння найскладніших теоретичних проблем, наближає навчальний матеріал до майбутньої професійної діяльності тощо.

Актуальними є лекції з тих дисциплін, які тільки введено до навчальних планів підготовки вчителів початкової школи. Зокрема, згідно з наказом Міністерства освіти і науки від 18.05.2012 № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», до навчального плану підготовки вчителя початкової школи введено навчальну дисципліну «Основи інклюзивної педагогіки», до якої на той час на державному рівні не було розроблено навчально-методичне забезпечення, відсутні підручники та навчальні посібники. Новий матеріал про те, як спільно навчати нормативних дітей і дітей із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному класі, ще не знайшов достатнього висвітлення в психолого-педагогічній літературі. Деякі розділи та теми курсу викликають великі труднощі під час самостійного вивчення без підручників, тому потребують методичної переробки.

Під час слухання лекції в студентів формується вміння слухати й усвідомлювати побачене та почуте, здійснювати такі важливі розумові операції, як

аналіз, синтез, порівняння тощо. Проте у 80% людей, як правило, розвинута зорова пам’ять, оскільки через орган зору людина отримує більше інформації про навколишній світ. Саме ця особливість змусила нас звернутися до вдосконалення лекції як засобу формування когнітивної компетенції в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Отже, як показує практика, лекція має й недоліки.

Проаналізуємо типові недоліки викладу лекційного навчального матеріалу, які визначені науковцями. Так, А. Кузьмінський зазначає, що викладач, подаючи інформацію на лекції, використовує, як правило, слухові аналізатори студентів. За такого сприйняття інформація утримується в короткочасній пам’яті, і під кінець лекції з усього обсягу поданої інформації студент може відтворити лише 10-15%; активність студентів знижується через об’єднання декількох груп у потік, у якому понад 50 студентів, що позбавляє викладача можливості ефективно управляти учіннєвою діяльністю; у студентів молодших курсів не сформоване сприймання змісту лекції в цілому, техніка ведення записів лекції та конспектування. У них складається враження, що конспект лекції − єдине джерело; лекція привчає студента до пасивного привласнення чужих думок, не стимулює бажання до самостійного навчання [163]. Погоджуємося з думкою вченого й уважаємо, що потрібно використовувати різні методичні прийоми активізації розумової діяльності студентів, здійснювати пошук нових можливостей реалізації принципу наочності, створювати проблемні ситуації, спонукати до роздумів, використовувати аудіовізуальні дидактичні матеріали тощо.

Т. Туркот визначила, що типовими причинами відсутності в студентів бажання активно працювати на лекції є такі: невідповідність рівня складності пропонованого на лекції матеріалу рівню підготовленості студентів до його сприйняття; надмірна теоретизація матеріалу або, навпаки, його спрощення, «розжовування» до примітивізму; відсутність зв’язку між теоретичним матеріалом і його практичною значущістю; відсутність у студентів мотивації до вивчення конкретного предмета у зв’язку з нерозумінням його ролі в майбутній професійній діяльності; недостатня психолого-педагогічна та методична підготовка викладача, його невміння цікаво й

доступно викладати навчальний матеріал, продумувати кожен фрагмент лекції та зацікавити ним слухачів [304]. Підтримуючи думку науковця, уважаємо, що необхідно викликати в студентів сумнів; поєднувати теоретичні положення з майбутньою професійною діяльністю; провокувати дискусії; здійснювати методичну переробку складного теоретичного матеріалу.

Ураховуючи аргументовані висловлювання щодо недоліків лекції [70; 163; 313; 218; 304] та власний досвід, погоджуємося, що основним типовим недоліком є пасивність студентів під час лекції. Так, за твердженням Л. Грицюк [70] та Л. Лякішевої, 70 % студентів, не вникаючи в зміст навчального матеріалу, використовуючи стиль «писаря», записують усе підряд [70]. Таким чином, на нашу думку, студент стає пасивним споживачем інформації, яку викладач просто «начитує», а студент згодом її відтворює на репродуктивному рівні.

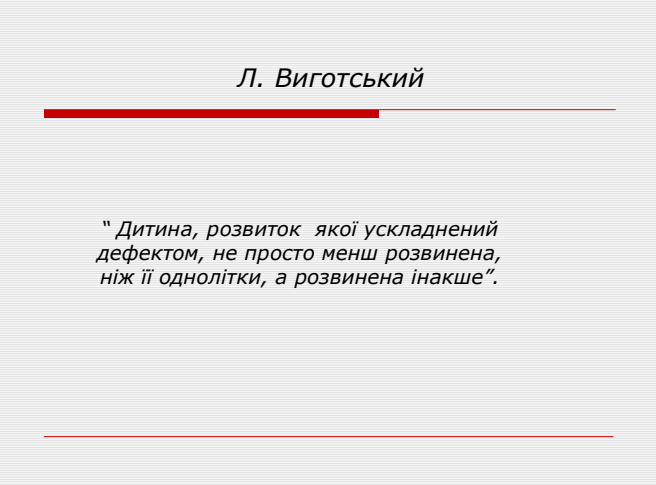
У своєму дослідженні Л. Грицюк і Л. Лякішева виокремлюють такі види лекцій: проблемні лекції; лекції-візуалізації; лекції-консультації; бінарні лекції; лекції-бесіди; лекції-дискусії; лекції з заздалегідь запланованими помилками; лекції з аналізом конкретних ситуацій; лекції-конференції; лекції-прес-конференції [70]. Із метою ефективного сприйняття навчального матеріалу, спрямованого на формування когнітивної компетенції в майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ, використовували різні методи вдосконалення лекційного викладу: проблемний, діалогічний, наочний, заплановані помилки, запитання й відповіді та інші.

Найпоширенішим лекціями викладання навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» [357], яка займає чільне місце у формуванні когнітивної компетенції соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів, стали лекції-візуалізації з використанням проблемного підходу та лекції з використанням схеми заняття.

Уважаємо, що лекція-візуалізація з використанням проблемного підходу може активізувати пізнавальну діяльність студентів, адже безпосередня постановка проблеми, яка конкретизувалася нами, вирішувалася за допомогою студентів. Для прикладу розкриємо фрагменти проведення однієї з тем курсу, а саме «Особливості

розвитку особистості», яка була підготовлена як презентація за допомогою програми Power Point.

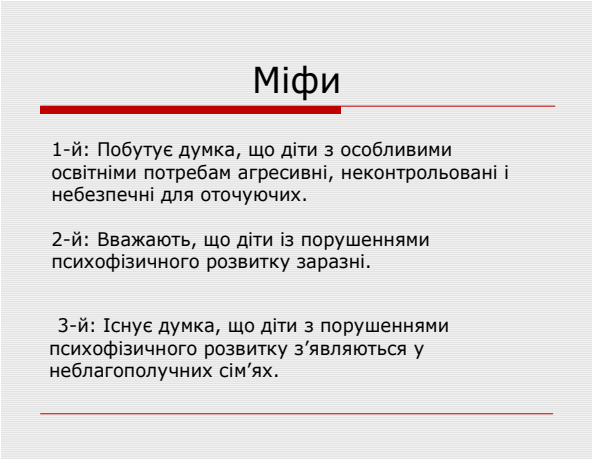
Лекційне заняття проходило з дотриманням традиційних етапів, утім, використали інтерактивні методи навчання (дискусію, діалог з аудиторією, аналіз конкретних ситуацій) задля наближення навчального процесу до умов соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі. Лекція почалася з епіграфа:



I. Вступ. Установили контакт з аудиторією, актуалізували попередній навчальний матеріал. Повідомили тему й мету лекції «Особливості розвитку особистості», літературу за допомогою мультимедійної апаратури, тим самим запрошуючи студентів стати активними учасниками міркувань і мислительних експериментів, мотивували важливості навчального матеріалу для майбутньої соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

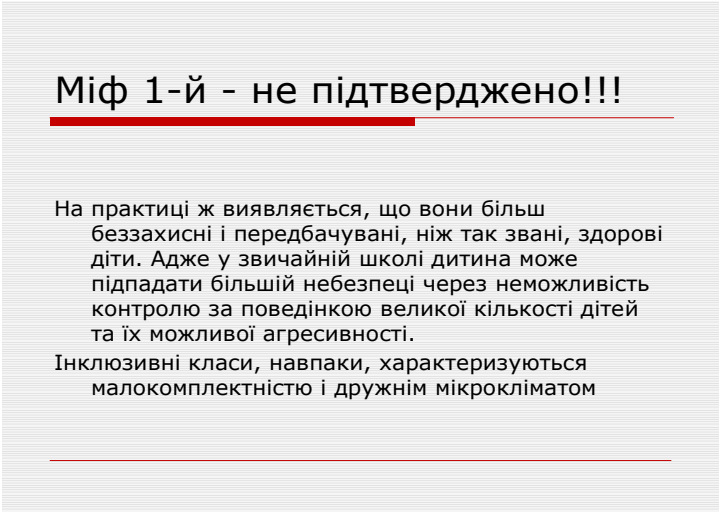
II. Основна частина. Проблемну ситуацію створили відразу після оголошення теми. Вона поділилася на 3 гіпотези (міфи), які подавалися за допомогою різних ефектів анімації та відігравали роль плану лекції. Однак ураховували, що студенти другого курсу педагогічного факультету спеціальності «Початкова освіта» ще не володіють широкою інформацією про особливості психофізичного розвитку особистості та навчання дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності в масовій загальноосвітній школі, добирали невелику кількість запитань, які логічно поєднувалися одне з одним. Проблемні запитання розміщували у визначеній щодо

значущості послідовності, за якої вирішення однієї проблеми сприяло б розумінню наступної.

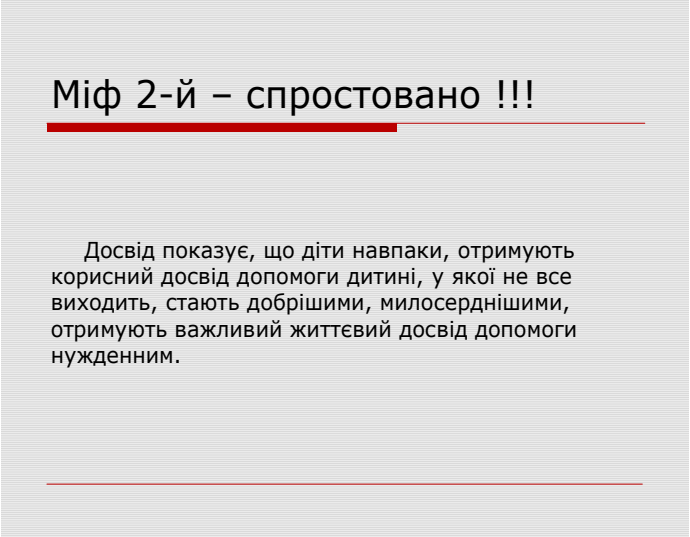


Постійно налагоджували зі студентами візуальний та вербальний контакт, запрошували до міркувань, здійснювали керівництво щодо ведення записів лекційного матеріалу.

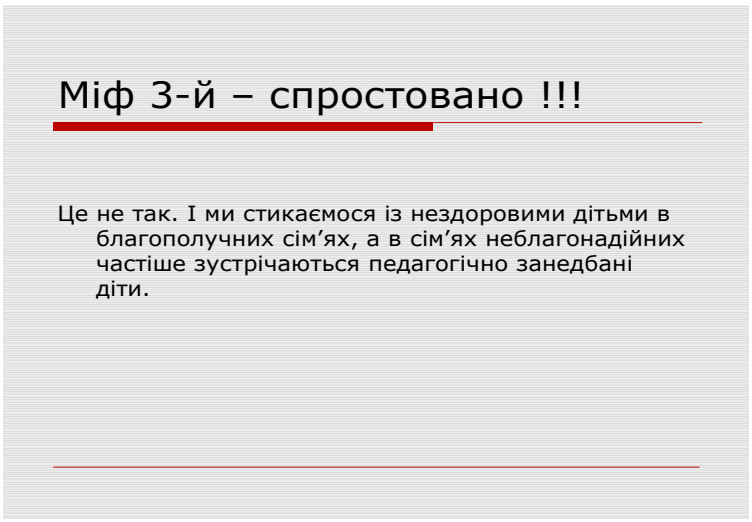
Після розкриття системи знань, які висвітлювали сутність проблеми, узагальнення та підсумку з висловлених припущень проходило обговорення щодо спростування чи прийняття припущення (в нашому випадку – міф). Кількість запитань визначалася змістом проблеми, тому поділили інформацію на самостійні «порції» закінченої інформації. Поступово, спонукаючи студентів до вирішення проблемних запитань, крок за кроком доходили до поставленої мети.



Інакше в пам'яті деяких студентів можуть закарбуватися зовсім не ті знання, які відповідають темі, оскільки, крім розвитку мислення, проблемна лекція має формувати знання фундаментальних понять науки.

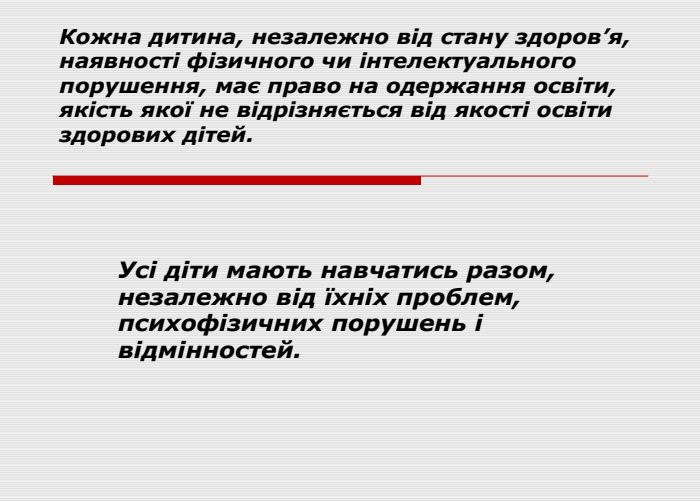


Студенти аргументували та доводили власні гіпотези; перевіряли правильність отриманих результатів; робили висновки. Ваговими до того ж були уточнювальні запитання, швидка орієнтація у відповідях студентів, формулювання висновку.



За допомогою індуктивної бесіди на основі поданих фактів і ситуацій студенти зробили узагальнення й вивели теоретичні положення.

III. Завершальна частина. Узагальнили в стислому формулюванні основні положення лекції, підійшли до цілісного трактування, що розвиток особистості – це динамічний взаємопов'язаний процес кількісних та якісних змін, що відбуваються в органах і системах людини, розвитку діяльності, формування індивідуальних якостей, пов'язаних з певними етапами її життєдіяльності (на останньому слайді розмістили загальні висновки). Дійшли висновку, що:



Отже, лекція-візуалізація з використанням проблемного підходу та застосуванням різних методичних прийомів спрямована на те, щоб формувати в майбутніх учителів когнітивну компетенцію соціально-педагогічної компетентності для здійснення діяльності в умовах інклюзивного середовища ЗНЗ.

Типовим недоліком лекції є те, що студенти молодших курсів недостатньо володіють уміннями сприймати, осмислювати й записувати необхідний матеріал, а тому, на нашу думку, варто дотримуватися основної дидактичної мети лекції – забезпечити орієнтовану основу для подальшого засвоєння навчального матеріалу за допомогою схеми, яку створюють прямо на дошці в демонстраційному режимі. Для прикладу наведемо опорну схему лекції з «Основ інклюзивної педагогіки» на тему «Розвиток та становлення інклюзивної педагогіки в Україні, її предмет і завдання. Основні категорії інклюзивної педагогіки» (рисунок 4.5).

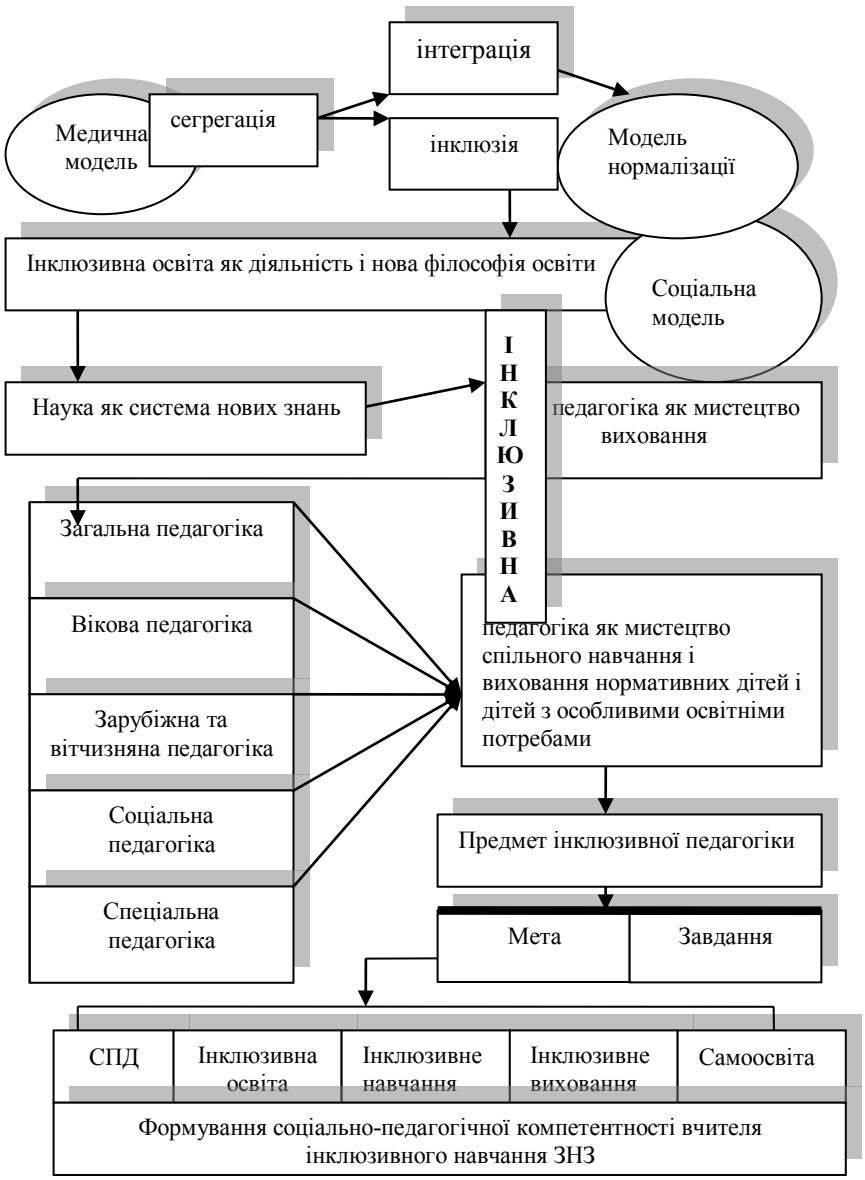


Рис. 4.5. Опорна схема конспекту лекції з «Основи інклюзивної педагогіки»

Опорні схеми як наочність сприяли узагальненню та систематизації базових знань у процесі викладу навчального матеріалу на лекції. Адже наочні матеріали є носіями змістової інформації, сприяють свідомому відтворенню базових положень і структури виучуваного матеріалу, полегшують розуміння складних залежностей між педагогічними явищами.

Практичні заняття як база моделювання майбутньої практичної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Практична підготовка майбутніх учителів початкової школи в період навчання у ВНЗ із метою узагальнення та систематизації знань, моделювання майбутньої професійної діяльності здійснюється на практичних заняттях. У дослідженні

Т. Туркот така форма навчання студентів характеризується тим, що викладач «організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує уміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань» [304].

У методиці викладання педагогічних дисциплін указується, що дидактичною метою практичного заняття у вищому навчальному закладі є закріплення та деталізація наукових знань, формування в студентів умінь і навичок. Водночас вони забезпечують: 1) розуміння студентами необхідності володіння професійними знаннями; 2) поглиблення й уточнення знань, отриманих під час лекційних занять і самостійної роботи; 3) формування професійної спрямованості, відповідальності та творчості в оволодіні вміннями та навичками; 4) забезпечення систематичного контролю за виконанням різних видів робіт у процесі практичного заняття [70; 175].

За традиційної форми навчання у ВПНЗ практичне заняття містить такі етапи*:*

1) організація навчальної діяльності студентів (вступна частина). Викладач оголошує тему та мету заняття, визначає способи (форми) організації навчальної діяльності, час на проведення окремих її видів, нагадує основні правила та вимоги. Актуалізує найголовніші науково-практичні положення, які мають бути базовими для наступної роботи практичного характеру. Після узагальнення педагог відповідає на окремі теоретичні запитання, які виникли в студентів, та здійснює мотивацію навчальної діяльності з теми;

2) основна (практична) частина заняття. Відбувається самостійне виконання заздалегідь підготовлених завдань;

3) підсумок заняття. Підбивається підсумок заняття. Одночасно викладач, використовуючи різні методи опитування (фронтальне, індивідуальне, тестове та ін.), здійснює оцінювання знань та вмінь студентів, рефлексію. Повідомляється завдання на наступне заняття, надається консультація щодо його виконання [70; 175].

Утім, традиційна підготовка студентів у вищому навчальному закладі потребує перегляду методики викладання педагогічних дисциплін, особливо практичних

занять. Задля цього використовують інноваційні технології, до яких належить контекстне навчання.

Контекстна технологія навчання була розроблена і запропонована А. Вербицьким, яка за твердженням автора, полягає у перетворенні засвоєного навчального контенту, в особистісне знання сутності майбутньої професійної діяльності, а й перетворюється у засіб її практичної реалізації [49, 50]. Дослідник доводить, що за контекстного навчання значущу роль відіграє педагогічна ситуація, а навчальна інформація має засвоюватися студентами в контексті власної практичної діяльності, наближеної до предметного й соціального контекстів професійної роботи.

Розвиваючи твердження А. Вербицького [48], І. Демченко [80], уважаємо, що значущою ознакою контекстного навчання є моделювання цілісного змісту майбутньої педагогічної діяльності. Підтримуємо думку науковців і на основі узагальнення та систематизації наукових праць із проблеми дослідження визначаємо домінуючі види соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ (рисунок 3. 1) [357].

Очевидно, що формування компетентного фахівця в галузі інклюзивної освіти вимагає успішного оволодіння не лише навчальними дисциплінами, що визначені навчальним планом підготовки фахівця за спеціальністю «Початкова освіта», а й циклу навчальних дисциплін фахової та практичної підготовки, спрямованої на засвоєння знань, умінь та навичок виконання всіх видів робіт соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Таким чином, структура соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ визначається компетенціями у сфері викладацької діяльності, професійної діяльності соціального педагога/працівника й корекційного педагога, особистісно значущими та професійно важливими якостями особистості.

Формуванню соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ сприяють міжпредметні зв’язки, а формування її складників відбувається в контексті моделювання майбутньої професії. Водночас базовими навчальними предметами

визначені «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності», «Дидактика», «Основи наукових досліджень». Їхній зміст сприяє засвоєнню теоретичних знань, формуванню практичних навичок, умінь та досвіду майбутньої професійної діяльності, а якість формування соціально-педагогічної компетентності залежить від рівня проведення практичних занять. Саме це спонукало нас до пошуку способів удосконалення організації проведення занять, застосування інноваційних технологій навчання, які сприяли б залученню всіх студентів до активної навчальної діяльності. Прикладом інноваційних технологій є використання контекстного навчання.

Базовою дисципліною формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи є «Основи інклюзивної педагогіки». Курс забезпечує оволодіння студентами комплексних соціально-педагогічних знань, навичок та вмінь із теоретичних засад організації цілісного інклюзивного педагогічного процесу. Формування навичок та вмінь відбувається у процесі пізнавальної діяльності, а саме виконання завдань на практичних заняттях відбувається за допомогою поєднання практичної та мисленнєвої діяльності, яка здійснюватиметься на репродуктивному й творчому рівнях.

Основну мету практичних занять із курсу ми вбачаємо не в передачі готових знань, умінь та навичок, а формуванні їх у процесі вирішенні педагогічних задач. Ми керувалися тим, що студенти мають бути постійно залученими до професійно орієнтованої діяльності, яка потребує їхньої інтелектуальної активності.

За твердженням С. Скворцової, планування навчальної дисципліни з використанням технології контекстного навчання повинне розпочатися з актуалізації засвоєних раніше компетентностей та компетенцій. Водночас викладач виокремлює компетентності та компетенції, які будуть формуватися під час вивчення теоретичного й практичного навчального матеріалу, та виконання студентами самостійної роботи кожного модуля, а також індивідуального навчального завдання [277]. Підтримуючи думку науковця, ми розробили перелік соціально-педагогічних компетентностей та компетенцій, які в ході вивчення курсу

«Основи інклюзивної педагогіки» формують соціально-педагогічну компетентність у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі [357]. Для прикладу наведемо лише деякі з визначених:

- *загально-педагогічні компетенції* з таких питань: державних підходів до організації інклюзивної освіти, залучення дітей, які мають обмежені освітні потреби, до навчання в загальноосвітню школу; опанування основними категоріями загальної, спеціальної та корекційної педагогіки, загальної та спеціальної психології, соціальної та реабілітаційної роботи; особливостей і закономірностей розвитку різних категорій осіб з інвалідністю; комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей; диференційованого та індивідуального підходів і методів навчання кожної із категорії дітей з особливими освітніми потребами; організації просвітницької роботи з баттьками вихованців та інших;

- *методичні компетенції*: у процесі навчання проводити моніторинг психофізичного та освітнього розвитку дітей, що мають труднощі в засвоєнні знань і різних видів діяльності; адекватно оцінювати причини, які провокують труднощі в оволодінні знаннями, уміннями та навичками; реалізовувати загальнопедагогічні та корекційно-розвиткові технології навчання; своєчасно здійснювати корекційно-реабілітаційний вплив на розвиток молодшого школяра; спільно з командою фахівців навчального закладу допомагати здійснювати психолого-педагогічний супровід учня, який потребує виправлення порушень; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід у навчанні до кожного молодшого школяра в класі; за допомогою системи соціально-педагогічних ситуацій формувати здатність до позитивної спільної взаємодії в класі, створення комфортного соціокультурного освітнього середовища;

- *особистісно фахові* якості: пильність і розуміння навчально-виховних явищ, які відбуваються в цілісному інклюзивному освітньому процесі; емпатійність, розуміння почуттів школяра, готовність прийняти учня з його недоліками та допомогти; гуманізм; етичність; відповідальність; саморегуляція й самодисципліна; тактовність; толерантність – спроможність розуміти й сприймати унікальність будь-

якої особистості; рефлексивність – уміння самоусвідомлювати результати власної професійної діяльності та інші.

Не претендуємо на довершеність, особливо в межах цього дисертаційного дослідження, та постійно розширювали їхній обсяг у майбутніх учителів початкової школи на практичних та лабораторних заняттях.

Для прикладу наведемо фрагменти організації та проведення кількох практичних занять із курсу «Основи інклюзивної педагогіки», спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ.

ТЕМА: Методологічна основа інклюзивної педагогіки [357].

Дидактична мета: перевірити рівень засвоєння студентів про сутність інклюзивної педагогіки, предмета, основних понять та категорій; поглибити знання про міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки; навчити здійснювати аналіз базових понять інклюзивної педагогіки; формувати уміння розв’язувати педагогічні задачі, задані викладачем.

КОМПЕТЕНТНОСТІ: інклюзивна педагогіка; предмет і завдання інклюзивної педагогіки; методологічна основа інклюзивної педагогіки; міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки; діти з обмеженнями життєдіяльності, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, розвиток, формування й становлення особистості, соціально-педагогічна діяльність.

План заняття

І. Перевірка рівня засвоєння основних теоретичних положень із теми заняття. Обговорення теоретичних положень.

Репродуктивний рівень:

1. Визначіть етапи розвитку та становлення інклюзивної педагогіки як науки, її об’єкт і предмет.

2. Назвіть основні категорії інклюзивної педагогіки.

3. З’ясуйте місце інклюзивної педагогіки в системі педагогічних наук.

4. Розкрийте міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки.

5. Дайте визначення соціально-педагогічної діяльності як засобу інклюзивного навчання.

Творчий рівень:

Обґрунтуйте необхідність вивчення інклюзивної педагогіки майбутніми вчителями загальноосвітніх шкіл. Підготуйте есе.

II. Практична частина:

1. Перевірка виконання самостійно підготовлених завдань за різним рівнем підготовки.

2. Виконання завдань для самоконтролю в зошитах для практичних занять.

3. Поділ на дві групи й аналіз педагогічної задачі.

Методичні рекомендації:

У ході підготовки до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані підручники та посібники. Виконання самостійної роботи проводити в зошитах для практичних робіт.

III. Підбиття підсумків заняття.

1. За допомогою тестів здійснити взаємоперевірку засвоєних знань.

2. На підставі того, що методологічну основу науки визначає сукупність філософських, загальнонаукових, конкретних і міждисциплінарних підходів і вихідних положень, категорій, уявлень, із позиції яких пояснюють і розкривають педагогічні явища, охарактеризуйте методологічні основи інклюзивної педагогіки. Визначіть методологічну основу інклюзивної педагогіки. Заповніть таблицю:

Методологічна основа інклюзивної педагогіки		**Зміст**
філософія освіти		
педагогічна теорія		
психологічні концепції		

ТЕМА: Соціально-педагогічна діяльність учителя в умовах інклюзивної освіти.

Дидактична мета: перевірити рівень засвоєння студентами сутності соціально-педагогічної діяльності, її напрями та функції, соціально-педагогічну

компетентність; розширити знання про соціально-педагогічну діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти; розкрити соціальну роль і функції вчителя, специфіку його діяльності, вимоги до нього з боку суспільства; формувати в студентів уміння розв'язувати педагогічні задачі.

КОМПЕТЕНТНОСТІ: методологічна основа соціально-педагогічної діяльності; соціально-педагогічна діяльність як засіб забезпечення інклюзивного навчання; напрями соціально-педагогічної діяльності; професійна компетентність учителя початкових класів з інклюзивної освіти.

План заняття

І. Перевірка рівня засвоєння основних теоретичних положень із теми заняття. Обговорення теоретичних положень.

1. Поясніть сутність соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в інклюзивній практиці.

2. Визначіть закономірності, принципи, функції та напрями соціально-педагогічної діяльності.

3. Схарактеризуйте соціально-педагогічну діяльність учителя з інклюзивної освіти.

4. Що таке професійна компетентність учителя початкових класів під час виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі?

ІІ. Практична частина:

1. Перевірка виконання самостійно підготовлених завдань за різним рівнем.

2. Виконання завдань для самоконтролю в зошитах для практичних занять.

3. Аналіз педагогічної задачі.

Методичні рекомендації:

У ході підготовки до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані підручники та посібники.

Кожна команда розробляє дві соціально-педагогічні ситуації та пропонує розв'язання.

ІІІ. Підбиття підсумків заняття.

1. За допомогою тестів здійснити взаємоперевірку засвоєних знань.

2. Визначити різницю між професійною компетентністю та професійною компетенцією.

3. У яких ролях виступає вчитель початкових класів під час виконання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти? (У ході відповідей студентів використовуємо прийом «Мікрофон»).

4. Педагогічна діяльність потребує від учителя оперування комплексом особистісно значущих якостей, професійних знань, педагогічної техніки, системи здібностей до педагогічної діяльності, оскільки кожного дня, кожної хвилини перед педагогом постає безліч ситуацій, що потребують відповідного реагування, прийняття рішень і т.п.

Які особистісно фахові якості педагога, на Вашу думку, допоможуть йому успішно вирішувати педагогічні задачі? (Застосовуємо методичний прийом «Ланцюжок»).

5. Студенти-практиканти, відвідуючи уроки досвідченого вчителя, були вражені професійною обізнаністю та майстерністю володіння методикою навчання. На запитання студентів, як можна досягти такого рівня, відповів, що послуговується педагогічною літературою з власної бібліотеки й методичними журналами, які давно передплачує, вивчає передовий педагогічний досвід, постійно оновлює конспекти уроків.

Які висновки слід зробити майбутнім учителям? (Застосовуємо методичний прийом «Дощик»).

Вивчаючи тему «Особливості організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі», студенти ознайомлюються з принципами інклюзивної освіти на засадах здоров'язберігаючих технологій, до яких належить створення: комфортних умов навчання учнів у школі (безконфліктного середовища, рівнозначних вимог до освітніх потреб кожного школяра, спеціальних методичних прийомів навчання); щонайкращої організації навчально-виховного процесу (відповідно до освітніх та індивідуальних потреб школярів загального розвитку і з обмеженими можливостями життєдіяльності, санітарно-гігієнічних вимог до

проведення уроку); організації рухової активності молодших школярів упродовж їхнього перебування у школі.

Майбутні вчителі початкової школи під час роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього закладу повинні вправно володіти пізнавально-оздоровчими анімаційними компетенціями, які будуть застосовувати як в урочний, так і в позаурочний час. Ця ділянка роботи, стверджує В. Бобрицька, є важливою для соціальної адаптації та психолого-педагогічної реабілітації дітей із вадами здоров'я і водночас має потужний виховний вплив на їхніх здорових однолітків, також потребує уважного вивчення й унесення змін до системи професійної підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти.

Тема «Форми організації процесу навчання в інклюзивній школі» спрямовує професійну діяльність майбутніх учителів початкової школи на вивчення особливостей навчання молодших школярів, у яких ще недостатньо сформована центральна нервова система, зорові та слухові аналізатори, руховий апарат. На практичному занятті з цієї теми в студентів формуються професійно спрямовані навички не лише забезпечувати дидактичну мету уроку, але й сприяти зміцненню здоров'я школярів. Зокрема: починати урок із завдань, які тренують пам'ять та увагу; почергово використовувати завдання, пов'язані з навчанням і корекційно-реабілітаційною спрямованістю (зорова гімнастика, завдання на розвиток дрібної моторики, розвиток мислення); застосовувати технології інтерактивного навчання.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу передбачає опанування умінням застосовувати на уроці фізкультхвилинки − невеликі за часом (від 2 до 5 хвилин) паузи, адже дидактичною вимогою до проведення уроку в інклюзивному класі є врахування особливостей психофізіологічного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Фізкультхвилинки допомагають перевести увагу з одного виду діяльності на інший; активно відпочити; вирішити специфічні завдання, зумовлені особливостями психофізичного розвитку дитини (дати відпочити пальчикам, очам, зняти психоемоційний стан, напруження м'язів тощо). У студентів формуються такі особистісно фахові якості майбутніх учителів початкової школи в

інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи, які передбачають професійну відповідальність, колективізм, співробітництво, взаємодопомогу та інші.

Щоб зберегти та відновити здоров'я молодших школярів в інклюзивному класі, майбутні вчителі початкової школи на практичних заняттях з курсу «Основи інклюзивної освіти» навчалися добирати вправи для фізкультхвилинок, спрямовані на активізацію функції дихання й серцево-судинної системи. Водночас звертали увагу студентів на те, що рухи під час фізкультурної хвилинки за своїм характером мають відрізнятися від тих, які діти виконують на заняттях із фізичної культури, а оздоровчі хвилинки під час уроків поєднувати в собі фізичні вправи для осанки, вправи для очей, рук, шиї, ніг, які варто проводити під музичний супровід.

Оскільки розвиток дрібної моторики рук безпосередньо впливає на формування мовлення і перебуває в прямій залежності, а кожен палець руки керується центром великих півкуль кори головного мозку, тому значну увагу приділяли добору вправ для тренування пальців. Зокрема мимовільні рухи кистей, легкі струшування й розтирання фалангів пальців допомагають усунути напругу з м'язів рук, розслабити м'язи обличчя, що сприяє покращенню вимові звуків, розвитку мовлення дитини загалом. До того ж у майбутніх учителів початкової школи формується уміння розробляти комплекс вправ, що необхідно змінювати через два-три тижні, причому можна змінювати не комплекс у цілому, а тільки окремі вправи чи вихідні положення, позаяк корекційно-розвиткові хвилинки забезпечують, по-перше, активний відпочинок учнів, по-друге, спрямовуються на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів.

Зміст теми «Методи й засоби інклюзивного навчання» максимально розкриває як загальні методи навчання, так і методи розвитку й корекції когнітивної та емоційної сфери дітей, що навчаються в інклюзивному класі [357, с.180]. Серед них − інтерактивні методи кооперативного навчання*:* робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – усі разом; карусель; робота в малих групах; методи колективно-групового навчання: мікрофон; мозковий штурм; навчаючись – учусь («Кожен учить кожного», «Броунівський рух»); аналіз ситуації.

На практичному занятті за темою «Методи й засоби інклюзивного навчання» формувалися навички застосування методичних прийомів корекції конативної сфери молодших школярів. Адже, як зазначає О. Карпенко, погана поведінка дитини є результатом емоційних труднощів та недостатньо сформованих соціальних навичок [124, с.143]. Погоджуємося з думкою педагога й розглядаємо подолання можливих порушення конативної атмосфери в інклюзивному класі (хуліганство, обманювання, шум на уроках, запізнювання, ігнорування, витіснення) за допомогою комплексу методичних прийомів: сприяти зайнятості кожного учня; контролювати темп уроку; доводити до учня необхідні правила та вимоги; розвивати мотиви учіння; у перші тижні адаптації дитини до шкільного навчання ретельно продумувати управління процесом навчання; в індивідуальну програму розвитку дитини чітко вносити показники досягнення результатів [357, с.196.].

Отже, відповідно до контекстного навчання, спілкування між студентами відбувалося в парному, груповому та спільному способах (формах). Означені форми організації навчальної діяльності майбутніх студентів активізують їх діяльність.

Лабораторні заняття як засіб формування компетенцій майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Лабораторні заняття є важливою складовою опанування соціоінклюзивного змісту навчального матеріалу. Перевагою лабораторних занять з педагогіки порівняно з іншими формами організації навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі є інтеграція засвоєних теоретичних знань із формуванням професійних практичних навичок на основі моделювання різних видів майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Візьмемо до уваги, що лабораторні роботи (від лат. labor − труднощі, робота; laboro − трудитися, працювати, долати труднощі, турбуватися) − один із видів самостійної навчальної роботи студентів, що проводиться за завданням викладача [304]. Тому, реалізація самостійних завдань, які виносяться на лабораторне заняття, потребує креативності його виконання, самостійності вирішення проблеми, ґрунтовних знань та розуміння сутності навчального матеріалу.

Зміст лабораторних занять залежить від навчальної дисципліни, а тому в процесі їх проведення, за твердженням О. Кобрій, викладачі намагаються моделювати майбутню професійну діяльність, використовуючи цьому до того свою педагогічну майстерність [131, с.147]. І. Садова стверджує, що рівень володіння професійними знаннями, уміннями та навичками залежить від умілого поєднання теоретичної й практичної підготовленості [265, с.83].

Важливою для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є навчальна дисципліна «Основи соціально-педагогічної діяльності» [359, 360]. Під час розробки навчального плану та робочої програми навчальної дисципліни використовували досвід Т. Василькової, Ю. Василькової, О. Безпалько, М. Галагузової, І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Коваль, М. Лукашевич, Р. Овчарової та інших, а для розробки лабораторно-практичних занять слугували дослідження науковців інтерактивних методів навчання О. Комар, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко, Н. Онищенко, М. Фіцули та інших.

Зважаючи на вище сказане та власний педагогічний досвід проведення лабораторних занять із навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності», переконуємося, що формування в студентів соціально-педагогічної компетентності визначається не так отриманими на лекційних заняттях знаннями, як умінням застосовувати їх на практиці реальної соціально-педагогічної діяльності.

Загалом завданням курсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» є оволодіння теоретичними основами соціально-педагогічної освіти, методами та засобами діяльності в соціумі, соціально-педагогічними технологіями роботи з різними категоріями дітей та молоді. Після вивчення курсу студенти матимуть змогу сформувати практичні навички та вміння, що сприятимуть проведенню соціально-педагогічної діагностики, здійсненню превентивної та реабілітаційної роботи, використанню методів зняття стресових ситуацій. Курс «Основи соціально-педагогічної діяльності» спрямований на формування соціально-педагогічної компетентності як складової педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

У ході розробки тем, цілей і практичних завдань лабораторних занять із названого курсу брали до уваги обсяг засвоєння теоретичних знань, які були подані на лекції, однак удавалися до того, щоб розширювати теоретичний матеріал, який би сприяв удосконаленню обсягу нормативних знань студентів, розвивав уміння аналізувати, узагальнювати й систематизовувати, планувати й моделювати власні дії, ухвалювати практичні рішення в спеціально створених соціально-педагогічних ситуаціях. Під час проведення занять використовували інтерактивні методи навчання, а саме: імітаційні ігри в малих групах, написання есе, моделювання практичної діяльності вчителя початкових класів у процесі розв'язання соціально-педагогічних задач.

На лабораторні заняття виносили найбільш актуальні теми, вивчення яких забезпечували, на нашу думку, розвиток соціально-педагогічних цінностей, особистісно значущих якостей, ключових компетенцій. Основними завданнями лабораторних занять визначили: поглиблення та розширення соціально-педагогічних знань; формування системного підходу до вивчення соціально-педагогічних явищ; оволодіння конкретними способами моделювання й розв'язання соціально-педагогічних ситуацій.

Для прикладу наведемо розроблену тематику лабораторних занять із курсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» для майбутнього вчителя початкової школи з метою формування його соціально-педагогічної компетентності в умовах інклюзивної діяльності [359, с.166-190].

Тема «Організаційні форми соціально-педагогічної діяльності».

Мета: перевірити рівень знань студентів про сутність соціально-педагогічної діяльності; поглибити та розширити знання про форми організації соціально-педагогічної роботи; сформувати навички моделювання й реалізації соціально-педагогічних технологій.

Завдання. 1. Укласти схему соціально-педагогічної діяльності. 2. Розробити проект соціально-педагогічної технології.

Методичні рекомендації до виконання завдань. Під час підготовки до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані

підручники та посібники. Для складання схем студенти використовують матеріал для аудиторного опрацювання.

Лабораторне заняття проводимо у формі гри. Студенти діляться на 3 групи (одна – експертна, дві інші презентували проекти) для захисту соціально-педагогічних проектів. Таким чином формують уміння генерувати ідеї та формулювати їх, вибудовувати висловлювання, слухати, аналізувати, проводити захист власних ідей та інші.

Тема «Діагностика особистості дитини, класу, мікросередовища» [359, с.168-176].

Мета: поглибити та розширити знання про роль діагностичної функції в діяльності вчителя початкової школи; формувати в студентів розуміння системного підходу до використання методів діагностики; сформувати навички самостійної роботи з технології діагностування.

Завдання. 1. Скласти індивідуальну програму соціально-педагогічного розвитку молодшого школяра («дерево розвитку особистості»), де має бути визначено генеральну мету й актуальні цілі. 2. Розробити соціальний паспорт класу.

Методичні рекомендації до виконання завдань. Під час підготовки до заняття апробуйте пакет методик, який дозволить вивчити особистість дитини, її «проблемне поле», особливості сім'ї й сімейного виховання та їх вплив на розвиток і становлення особистості. Опрацюйте технологічний алгоритм мотиваційного програмно-цільового підходу в управлінні особистісним розвитком дитини.

У результаті в майбутніх учителів початкової школи формуються вміння проводити бесіди, збирати анамнез, ставити запитання, складати за зразком індивідуальну розвитково-корекційну програму й траєкторію розвитку молодшого школяра, на основі збору інформації розробляти соціальний паспорт академічної групи та ін.

Тема «Методи соціально-педагогічної взаємодії» [359, с.177-186].

Мета: поглибити та розширити знання про методи соціально-педагогічної діяльності; формувати розуміння системного підходу до використання методів взаємодії; розвивати навички соціально-педагогічної взаємодії.

Завдання. 1. Розробити вправи на визначення емоційного стану учня залежно від виразу його обличчя, постави й поведінки. 2. Розробити спілкування вчителя початкової школи й учня з особливими освітніми потребами під час першої зустрічі в класі. 3. Виконати гру з метою визначення найсприятливішої зони спілкування. У письмовій формі (есе) зробити повідомлення на тему: «Чи залежить вид і характер спілкування від відстані?».

Методичні рекомендації до виконання завдань. Завдання підготувати вдома.

На лабораторному занятті виконували вправи в парах. Одночасно формували вміння спілкуватися, моделювали емоційні стани, проектували пози та поведінку молодших школярів, визначали відстань для спілкування за різних ситуацій, виявляли емпатію, доброзичливість та прихильність. Під час виконання підготовленої гри студенти формували вміння вести бесіду, навички переконання, володіння власним емоційним станом та ін. Підготовлені вдома есе студенти здали на перевірку для визначення оцінки в балах.

Майбутній учитель початкової школи в процесі роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи повинен володіти корекційними та реабілітаційними компетенціями, які має вправно застосовувати в урочний і позаурочний час. Він повинен організовувати дітей з особливими освітніми потребами спільно зі здоровими учнями до участі в різних сферах шкільного життя. Досвід педагогічної діяльності у вищій школі спонукав нас до розробки лабораторних занять з означеної проблеми. Для прикладу наведемо кілька тем із навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності» [359]:

Тема «Технологія реалізації вчителем початкової школи терапевтичної функції» [359, с.193-198].

Мета: поглибити та розширити знання про лікувальну педагогіку; теоретично осмислити знання про особливості проведення групової психолого-педагогічної терапії; відпрацювати зі студентами методичні прийоми індивідуального терапевтичного впливу.

Завдання. 1. Підібрати казку й визначити її потенціал для навчання дитини, розвитку духовних цінностей, уникнення проблем соціальної адаптації чи

оздоровлення. 2. Підібрати матеріал про ефективне використання методів лікувальної педагогіки.

Методичні рекомендації до виконання завдань. На занятті прослуховують казки (не більше 7 хв.), потім обговорюють власні переживання й розкривають потенціал впливу. Повідомлення інформації виконують у формі есе, частину обговорюють в аудиторії, а решту здають на перевірку.

На занятті студенти розповідали авторські казки, формували вміння перевтілюватися, змінювати види емоцій, розвивали вміння висловлювати оцінні судження стосовно певних учинків дитини, засвоювали навички вираження емоцій в єдності вербальних та невербальних засобів та ін.

Тема «Виконання корекційної функції соціально-педагогічної діяльності» [359, с.201-207].

Мета: узагальнити й систематизувати знання про методику соціально-педагогічної корекції; оволодіти навичками практичного застосування корекційної роботи.

Завдання. 1. Вивчити досвід роботи фахівців, спрямований на корекцію дезадаптованих молодших школярів. 2. Скласти індивідуальну програму соціально-педагогічної корекції у випадку шкільної дезадаптації молодшого школяра.

Методичні рекомендації до виконання завдань. У вступній частині заняття буде проводитися обговорення основних принципів, підходів, методів і форм соціально-педагогічної корекції.

Основна частина заняття присвячується моделюванню ділової гри, розробленої соціально-педагогічної корекційної програми.

У кінці заняття відбудеться оцінка рівня розвитку навичок, передбачених метою й завданнями теми.

Після проведення лабораторних занять, які ми використовували як засіб формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкової школи, розробили комплекс тестів і провели тестування на визначення сформованості практичних навичок майбутньої професійної діяльності. Одночасно визначили рівень навичок проводити педагогічне діагностування розвитку

особистості, визначати фактори впливу середовища на особистість; аналізувати та узагальнювати отриману інформацію; складати соціально-педагогічну характеристику дитини, розробляти соціальний паспорт класу, мікросередовища, у якому розвивається дитина; розробляти індивідуальну корекційно-розвиткову програму учня; добирати методи індивідуальної та групової роботи та ін.

Самостійна робота. Самостійна робота студентів спрямована на професійну підготовку до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Це спланована пізнавальна, організаційно й методично направлена діяльність, яка відбувається без прямої допомоги викладача; це форма організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний та позааудиторний час. Вона спрямовується на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами під час навчання, їх поглиблення, набуття й удосконалення практичних навичок та вмінь щодо відповідної спеціальності та напряму підготовки.

Метою самостійної роботи студентів є забезпечення соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ шляхом глибокого оволодіння знаннями. Для цього використовуємо робочий зошит із курсу «Основи інклюзивної педагогіки». У ході формування змісту зошита з друкованою основою з інклюзивної педагогіки ми придержувалися:

- змісту навчального матеріалу підручника «Основи інклюзивної педагогіки»;
- алгоритму опанування знаннями й формування навичок та вмінь;
- націлюваності студентів на розв’язання завдань творчого характеру;
- різнорівневого підходу до розробки завдань для тестового контролю навчальних досягнень студентів;
- спрямованості завдань на формування вмінь майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Самостійна робота у робочих зошитах з основ інклюзивної педагогіки, виконується удома, що дає можливість студентам працювати без поспіху, обирати оптимальний режим її виконання, не боячись негативної оцінки товаришів чи викладача.

Робочий зошит із «Основ інклюзивної педагогіки» розглядається нами засобом навчання, до якого включені завдання різного рівня для індивідуального виконання студентами з метою поглиблення й розширення знань з теорії організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі, професійної обізнаності з практичної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі, а також вивчення частини програмного матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання, систематизацію, поглиблення, узагальнення, закріплення теоретичних знань із навчального курсу. У такий спосіб студенти опановують соціоінклюзивний контентом, закріплюють, визначені робочою програмою навчальної дисципліни, компетентності й компетенції, розвивають практичні навички майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Завдяки робочому зошиту студенти опановують весь обсяг навчальної та наукової інформації з інклюзивної педагогіки, що особливо важливо під час навчання в умовах кредитно-трансферної системи оцінювання їхньої успішності; уможливлює індивідуальний підхід до кожного студента; розвиває навички творчого мислення студентів, учить досліджувати, пізнавати й узагальнювати інформацію, розчленовувати чи об’єднувати її складники, дозволяє з зручній домашній обстановці й відповідному темпі виконати завдання, перевірити власний рівень опанування матеріалу; викладачам допомагає зекономити час оцінювання навчальних успіхів студентів.

Під час розроблення вправ та завдань для робочого зошита з інклюзивної педагогіки враховували особливості опанування різними способами (рецептивним, репродуктивним і продуктивним) відтворення інформації, що забезпечить послідовне здійсненням різних видів пізнавальної діяльності, а затим уміннями майбутньої практичної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Водночас виконання самостійної роботи з інклюзивної педагогіки передбачає засвоєння не лише теоретичних знань, а й формування відповідних методичних дій. Через те в робочому зошиті розроблено різних типів вправ (залежно від мети навчання, змісту навчального матеріалу, індивідуальних можливостей студентів) - від репродуктивних до творчих, перевага надавалася

конструктивним, оскільки вони передбачають різний рівень самостійності студентів під час їхнього розв’язання.

Результати апробації робочого зошиту на практично-лабораторних заняттях з інклюзивної педагогіки дозволили дійти висновку, що використання зазначеного засобу навчання студентів забезпечило позитивну мотивацію до учіннєвої діяльності кожного учасника процесу навчання, підвищив якість їхньої успішності, рівня розумової діяльності й пізнавальної активності.

Узагальнювали та систематизували навчальний матеріал на практично-лабораторних заняттях методом фронтального письмового опитування, за допомогою тестових завдань до кожного заняття. Вони охоплювали весь основний матеріал і мали різний рівень складності. Для перевірки використовували метод незалежних експертних оцінок: добирали групу експертів у складі 2-3 кращих студентів, яким надавали систему оцінювання, єдині вимоги щодо визначення рівня успішності. Оцінювання додавали до загальної успішності, за якою визначали рівні сформованості окремих компонентів соціально-педагогічної діяльності.

Педагогічна практика в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Перехід освіти на нову парадигму − єдину інклюзивну загальноосвітню школу, у якій передбачається залучення до навчального процесу дітей з обмеженнями життєдіяльності у звичайному класі, вимагає конструктивного розв’язання питання практики. У вищому педагогічному навчальному закладі обов’язковою умовою навчання студентів є проходження педагогічної практики, у ході якої в майбутніх учителів початкової школи формуються не лише компетенції, практичний досвід, але й розвивається рефлексія, тобто здатність розмірковувати. Слушним підтвердженням цього є висловлювання Є. Ісаєва та В. Слободчикова, які зазначають, що найважливішою умовою, яка дозволяє людині стати суб’єктом саморозвитку, є рефлексія, тому необхідно на заключних етапах професійно-педагогічної підготовки надати майбутньому спеціалісту можливість для реалізації та розвитку рефлексивних здібностей у процесі особистісного та професійного зростання [281].

Аналіз нормативних документів підготовки бакалаврів зі спеціальності «Початкова освіта» у вищому педагогічному навчальному закладі засвідчив, що практика передбачає навчальну (6 семестр) і виробничу (8 семестр) її види. Кожен вид практики має свою мету, завдання й зміст і входить до наскрізної професійної підготовки фахівців, поетапність проведення яких забезпечить формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Ефективність впливу розроблених завдань з педагогічної практики на формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ залежить від організації її підготовки, проведення та аналізу результатів.

Організація педагогічної практики охоплює:

- якісне навчально-методичне забезпечення;
- проведення настановної конференції з залученням базових методистів відповідних кафедр;
- визначення викладацького супроводу у вигляді групового керівника-методиста та відповідальних із числа студентів за проведення практики;
- індивідуальні консультації групових методистів щодо проходження практики на визначених базах, оформлення звітної документації та інші;
- ознайомлення з програмою практики, усіма видами професійної діяльності майбутніх учителів відповідно до державного освітнього стандарту;
- прогноз планування роботи (визначення методичних години в школі, надання консультацій тощо);
- забезпечення умов збереження здоров’я студентів за місцем проходження практики.

Проведення практики на базі загальноосвітнього навчального закладу починається з організації зустрічі студентів із керівництвом та вчителями школи, закріплення їх за класами, планування проведення взаємовідвідування занять, інструктажу щодо складання індивідуального плану роботи та іншого. У подальшому відбувається аналіз виконаних студентами завдань, їх обговорення,

надання допомоги у вирішенні організаційних питань, пов'язаних із педагогічною практикою, здійснюється психолого-педагогічна підтримка та інше [191].

Аналіз результатів проведення практики відбувається за результатами звітної документації, характеристики методистів, виставки стінних газет, які показують здобутки студентів на практиці, розповідей есе, повідомлень про діяльність учителів в умовах інклюзивного навчання та власних спостережень, творчих звітів, презентацій на підсумковій конференції та іншого.

У системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи першою педагогічною практикою є навчальна практика на ІІІ курсі. Основним організаційно-методичним документом, що регламентує діяльність студентів на цій практиці на педагогічному факультеті Рівненського державного гуманітарного університету, є методичні рекомендації з навчально-педагогічної практики, розроблені кафедрою педагогіки початкової освіти. У них визначено, що загальною метою практики є поглиблення теоретичних знань, оволодіння практичними вміннями та навичками, розвиток педагогічного мислення та проведення уроків різного типу з застосуванням інноваційних прийомів і методів навчання учнів початкових класів, здійснення аналізу й самоаналізу різноманітних форм організації навчально-виховного процесу [191].

Щоб забезпечити професійну підготовку майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, уважаємо за необхідне вдосконалити її мету у зв'язку з вимогами сьогодення й спрямувати на формування соціально-педагогічної компетентності для здійснення й розвитку високого рівня поліфункціональної здатності виконання в майбутньому численних завдань професійної діяльності. Тому необхідно було переорієнтувати практику на компетентнісний підхід, удосконалити її зміст, не змінюючи системи, зокрема наступними позиціями:

- оволодіння навичками соціально-педагогічної діяльності;
- розвиток навичок підготовки вчителя до проведення уроків в інклюзивному класі;
- розробка індивідуальної навчальної програми для дітей з особливими освітніми потребами;

- розвиток уміння співпрацювати з командою фахівців школи та інші.

Обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі й одночасно формування їхньої соціально-педагогічної компетентності є педагогічна практика, де будуть виконуватися наступні види навчальної діяльності:

- знайомство з архітектурою школи: перебудовою входу, гардеробу, шкільних коридорів, бібліотеки, їдальні, кабінетів тощо;

- знайомство зі спеціальною навчально-матеріальною базою класу (столи й парти, комп'ютери, дидактичні роздаткові матеріали тощо);

- вивчення системи роботи вчителя інклюзивного навчання: тематичного, поурочного планування, розробки програми розвитку та індивідуальної навчальної програми для учня з особливими освітніми проблемами;

- знайомство з системою роботи команди фахівців: психолога, соціального педагога/працівника, дефектолога та інших;

- спостереження за роботою вчителів початкової школи в інклюзивному класі: проведення уроків, координація з асистентом учителя, батьками та іншими членами команди;

- аналіз уроків учителів інклюзивного навчання початкової школи й учителів початкової школи;

- підготовка й проведення уроків, індивідуальної програми розвитку та індивідуальної навчальної програми учням з особливими освітніми потребами;

- проведення індивідуальної роботи з учнями інклюзивного класу та інші.

Р. Куліш у дослідженні стверджує, що успіх практики студентів багато в чому залежить від розуміння колективом школи її ролі в підготовці майбутнього вчителя, ділового настрою колективу, сприятливої атмосфери для студентів і чіткої організації спільної діяльності вчителя й практиканта [164]. Погоджуємося з думкою автора, що в процесі реалізації визначених у завданнях практики видів діяльності студенти повинні проходити практику в умовах, максимально наближених до майбутньої професії, тобто в інклюзивному класі. Задля цього для проведення практики вибираємо школи з інклюзивним навчанням м. Рівного і Рівненської

області, серед них №13, №22, №24. Таким чином, студенти педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету будуть проводити уроки в такому класі, адаптуючись до майбутньої поліфункціональної діяльності. Вони мають реальну можливість навчитися працювати з Державним стандартом початкової школи і Державним стандартом спеціальної освіти, спостерігати за розробкою індивідуального навчального плану учня з особливими освітніми потребами, грамотно оформляти навчальну документацію, допускати менше помилок.

Визначені нами суперечність та недоліки організації практики у вищому педагогічному навчальному закладі (зосередженість уваги на організаційному аспекті, а не на змісті практики; короткочасність проведення практики; невідповідність контролю за проходженням практики, який часто відбувається за результатами оформлення документації та зі слів учителів початкових класів) [369] спонукали розробити робочий зошит із практики [375].

Робочий зошит із педагогічної практики для студентів 3 курсу складається з трьох розділів. У першому − визначається завдання та зміст практики, перелік звітної документації, критерії оцінювання практики за видами діяльності звітної документації, атестаційний лист. Таким чином, ознайомившись зі змістом розділу, студент вибудовує власну стратегію проведення практики, визначає формування ключових компетентностей і компетенцій.

Ключові компетентності: комунікативні знання й навички, які забезпечать створення найкращих взаємин із учнями та вчителями школи; організаційні знання й навички, що дозволить успішно організувати освітню, виховну та соціокультурну діяльність; діагностичні знання й навички, які сприятимуть виявленню інтересів школярів та девіантних відхилень; аналітичні знання та навички, які необхідні для аналізу й оцінки навчального процесу та професійної діяльності.

Ключові компетенції: уміння спілкуватися з учителями, учнями, розуміти їх психічний стан; уміння спостерігати за учнями, вести розмову з ними; проводити виховні бесіди; уміння використовувати набуті теоретичні дидактичні знання для розробки стратегії уроку; уміння здійснювати підготовку до уроків: діагностувати

стан навченості учнів; розробляти конспект; визначати цілепокладання уроку; складати план-проект уроку, індивідуальну навчальну програму особливої дитини; уміння вести спостереження за уроком, робити його аналіз і визначати ефективність тощо.

У другому розділі доводяться до відома студента вимоги заповнення друкованої основи робочого зошита, складання індивідуального плану, видаються щоденні завдання практики (таблиця 4.2). Заповнення студентами друкованої основи свідчить про виконання індивідуального плану роботи студента. Окрема сторінка відводиться для написання есе «Моя перша практика», «Мій ідеал учителя початкової школи».

У процесі проходження педагогічної практики студенти детально описували свої спостереження й проводили аналіз спостережуваних явищ, що сприяло формуванню об'єктивної картини оцінки здійснюваних видів діяльності та мало вагому практичну цінність, позаяк студенти зіставляли результати своєї діяльності з метою й завданнями практики. Роблячи записи в робочому зошиті, студенти отримали можливість узагальнити й систематизувати засвоєні соціоінклюзивні знання, уміння й навички, осмислити й оцінити результати своєї педагогічної діяльності.

Таблиця 4.2.

Зміст педагогічної практики

Напрями діяльності	**Вид діяльності**	**Форма звіту**
Перший день		
Ознайомлення з педагогічним процесом	Зустріч із директором чи заступником: історія школи, проблеми і реалії. Ознайомлення зі школою та класом, учителем. Аналіз підручників, програм	Записи у щоденнику
Другий день		
Розробка стратегії уроку	Планування уроку. Визначення цілей, їх реалізація. Зміст уроку. Методи навчання. Укладання поурочного плану	Записи у щоденнику
Третій день		
Визначення технології уроку	Відвідування і аналіз уроків. Проведення уроку чи фрагменту (за домовленістю з учителем).	Записи у щоденнику.

	Допомога вчителеві у підготовці засобів навчання	Конспект уроку
Четвертий день		
Спостереження за дотриманням вимог до проведення сучасного уроку	Визначення мотивів учіння учнів класу. Відвідування і аналіз уроків. Укладання плану конспекту уроку, апробація підготовленого уроку. Перевірка зошитів	Записи у щоденнику Конспект уроку
П'ятий день		
Розробка тактики уроку	Відвідування і аналіз уроків. Проведення залікового уроку (фрагментів). Перевірка зошитів, щоденників	Записи у щоденнику Конспект уроку
Шостий день		
Оформлення звіту про педагогічну практику, робочого зошита, планів-конспектів.		

Крім того, студенти в процесі практики, формуючи педагогічний досвід, припускаються помилок, через те саме на цьому етапі чи не найважливіше значення має рефлексія. За твердженням М. Марусинець, рефлексія є специфічним механізмом, який може бути використаний у технології професійного самовизначення й становлення, оскільки високий рівень її сформованості є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смисловий рівень, чинником актуалізації розвитку професійної культури [180].

Із метою адекватного визначення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ й одночасно рівня їхньої соціально-педагогічної компетентності виокремили три компоненти:

1. Когнітивну – володіння системою знань із профілю підготовки випускника за спеціальністю «Педагогічна освіта».

2. Діяльнісну – реалізація таких видів робіт: *організаційної* (планування, уміння оформляти звіт); *аналітичної* (вивчення соціального середовища); *діагностичної* (створення соціального паспорта класу та ін.); *корекційно-педагогічної* (застосування методів корекційної педагогіки); *інклюзивної* (використання методичних прийомів здоров'язберігальних технологій: фізкультхвилинки з оздоровчими вправами).

3. Особистісно фахову - гуманістична спрямованість; соціальна зрілість; рефлексія; позитивна мотивація до професії; комунікативність.

Означені вище положення стали необхідною умовою діагностування рівня сформованості показників діяльнісної складової соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ у процесі проходження практики студентів 3 курсу.

Діагностування проводили з використанням методу незалежних експертних оцінок, згідно з яким обиралася група експертів, у нашому випадку це були керівники практики на базі школи, методисти навчального закладу й студенти, які проходили практику. До обговорення результатів практики та проведення експертизи долучалися викладачі-методисти фахових кафедр, із якими попередньо проводили нараду, та окрема група студентів-експертів у кількості 2-3 осіб. Усі члени експертної команди під час оцінювання результатів практики дотримувалися єдиних вимог і розроблених для неї зокрема, у загальну шкалу ми ввели шкалу оцінювання діяльнісного компонента соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ (за 100-бальною шкалою) (таблиця 4.3).

Таблиця 4.3.

Шкала оцінювання соціально-педагогічної компетентності за результатами педагогічної практики

Оцінка за 100-бальною шкалою	Критерії			Сума балів (100 балів)
	Особистісний (20 балів)	Когнітивний (20 балів)	Діяльнісний (60 балів)	
Відмінно	20-17	20-17	60-56	100-90
Добре	16-15	16-15	57-45	89-75
Задовільно	14-9	14-11	46-40	74-60
Незадовільно з можливістю повторного складання	8-2	10-5	41-28	59-35

Авторська експериментальна методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі охоплює розробку

видів соціально-педагогічної діяльності (таблиця 4.4), які в межах, визначених методичними рекомендаціями [181], дозволили визначити рівні сформованості соціально-психологічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи. У цьому випадку використали метод включеного спостереження, коли експериментатор був у ролі спостерігача як, по-перше, викладач-методист із випускової кафедри, залучений до педагогічної практики, по-друге, як фіксатор результатів і координатор дій студентів.

Таблиця 4.4

Види робіт, за якими розподіляють бали, що присвоюються студентам з урахування структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності

Когнітивний		**Діяльнісний**		**Особистісний**	
Види робіт	**бали**	**Види робіт**	**бали**	**Види робіт**	**бали**
Опис корекційної програми	5-1	Індивідуальне планування	2-1	Написання есе:	
Спостереження у закріпленому класі за учнем з особливими освітніми потребами	5-1	Соціальний паспорт інклюзивного середовища: класу школи	 10-1 10-1	Вектор професійного спрямування, мотивації до обраної професії	5
Теоретична розробка план-конспекту уроку в інклюзивному класі	5-1	Аналіз ІПР, ІНП учня з особливими освітніми потребами	10-1 10-1	Усвідомлення соціально-педагогічних цінностей	5
Розробка наочності до уроку з урахуванням потреб учня	5-1	Розробка реабілітаційно-корекційної фізкультхви-линки	по 5	Інтерпретація отриманого досвіду СПР	5
		Аналіз одного уроку в інклюзивному класі	2-1	Оцінка особистісних СП цінностей	5
		Звіт	3-1		
Усього 100-90:	20-17		56-60		20-17

Окрім цього, застосовували наративний метод для діагностування особистісного фахового компонента соціально-педагогічної компетентності. Для цього вивчали творчість студентів протягом написання запропонованої тематики есе. За виконаннями означених видів діяльності та включеного спостереження виявляли рівень сформованості когнітивного, діяльнісного й особистіно фахового компонентів соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи в процесі проходження ними педагогічної практики, що зводилося до єдиної школи оцінювання рівнів сформованості.

Отже, педагогічна практика є логічним продовженням поетапної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, актуальними методами формування їхньої соціально-педагогічної компетентності були методичні прийоми: ведення педагогічного щоденника, заповнення робочого зошита, написання есе та звіту про перебіг практики, обмін думками. Результати педагогічної практики свідчили про те, що студенти оволоділи уміннями впроваджувати отримані знання в практику, самооцінювати себе в майбутній професійні діяльності, усвідомлювати особистісно фахову спрямованість на роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ та сприймати соціальні цінності як особистісні.

Висновок до четвертого розділу

З’ясували, що проектування є найважливішим чинником професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і формування до того ж соціально-педагогічної компетентності.

Як педагогічне проектування ми розуміємо професійну діяльність викладачів вищого педагогічного навчального закладу, що ініціюється проблемою, яка охоплює точно впорядковану послідовність дій, які приводять до інновацій у практиці. Технологія педагогічного проектування припускає цілеспрямоване створення нових, доцільних форм діяльності викладача вищої школи.

Мета проектування педагогічної системи полягає у визначенні таких умов організації педагогічного процесу, які б сприяли оволодінню знаннями, формуванню практичних умінь майбутньої професійної діяльності, перетворенню їх на практичний особистісний досвід, а практичний досвід − на соціально-педагогічну компетентність. Ми виокремили педагогічні умови, які умовно об'єднали в групи, кожна з яких містить можливості змісту, форм, методів і прийомів, спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів з інклюзивного навчання. Одночасно взяли до уваги дослідження науковців і встановили, що якщо педагогічна умова є обставиною новоутворення соціально-педагогічної компетентності, то ефективність рівня сформованості цієї компетентності залежить не від визначених нами умов, а від уміння реалізувати їх для досягнення запланованої мети.

Для реалізації вищевикладеного розроблено систему методичної підготовки, метою якої є наповнення інноваційного педагогічного процесу соціоінклюзивним змістом навчально-виховного процесу, формами, засобами, методами та технологіями навчання студентів. У цьому сенсі авторська методика формування соціально-педагогічної компетентності містить: методику розробки навчально-методичного забезпечення професійної спрямованості змісту педагогічних дисциплін, методику врахування методологічних підходів, методику впровадження інтерактивних технологій і методів навчання, методику підготовки викладачів педагогічного циклу ВПНЗ і вчителів ЗНЗ до організації спеціального навчання студентів для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Визначені педагогічні умови забезпечили розробку авторської методики формування соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка передбачила 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 проектів наукових досліджень: есе, реферати, курсові та дипломні) робіт.

Реалізуючи педагогічні умови професійної підготовки забезпечили соціально-педагогічну компетентність у майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ через оволодіння базовими дисциплінами професійно-орієнтованого циклу навчального плану підготовки фахівців кваліфікації «Вчитель початкової школи».

Формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ розглядаємо через:

1) оновлення змісту підготовки вчителя початкової школи, що відбувається шляхом включення навчальних дисциплін «Основ інклюзивної педагогіки», «Основ соціально-педагогічної діяльності», уведення соціоінклюзивного змісту в теми із курсів «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Основи наукових досліджень», «Школознавство». Важливою є розробка навчально-методичного забезпечення курсу «Основи інклюзивної педагогіки»: робочий зошит та методичні рекомендації для його самостійного вивчення;

2) упровадження інноваційних методів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, зокрема таких: карусель, круглий стіл, акваріум, мозкова атака, кейс-стаді, ситуаційне навчання, технологія генерування ідей, презентації, структурно-логічні схеми, дидактичні та рольові ігри;

3) залучення студентів до науково-дослідницької роботи, що передбачає виконання індивідуальних завдань, написання есе та рефератів, курсових, бакалаврських та магістерських робіт, участь в олімпіадах, конференціях та семінарах, гуртках та проблемних групах;

4) проходження різних видів педагогічних практик в загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивною формою навчання;

5) забезпечення зворотного зв’язку в навчанні, тобто відтворення навчального матеріалу студентом й отримання від викладача повідомлення про результати та наслідки засвоєного (знань, умінь і навичок), а відтак і методичної компетентності.

Реалізація педагогічної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ відбувалася у різних видах навчальних занять та методою їх проведення.

Лекція є основною формою отримання предметних компетенцій. Традиційні та проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції з опорними схемами адаптували студентів до сприймання навчального матеріалу, орієнтували їх на розкриття сутності основних категорій змісту, розвивали мислення й уміння аналізувати, узагальнювати, систематизовувати та порівнювати наукову інформацію, спонукали до соціальної активності з метою формування в майбутнього вчителя початкових класів когнітивної компетенції для роботи в інклюзивному середовищі, використовуючи одночасно репродуктивні, продуктивні та творчі запитання, диспути, бесіди та соціально-педагогічні ситуації.

Практичні заняття проводили на засадах контекстного навчання, розв'язуючи соціально-педагогічні задачі, а навчальна інформація до того ж засвоювалася студентами в контексті формування навичок і вмінь майбутньої практичної діяльності. Заняття проводилися з використанням інноваційних методів і методичних прийомів на основі обміну інформацією, а саме: кейс-навчання, використання дидактичних ігор, тренінгів, виступів і бесід.

На лабораторних заняттях використовували активні методи навчання (проектування, рольова гра, робота в парах, групах) із метою формування в студентів уміння спілкуватися в різних ситуаціях, моделювати емоційні стани, проектувати поведінку молодших школярів, виявляти емпатію, доброзичливість та прихильність, розв'язувати соціально-педагогічні задачі, вести бесіду, уміти переконувати тощо. Із метою активізації уваги й сприймання використовували мозковий штурм, інтерв'ю, дощик, ланцюжок тощо.

Педагогічна практика як засіб професійного становлення студента слугує перевіркою мотивації обраної спеціальності, накопичення досвіду та вироблення індивідуального стилю роботи в інклюзивному середовищі, для прикладу, студенти описували свої дії в робочому зошиті.

Науково-дослідницька робота є результатом самостійної роботи студентів, який вони представляють у формі доповідей у проблемних групах та опублікованих статей і звітів на вузівських та міжнародних науково-практичних конференціях студентів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих».

Упроваджуючи активні методи розв’язування соціально-педагогічних ситуацій (проектування, рольова гра, робота в парах, групах), формували в студентів професійне спілкування й професійну спрямованість, уміння генерувати та відстоювати ідеї, вести бесіду; удосконалювали особистісно значущі якості, розвивали вміння емоційно ідентифікувати себе з іншими, керувати власними емоціями тощо.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності в студентів засвідчив, що система професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ сприяла як кількісним, так і якісним змінам в експериментальних групах. Зокрема, після проведеної експериментально-дослідницької роботи результати показали прогнозований рівень зростання сформованості соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі.

Таким чином, правильно організований і вдосконалений педагогічний процес і модернізована професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі має значний потенціал для формування в них соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Аналіз отриманих результатів контрольних та експериментальних груп після формувального експерименту показав результати зростання рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі.

Зміст четвертого розділу відображено в публікаціях: [334, 337, 346, 347, 348, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 361, 369, 375, 396, 397].

РОЗДІЛ 5
ПРОЦЕС ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЙОГО РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ

5.1. Організація та методика проведення дослідницької роботи

Організацію експериментальної роботи дослідження гарантує правильно розроблена програма дослідження (рисунок 5.1).

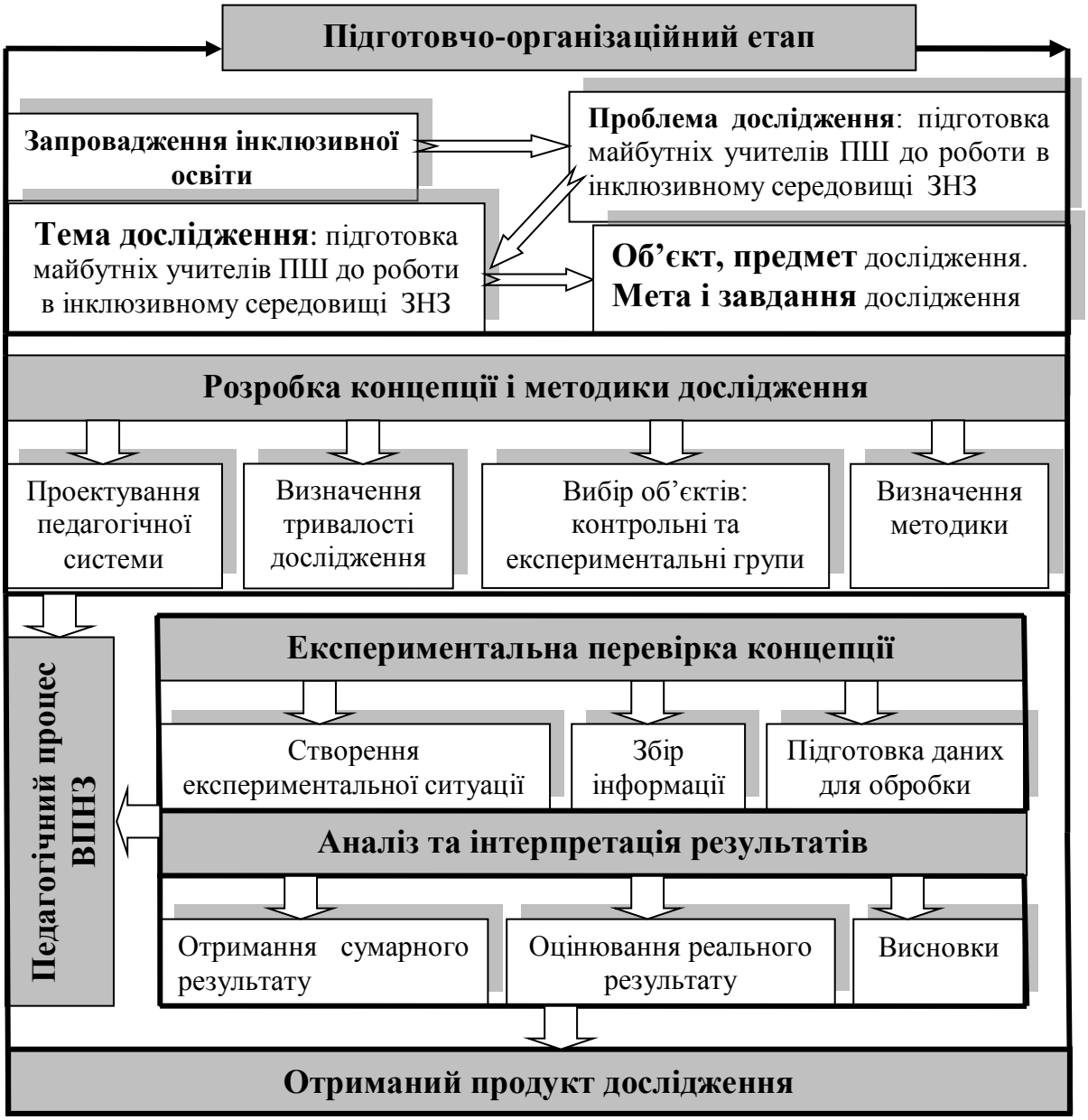


Рис.5.1. Програма дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі

Дослідницька програма професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ ґрунтується на методологічному, теоретичному, технологічному концепті й моделі формування соціально-педагогічної компетентності.

1. Методологічний концепт відображає взаємодію та взаємозв'язок середовищного, системного, аксіологічного, акмеологічного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Визначаємо, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є інноваційним педагогічним процесом у соціокультурному освітньому середовищі ВПНЗ.

2. Теоретичний концепт містить дефініційний аналіз провідних термінів, теоретичне обґрунтування досліджуваного явища, узагальнення й синтез, а також розробку та обґрунтування концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, яка має забезпечити формування соціально-педагогічної компетентності для професійної діяльності.

3. Технологічний концепт, або ж концепт формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи в контексті професійної підготовки, відображений у моделі, яка передбачає мету й завдання, зміст, форми, засоби, методи та технології навчання студентів і визначається в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів спеціальності «Початкова освіта», а також функціонує у її складі. Модель показує методику спеціально організованого навчання студентів в інноваційному педагогічному процесі вищого педагогічного навчального закладу, яка охоплює:

- упровадження й вивчення педагогічних дисциплін «Основи соціально-педагогічної діяльності» та «Основи інклюзивної педагогіки» в професійну підготовку студентів кваліфікації «Вчитель початкової школи», розроблення їх інтерактивного навчально-методичного забезпечення;

- модифікацію дисциплін педагогічного спрямування (забезпечення інклюзивної спрямованості змісту на засадах компетентнісного підходу; організацію

педагогічної рефлексії й емоційно-мотиваційної підготовки студентів згідно з освітньо-дидактичними принципами, забезпечуючи до того ж активне засвоєння знань засобами контекстного навчання);

- організацію різних видів пізнавальної діяльності на навчальних заняттях із посиленням спрямованості на засади імітаційного моделювання професійних завдань, рефлексії й виконання самостійної науково-дослідницької роботи;

- зміну змісту педагогічної практики без порушення її системи, яка забезпечить перевірку реального рівня засвоєння студентами когнітивної, діяльнісної компетенцій соціально-педагогічної компетентності і виявлення рівня особистісно значущих та професійно важливих якостей.

Пріоритетним у методиці формування соціально-педагогічної компетентності буде використання контекстного навчання, спрямованого на розвиток активності й самостійності студентів, організацію професійно спрямованої навчальної діяльності, адекватної майбутній роботі в інклюзивному середовищі, розвиток мотиваційної сфери.

Концептуальні ідеї професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і формування соціально-педагогічної компетентності перевірено підтвердженням загальної гіпотези, що конкретизована в часткових припущеннях, які передбачають підвищення рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи за умов:

- теоретичного обґрунтування концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ та моделі формування соціально-педагогічної компетентності;

- розробки педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи та методики формування їхньої соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі з дотриманням середовищного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного й особистісно зорієнтованого методологічних підходів у ході їх реалізації;

- дотримання поетапного спрямування змісту професійної освіти, спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі на основі розробленої авторської методики викладання навчальних дисциплін «Основи соціально-педагогічної діяльності» й «Основи інклюзивної педагогіки», контекстного навчання й запровадження в педагогічний процес інтерактивного навчально-методичного комплексу цих дисциплін;

- наповнення й модифікації змісту навчального матеріалу загальнопедагогічних дисциплін аспектами інклюзивної освіти, а педагогічної практики - видами робіт майбутньої соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- залучення студентів до науково-дослідницької діяльності за тематикою інклюзивної освіти та розв'язання соціально-педагогічних проблем, пов'язаних із її запровадженням;

- посилення діяльнісного характеру професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі та спрямування на розвиток індивідуальних освітніх траєкторій студентів щодо формування в них соціально-педагогічної компетентності.

Наукове дослідження обраної проблеми проводилося в три етапи.

Перший етап – *емпіричний* (1998-2006), у його процесі вивчали досвід роботи вчителів початкової школи, здійснювали спостереження за процесом формування в студентів професійних умінь та навичок, вивчали механізми соціалізації особистості, захисного дитинства в психолого-педагогічній літературі та спадщині видатних педагогів України й зарубіжжя, соціально-педагогічну діяльність як навчальний предмет і вид діяльності вчителя початкових класів. За результатами дослідницької роботи на цьому етапі було розроблено методичні рекомендації, навчальну програму «Соціальна педагогіка» (1999) [379] і введено в навчальний план професійної підготовки вчителя початкових класів навчальну дисципліну - спецкурс «Основи соціально-педагогічної діяльності» (2001) для формування в майбутніх учителів початкової школи професійних знань, навичок та вмінь роботи з

дітьми різних девіацій; прочитано лекції з зазначеної тематики в Рівненському обласному центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, публікували статті [380]. На цьому етапі вивчався досвід реалізації міжнародної соціальної політики щодо розв'язання проблеми нетипового розвитку дитини, її інтеграції в соціум та розширення можливостей отримати освіту в загальноосвітніх закладах, зокрема, нова освітня модель навчання дітей з інвалідністю як інклюзивного навчання (2005). Уперше відбулася апробація спецкурсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» (2005-2006 н.р.) і випуск магістрів за спеціальністю «Початкове навчання», які його вивчали з метою оволодіння різними напрямами соціально-педагогічної діяльності та підвищення рівня соціально-педагогічної компетентності вчителів початкових класів.

Другий етап (2007-2010 рр.) – *теоретико-пошуковий* - відображав уточнення проблеми дослідження, розширення кола досліджуваних 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 на засіданнях 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 [359].

Третій етап – *педагогічний експеримент (2011-2016)* - складався з пошукового, констатувального та перетворювального (формувального) етапів.

У межах нашої роботи ставили за мету дослідити кількісні та якісні показники когнітивної, діяльнісної та особистісно фахової характеристик складових компонентів соціально-педагогічної компетентності як кінцевого результату професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі.

Розглянули підходи до визначення соціально-педагогічної компетентності та змістового її наповнення.

Поняття «соціально-педагогічна компетентність» розглядаємо як інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань, умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та готовності вчителя використовувати фахові знання, уміння й навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних зі спільним навчанням дітей із різним рівнем психофізичного розвитку.

Поняття «готовність» і «здатність» цікавлять нас із погляду розробленої нами моделі соціально-педагогічної компетентності та її структурно-функціональних компонентів, розвиток яких домінує на певних етапах професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Є. Зеєр виокремлює два рівні професійної готовності. Перший рівень детермінований прагненнями до оволодіння професією, другий – підготовленістю до відповідної діяльності.

Перший рівень учений класифікує за такими критеріями: *мотиваційний* (потреба в роботі, інтерес до спеціальності; уявлення про соціальний статус, престижність професії, матеріальні блага та заохочення); *пізнавальний*: розуміння обраної професії, визначення цілей та досягнення поставленої мети; *емоційний*: почуття гордості за місце професії в соціумі, ціннісне ставлення до професійної майстерності; *вольовий*: уміння мобілізувати власні сили, активізувати інтелектуальні здібності для досягнення мети.

Другий рівень професійної готовності характеризується вже сформованими педагогічно значущими якостями (особистісні, професійні вміння, знання та навички), що необхідні для реалізації поставлених завдань [108].

Тобто готовність – це властивість суб'єкта бути спроможним виконати необхідну професійну діяльність упродовж обумовленого терміну за умов забезпечення його необхідними зовнішніми ресурсами.

Варто зазначити, що рівень готовності до професійної діяльності не є сталою величиною, а залежить від багатьох чинників: досвіду навчання, професійної спрямованості, емоційно-вольової сфери, віку та інших.

У контексті проблеми формування соціально-педагогічної компетентності звернемося до Національної рамки кваліфікацій, у якій компетентність/компетентності − це здатність:

- особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;

- самостійно виконувати завдання, розв’язувати задачі й проблеми та відповідати за результати своєї діяльності, що розглядається як автономність і відповідальність;

- застосовувати знання для виконання завдань та розв’язання задач і проблем як уміння, які поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів).

Тобто, здатність – це властивість індивіда, яка визначає його можливість, спроможність, схильність до виконання певної діяльності, наприклад, здатність до навчання, здатність до трудової діяльності тощо. Вона зумовлюється рівнем знань, здібностей, умінь, навичок, особистісними якостями (риси характеру й темперамент, особливості емоційно-вольової сфери).

Зрештою, формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи в процесі спеціально організованого навчання, професійної підготовки забезпечать розроблені нами конкретні завдання:

- оволодіння загальнонауковими, загальнопедагогічними й фаховими знаннями, уміннями та навичками з соціально-педагогічних галузей знань;

- сприяння засвоєння умінь і навичок, накопичення професійного досвіду соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу;

- створення педагогічних умов формування ключових елементів когнітивної, діяльнісної й особистісно фахової компонент;

- удосконалення й розвиток особистісно значущих якостей у майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу;

- формування професійно важливих якостей у майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

Оскільки до проведення педагогічного експерименту не існує єдиного підходу чи схеми, насамперед ми визначили наступні задачі:

1) розробити загальну ідею дослідження, яку на цьому етапі трансформувати в робочі припущення з допомогою вербального висловлення очікуваного стану досліджуваних явищ;

2) сформувати контрольні та експериментальні групи студентів;

3) упровадити в педагогічний процес розроблену методику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і до того ж модель формування в них соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в інклюзивному середовищі;

4) реалізувати визначені педагогічні умови для здійснення процедури експериментальних робіт;

5) розробити прийоми фіксування проміжних і кінцевих результатів експерименту;

6) визначити опис методики інтерпретації результатів експериментального дослідження, який базувався на порівнянні показників експериментальної та контрольної групи.

Щоб розв’язати поставлені задачі, дотримувалися таких етапів.

Пошуковий етап педагогічного експерименту передбачав уточнення проблеми дослідження, визначення мети, завдань та напрямів дослідження, корегування організаційно-змістової компоненти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та проектування соціокультурного освітнього середовища, спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності студентів.

Констатувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на вивчення соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах традиційної системи професійної підготовки у вищому

педагогічному навчальному закладі. Він передбачав діагностування за визначеними та обґрунтованими критеріями рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності в контрольній та експериментальній групах на початку другого курсу. Таким чином, констатувальний етап педагогічного експерименту проходив у три етапи:

1-й етап – організаційний, який охоплював пошук досліджуваних, обґрунтування критеріїв, показників та рівнів соціально-педагогічної компетентності, вибір методів дослідження. Програмою педагогічного експерименту було задіяно репрезентативну вибірку розподілених студентів Рівненського державного гуманітарного університету спеціальності «Початкова освіта» - 483, яких поділених 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 соціально-педагогічної компетентності контрольної та експериментальної груп для встановлення змін, які відбулися в експериментальній групі у порівнянні з контрольною.

Стратегією перевірки системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на констатувальному етапі педагогічного експерименту передбачалася перевірка показників структурних компонент соціально-педагогічної компетентності:

-*когнітивної* − оволодіння системою знань, нормативним обсягом корекційних і соціально-педагогічних умінь й навичок, необхідних для виконання поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу;

- діяльнісної – наявність освіченості для самостійного виконання соціально-педагогічних завдань практичної професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу;

-особистісно фахової - цінності та здатність до емпатії, мотивація й професійна спрямованість до роботи в інклюзивному середовищі.

Таким чином, описану вище процедура педагогічного дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі можна представити у вигляді її моделі проведення.

Сутність педагогічного експерименту полягає в тому, що він передбачає створення експериментальної ситуації, у якій реалізується розроблені педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й педагогічні умови і методика формування в них соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Експериментальними факторами в дослідженні вважаємо структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності, які є незалежною змінною, а якісні та кількісні його характеристики розкриваються в межах програми експерименту. Він уводиться, змінюється, управляється і контролюється в ході дослідження. На стан досліджуваного об’єкта впливає залежна змінна (фактор), яка впливає на стан незалежної змінної, між ними існують взаємозв’язки й відбувається зміна їх якісних та кількісних характеристик у часі та просторі.

Зазначимо, що соціально-педагогічна компетентність учителів початкової школи визначається не лише освітньо-дидактичними принципами й технологіями, спрямованими на засвоєння знань і вмінь у процесі професійної підготовки й формування когнітивної та діяльнісної компетенцій, а й залежить від рівня сформованості їхніх особистісних і професійних якостей.

Із теоретичного аналізу досліджуваної проблеми встановлено, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ виступає залежною змінною, а незалежними змінними є не лише система знань, умінь, навичок, а й особистісно фахові якості. Так, діагностуванню піддавалися структурні компоненти, що визначають соціально-педагогічну компетентність майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі, серед яких ми виділяємо:

1. Когнітивну − здатність здобувати необхідні професійні та етичні знання, уміння та навички, систематизувати та інтегрувати їх, отримувати ключові

кваліфікації та професійні компетенції, співвідносити зміст гуманітарних предметів із цілями й завданнями професійної підготовки.

2. Діяльнісну − опанування методів здійснення соціально-педагогічної діяльності, готовність і здатність використовувати засвоєні компетенції в професійно орієнтованій підготовці та переносити їх на практичні ситуації в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

3. Особистісно фахову, що містить єдність особистісно значущих і професійно важливих якостей особистості майбутніх учителів початкової школи, здатних здійснювати роботу в інклюзивному середовищі:

- мотиваційних − наявність стійкої мотивації до формування професійної компетентності, необхідних морально-етичних якостей, інтересу до гуманітарної підготовки як засобу розвитку соціально-педагогічної компетентності, спрямованість на виконання професійної діяльності, уміння долати труднощі, розв'язування соціально-педагогічних проблем, здатність до самоосвіти, осмислення власного досвіду;

- аксіологічних − усвідомлення цінності морально-етичних якостей і професійно спрямованих знань для ефективного здійснення професійної діяльності вчителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ, усвідомлення соціальної значущості праці та важливості загальної освіченості й культури, спрямованість на допомогу дітям;

-емоційно-ціннісних − якості, які характеризують ставлення до суспільства, праці, гуманне ставлення до дітей, що виявляються в емпатійному, доброзичливому й толерантному ставленні до дітей, безвідмовній допомозі учням, що не потребує винагороди ціною, можливо, власних утрат.

Предметом діагностики в дослідженні виступали визначені нами в 3 розділі високий, середній і достатній рівні структурних складників соціально-педагогічної компетентності. Для забезпечення достовірності отриманих результатів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ було використано розроблені нами критерії, показники й діагностичну карту.

Для перевірки ефективності вибраних компонент соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи [351, с.98] й загальної гіпотези проблеми дослідження, яка базувалася на припущенні, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу забезпечить високий рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності, були підібрані діагностичні методики [339, с.130]. З'ясували, що вияви рівня сформованості всіх складників у кожного респондента були індивідуальні.

2-й етап – основний - передбачав діагностування стану сформованості складових компонент соціально-педагогічної компетентності студентів ВПНЗ для роботи в інклюзивному середовищі. Він описаний у цьому розділі, п.5.2, результати його використали в наступному етапі педагогічного експерименту – формувальному.

Формувальний експеримент (на ньому детально зупинимося в наступному пункті розділу) спрямовувався на досягнення в майбутніх учителів початкової школи високого рівня сформованості завдяки розробленій педагогічній системі їх професійної підготовки (інтегрування навчальних дисциплін, упровадження в педагогічний процес вищого навчального закладу авторської методики навчання студентів навчального змісту дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності», «Основи інклюзивної педагогіки» (проблемні лекції, лекції з використання схем, лекції-презентації; розв'язування соціально-педагогічних ситуацій, ділові ігри, метод «мозкового штурму», підготовка проектів тощо), єдності педагогічних дій викладачів на всіх ступенях навчання).

Формування соціально-педагогічної компетентності здійснюється відповідно до розробленої моделі, яка містить мету й завдання, зміст, форми, засоби, методи та технології навчання студентів і визначається в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спеціальності «Початкова освіта», а також функціонує в її складі.

Під час експериментальної перевірки основних теоретичних положень критеріальної системи когнітивної, діяльнісної й особистісно фахової структурних

компонент соціально-педагогічної компетентності було акцентовано увагу на контент-аналізі програм тих навчальних дисциплін, у процесі викладання яких, на нашу думку, формується інваріантне наповнення структури поняття. Їх уважаємо завершальною ланкою в соціально-педагогічній компетентності як складовій професійної компетентності та показника готовності та здатності виконувати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Дослідження названого вище процесу відбувалося з урахуванням динаміки розвитку когнітивної, діяльнісної та особистісно фахової складників. Крім того, було враховано зовнішні (дія навколишнього мікро- та макросоціуму) та внутрішні (вік, стать, особливості типу ВНД та рівня розвитку інтелектуальних здібностей, а також такі особистісні якості, як самосвідомість, відповідальність, принциповість та інші) чинники, що впливали на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, здатних здійснювати роботу в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Необхідний дослідницький матеріал для опрацювання змісту навчальних дисциплін, викладання та засвоєння яких у вищому педагогічному навчальному закладі описано вище, був закладений нами в модель формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, методика аналізу змістовної складової навчальних дисциплін педагогічного циклу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи містить дослідження змісту пояснювальних записок до програм, тематики лабораторно-практичних занять та самостійної роботи в контексті їхньої підготовки до роботи в інклюзивному середовищі. Тобто ми були зацікавлені дослідити та експериментально перевірити практичні можливості використання майбутніми вчителями комплексу отриманих знань у процесі професійної підготовки, виявлення подальшої здатності когнітивної та діяльнісної складової тої чи іншої дисципліни для занурення студента в майбутню роботу в інклюзивному середовищі.

На цьому ж етапі проводили статистичну обробку даних констатувального й формувального етапів, систематизували та узагальнювали результати педагогічного експерименту.

5.2. Діагностування стану сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Розроблені критерії та рівні структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу лежать в основі дослідницько-експериментальної роботи.

Провідною ідеєю дослідження є припущення про те, що спеціально спроектована педагогічна система, яка функціонує в соціокультурному освітньому середовищі, з використанням розробленої методики на засадах інноваційних форм і методів навчання, сприятиме підвищенню рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності. Вихідними даними для цього були результати констатувального етапу педагогічного експерименту, який передбачав:

- виявлення рівня засадничих знань про роботу майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, особливостей соціально-педагогічної роботи, форм і методів роботи з розмаїтими дітьми в учнівському колективі інклюзивного класу;
- діагностування рівня сформованості компонент соціально-педагогічної компетентності у студентів для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;
- табличне і графічне представлення одержаних результатів;
- опис та узагальнення даних.

Оцінювання рівнів сформованості структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності здійснювалося за допомогою діагностичної карти, яка включила як відомі методики (в адаптованому варіанті), так і власні педагогічні методи. Діагностування відбувалося поетапно, відповідно до встановлених компонентів соціально-педагогічної компетентності.

5.2.1. Сформованість когнітивної компоненти соціально-педагогічної компетентності

Оцінці когнітивної компоненти піддано систему теоретико-методичних знань про інклюзивну освіту, педагогіку інклюзивної освіти, соціально-педагогічну діяльність, компетентність для виконання роботи в інклюзивному середовищі.

Респондентам контрольної групи (КГ) та експериментальної групи (ЕГ) було запропоновано адаптовані варіанти авторської анкети (О. Будник) та письмову діагностичну роботу за методикою «Незакінчені речення» (Н. Самсонова). Зміст анкети й письмової роботи подано в додатках К.1 і К.2 відповідно.

У розробленій нами анкеті на виявлення рівня соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ запитаннями на оцінку когнітивного рівня були: 1-11, 14, 15. Застосовуючи цю анкету, використали рефлексію студентів як метод адекватної оцінки їхньої соціально-педагогічної компетентності, яку розглядали одночасно як метод діагностики й механізм саморегуляції студента, критичного переосмислення результатів навчання. Таким чином, анкетування виступало мотиваційним засобом формування соціально-педагогічної компетентності. Відповідаючи на запитання анкети, студенти давали суб'єктивне визначення наявного власного рівня соціально-педагогічної компетентності, що ґрунтується на знаннях, уміннях та навичках про феномен досліджуваного явища. Студенти могли оцінити свої знання: а) на високому рівні; б) на середньому рівні; в) на достатньому рівні. Відповіді студентів, які визнані ними на відповідних рівнях, подано в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Відповіді студентів про рівень знань щодо роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ на констатувальному етапі дослідження, %

№ запитання в анкеті	Знання	Володію на достатньому рівні		Володію на середньому рівні		Володію на високому рівні	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
3	Інклюзивне навчання в ЗНЗ	25,0	16,28	69,9	60,0	5,1	23,72

5	Сутність професійної діяльності вчителя ПШ в інклюзивному середовищі	34,69	40,0	55,1	48,37	10,2	11,63
4	Види робіт учителя в інклюзивному класі	35,2	32,09	55,1	47,91	9,69	20,0
1	Сутність поняття «компетентність» і «компетенції»	10,2	31,63	54,59	60,0	35,2	8,37
2	Сутність СПК вчителя	10,2	27,91	75,0	47,91	14.8	24,19
6	Особливості професійної діяльності вчителя ПШ в інклюзивному середовищі	39,8	31,63	45,41	55,81	14,8	12,56
7	Сутність СПК вчителя інклюзивного навчання ПШ	29, 59	20,0	62,2	51,63	10,2	28,37
8	Зміст і методи соціально-педагогічної діяльності вчителя ПШ	19,9	27,91	69,9	67,91	10,2	4,19
9	Складові СПК вчителя ПШ в інклюзивному середовищі	39,8	20,0	50,0	60,0	10,2	20,0
10	Функції СПК вчителя ПШ в інклюзивному середовищі	30,1	47,91	55,1	44,19	14,8	7,91
11	Методи діагностики учнів	60,2	24,19	34,69	64,19	5,1	11,63
14	Співпраця вчителя ПШ з батьками дітей з особливими освітніми потребами	20,41	15,81	75,0	55,81	4,59	28,37
15	Особливості соціалізації молодших школярів в інклюзивному середовищі ЗНЗ	10,2	12,09	50,0	52,01	39,8	35,81
Середня величина – М		28,1	26,73	57,69	55,06	14,21	18,21

Аналіз даних, які подані в таблиці 5.1, свідчить про те, що:

- про інклюзивне навчання як феномен соціально-педагогічної діяльності знають на високому рівні 23,72% студентів ЕГ, але водночас студенти контрольної групи зізнаються, що володіють інформацією про нього на високому рівні лише 5,1%. Утім, уважають, що мають знання про інклюзивне навчання на достатньому рівні 25,0% студентів КГ і 16,28% студентів ЕГ. Уважають, що на середньому рівні володіють інформацією – у КГ – 69,9% і ЕГ – 60,0%;

- про сутність професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ на теоретичному рівні володіє знаннями на достатньому й середньому рівнях 34,69% (КГ) і 40,0% (ЕГ) студентів, що визначає їхню готовність до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Знають про види робіт, які необхідно виконувати в інклюзивному середовищі ЗНЗ, 55,1% і 47,91% (КГ і ЕГ відповідно) на середньому рівні, хоча лише 9,69% (КГ) і 20,0% (ЕГ) осіб уважають свої знання на високому рівні;

- розуміння сутності понять «компетентність» і «компетенція» на достатньому рівні, аби працювати вчителем початкової школи, засвідчують у КГ – 10,2%, а в ЕГ – 31,63% осіб, водночас зізнаються, що на високому рівні мають знання 35,2% і 8,37% у відповідних групах;

- про соціально-педагогічну компетентність учителя, який буде здійснювати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ, знають, а тому, володіють високим рівнем знань у КГ – 14,8%, а в ЕГ – 24,19% студентів, частина з них визначила, що на достатньому рівні володіє 10,2% (КГ) і 27,91% (ЕГ);

- про сутність професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ на теоретичному рівні володіють знаннями достатнього й середнього рівня 39,8% (КГ) і 45,4% (ЕГ) осіб, що визначає їхню готовність до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Знає про зміст і методи діяльності, які необхідно виконувати в інклюзивному середовищі ЗНЗ, 69,9% і 67,919% студентів (КГ і ЕГ відповідно) на середньому рівні, лише 10,2% (КГ) і 4,19% (ЕГ) осіб уважають свої знання на високому рівні. На достатньому рівні виконувати СПД в інклюзивному середовищі висловило готовність 19,9% (КГ) і 27,91% (ЕГ) осіб.

Характеризуючи достатній рівень володіння знаннями, зазначимо, що найменше студентів – у КГ – 10,2% й ЕГ – 12,9% – оцінили свої знання про особливості роботи вчителя початкової школи, спрямованої на соціалізацію молодших школярів в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а також про сутність соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі (КГ – 10,2% та ЕГ – 27,91%) і про зміст та методи соціально-педагогічної діяльності в ньому (КГ – 19,9%).

Аналізуючи середній рівень сформованості когнітивної компетентності, зазначаємо, що найменша кількість студентів зізналася в знаннях про методи діагностики учнів в інклюзивному середовищі ЗНЗ (КГ – 34,69%), одночасно впевнено дали відповіді, що володіють знаннями про них, 64,19% студентів.

Конкретизуючи високий рівень, звертаємо увагу на те, що найменша кількість студентів (КГ – 5,1%) володіє на високому рівні знаннями про сутність інклюзивного навчання та методи навчання, співпрацю вчителя початкової школи з

батьками дітей з особливими освітніми потребами (КГ – 4,59%), зміст і методи роботи в інклюзивному середовищі (ЕГ – 4,19% та КГ – 10,2%), види робіт в інклюзивному середовищі (КГ – 9,69%), особливості професійної діяльності в інклюзивному середовищі (КГ – 10,2% та ЕГ – 11,63%).

Середні показники визначених рівнів знань про соціально-педагогічну компетентність для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ за допомогою анкетування в студентів контрольної та експериментальної груп, які показані в таблиці 5.1, графічно відображені у формі гістограми на рисунку 5.1а.

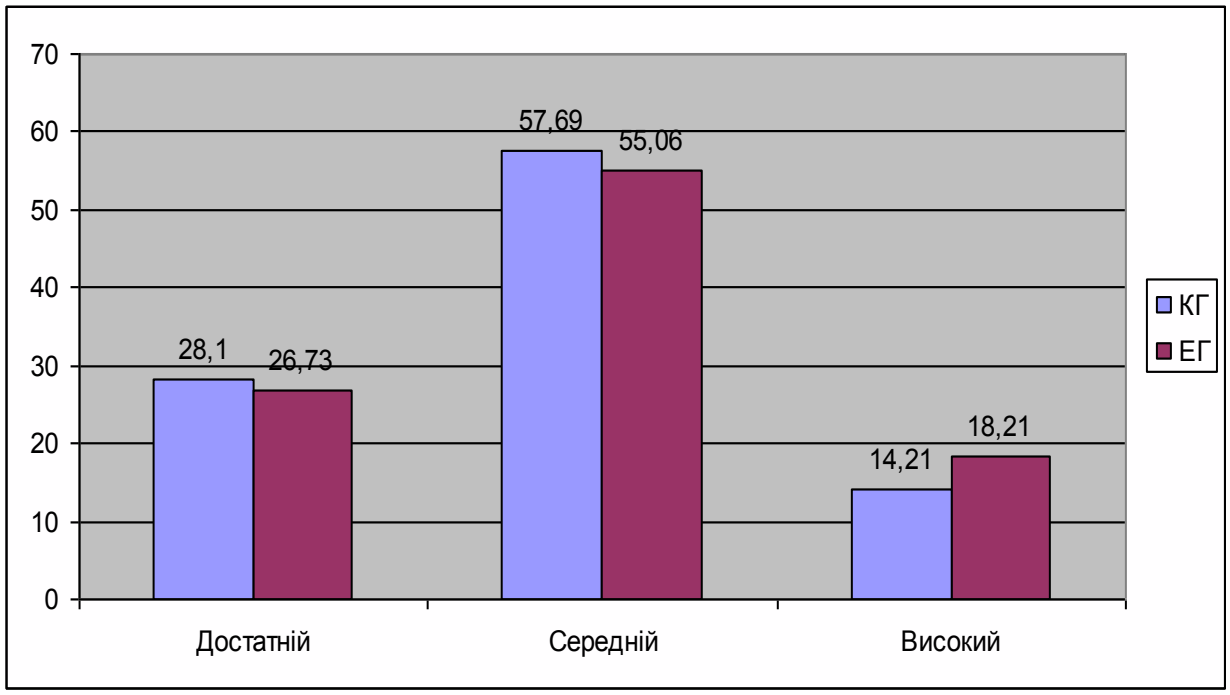


Рис. 5.1а. Результати самооцінки студентів про рівень знань щодо СПК на констатувальному етапі дослідження, %.

Отже, за результатами самооцінки студентів про рівень володіння знаннями з питань сутності інклюзивного навчання як феномена соціально-педагогічної діяльності, щодо сформованості соціально-педагогічної компетентності для здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі дійшли висновку, що рівень знань у майбутніх учителів є недостатній, аби забезпечити здатність виконувати професійну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ, що вимагає відповідної модифікації професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Визначення наявних знань із проблеми дослідження здійснювали за допомогою авторського варіанта методики «Незакінчене речення» (Н. Самсонової) (додаток К.2). На бланку тесту подавали 10 незакінчених речень, які необхідно продовжити, висловлюючи власну думку. Обробка результатів містить якісний та кількісний аналіз. Якісний аналіз здійснювався з метою об'єктивної оцінки суб'єктивного судження про сутність питань із досліджуваної проблеми: обсяг знань, рівень та якість засвоєння. Кількісний аналіз проводили з метою визначення кількості відповідей, назвавши три типи відповідей: «+», «±», «–», водночас:

«+» відповідає 3 балам. Студент володіє глибокими й міцними знаннями, здатний вільно оперувати отриманими теоретичними знаннями, відповідь відображає визначений навчальною програмою обсяг;

«±» – 2 бали. Студент логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основні положення теорії, наводить приклади з власної практики. Відповідь його обґрунтована, але з деякими неточностями.

«-» – 1 бал. Студент розуміє основний теоретичний матеріал, здатний його відтворювати, але з помилками й неточностями. Думка викладена елементарно, хоча правильно.

Узагальнення кількісних даних щодо наявності знань із проблеми дослідження, отриманих за результатами тестування студентів, показано в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Результати тестування студентів на констатувальному етапі дослідження

Знання	**Варіанти відповідей**	**Кількість респондентів**		**Кількість респондентів у %**	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1. Навчання дітей в інклюзивному класі для дітей з ООП необхідне тому, що	3	92	91	46,9	42,3
	2	79	101	40,3	47,0
	1	25	23	12,8	10,7
2. Спільне навчання в інклюзивному класі є необхідним/шкідливим тому,	3	37	78	18,9	36,3
	2	104	122	53,1	56,7

що	1	55	15	28,0	7,0
3. Інклюзивне навчання призведе/не призведе до гуманізації педагогічного процесу тому, що	3	12	36	6,1	16,8
	2	104	78	53,1	36,8
	1	80	101	40,8	47,0
4. Інклюзивне середовище ЗНЗ – це	3	12	9	6,1	4,2
	2	61	21	31,1	9,8
	1	123	185	62,8	86,0
5. Діяльність учителя в інклюзивному класі розширює коло його повноважень тому, що	3	44	29	22,5	13,5
	2	93	114	47,5	53,0
	1	59	72	30,0	33,5
6. Професійна підготовка вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі – це	3	37	85	18,9	39,5
	2	104	79	53,1	36,7
	1	55	51	28,0	23,8
7. Учитель початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу – це	3	55	37	28,1	17,2
	2	61	49	31,1	22,8
	1	80	129	48,8	60,0
8. Учитель початкової школи повинен / не повинен підвищувати свою компетентність діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, тому що	3	37	57	18,9	26,5
	2	79	115	40,3	53,5
	1	80	43	40,8	20,0
9. Професійна діяльність учителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи – це соціально-педагогічна діяльність, тому що	3	49	35	25,0	16,3
	2	80	58	40,8	26,9
	1	67	122	34,2	56,8
10. Соціально-педагогічна компетентність учителя початкової школи інклюзивного навчання – це	3	25	25	12,8	11,6
	2	79	99	40,3	46,1
	1	92	91	46,9	42,3

Для отримання результатів про рівень сформованості когнітивної компоненти соціально-педагогічної компетентності здійснили якісний аналіз відповідей за наступними критеріями оцінювання (максимальна кількість балів – 30):

30 – 27 балів – високий рівень,

19 – 28 балів – середній рівень,

18 – 10 балів – достатній рівень.

Дані відповідей опрацювали за допомогою методів математичної статистики й показали результати тестування в таблиці 5.3 та у формі гістограми на рисунку 5.2.

Таблиця 5.3

Результати тестування студентів на визначення рівня сформованості когнітивної компоненти СПК на констатувальному етапі

Рівні	**Усього студентів**		**КГ(N=196)**		**ЕГ(N=215)**	
	n	%	**N**	%	**N**	%
Достатній	225	54,8	98	50,0	127	59,1
Середній	146	35,5	78	39,8	68	31,6
Високий	40	9,7	20	10,2	20	9,3
Разом	411	100,0	196	100,0	215	100,0

Примітка: N – кількість респондентів,
n – кількість відповідей.

Аналіз даних, показаних у таблиці 5.3, дозволив установити, що більшість студентів показали достатній рівень (225 респондентів – 54,8%), який ми вважаємо як адаптаційно-репродуктивний за когнітивним критерієм. Водночас у контрольних й експериментальних групах показники є майже на однаковому рівні, що свідчить про сформованість правильних уявлень стосовно інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі, але знання ці поверхові, неглибокі, на рівні відтворення інформації з науково-популярних джерел про наслідки та перспективи запровадження інклюзивної освіти. 146 студентів (КГ – 78, ЕГ – 68 осіб), а це становить 35,5% (КГ – 39,8%, ЕГ – 31,6%) від загальної кількості, мають середній рівень сформованості, тобто обізнані з запровадженням інклюзивної освіти, її наслідками та перспективами, однак не володіють знаннями про інклюзивне середовище та методи й форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Лише 9,7% осіб (40 студентів) засвідчили

високий рівень когнітивних знань, визначивши одночасно необхідність забезпечення соціальних умов в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу спеціальної професійної підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі та формування в них відповідної компетентності поліфункціональної діяльності в такому середовищі. Описані дані продемонстровано на рисунку 5.2.

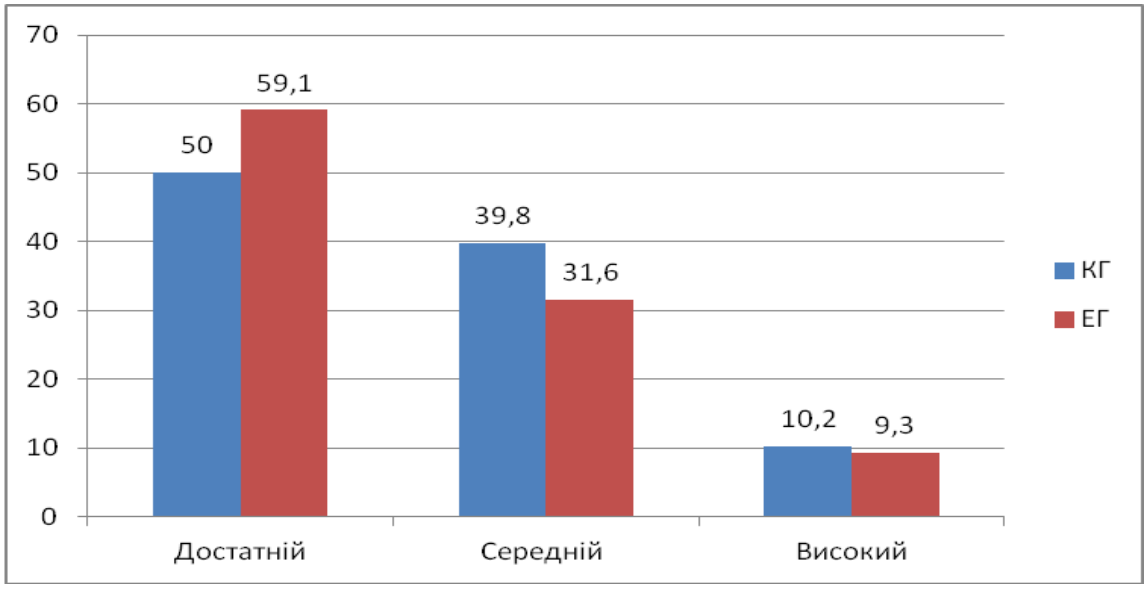


Рис. 5.2. Результати тестування студентів щодо визначення рівня сформованості когнітивної компоненти СПК на констатувальному етапі

На констатувальному етапі досліджень необхідно і важливо порівнювати не тільки середні і відсоткові показники, але й початкові розподіли рівнів сформованості контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп студентів щодо сформованості когнітивної складової за результатами тестування (див. табл. 5.3) і довести відповідну достовірність. З математичної точки зору це потребує формулювання нульвої H_0 і альтернативної H_1 статистичних гіпотез, а саме:

H_0: розподіли рівнів сформованості когнітивної складової СПК у контрольній (КГ) і експериментальній (ЕГ) групах студентів *не відрізняються* один від одного;

H_1: розподіли рівнів сформованості когнітивної складової СПК у контрольній (КГ) і експериментальній (ЕГ) групах студентів *відрізняється* один від одного.

У даному випадку для підтвердження (або спростування) певної гіпотези щодо порівняння двох емпіричних розподілів частот може бути застосовано *χ^2-критерій* згоди Пірсона [262, с. 210], який має вигляд:

$$\chi_{емп}^{\ 2} = \sum_{i=1}^{k} \frac{(N_{емп} - N_{теор})^2}{N_{теор}}, \qquad (1)$$

де $N_{емп}$ *і* $N_{теор}$ – емпіричні та теоретичні частоти; k – кількість розрядів ознаки (k=3, оскільки маємо 3 ознаки: «Достатній», «Середній», «Високий »).

Розрахунки критерія згоди χ^2 представлено у табл. 5.3а

Таблиця 5.3а

Розрахунки критерія згоди χ^2 (за даними табл. 5.3)

Рівні сформованості	**Частоти емпіричні**			**Частоти теоретичні**	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	98	127	225	107,299	117,701
Середній	78	68	146	69,625	76,375
Високий	20	20	40	19,075	20,925
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
98	107,299	0,806
78	69,625	1,007
20	19,075	0,045
127	117,701	0,735
68	76,375	0,918
20	20,925	0,041
	χ^2_{emp}=	**3,552**
	$\chi^2_{0,05}$=	5,991

Окремі показники розраховано у такий спосіб, напр., для рівня «Достатній»:

$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$ = 98+127=225;

$N_{теорКГ}$ = 225*196/411=107,299;

$N_{теорЕГ}$ = 225*215/411=117,701.

Решта показників розрахована аналогічно.

У даному випадку отримано значення *емпіричного критерія* $\chi^2_{емп} \approx 3{,}552$.

Критичне значення χ^2 для рівня значущості α = 0,05 (або рівня достовірності 0,95) і ступенів вільності (k–1)=(3–1)=2 складає $\chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$ (це значення можна

отримати в табличному процесорі Excel за допомогою функції =ХИ2ОБР(0,95;2).

Прийняття рішення: оскільки $\chi^2_{емп} \approx 3{,}552 < \chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$, гіпотеза H_0 про відсутність розбіжностей між емпіричними розподілами *приймається* на рівні значущості $\alpha = 0{,}05$.

Звідси може бути сформульовано відповідний *висновок*: на рівні значущості 0,05 (або з достовірністю 95%) відсутні підстави для *не визнання ідентичності* емпіричних розподілів рівнів сформованості когнітивної складової СПК у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах студентів.

Цей висновок свідчить про те, що перед формувальним експериментом (наступним етапом дослідження) студенти і контрольної (КГ), і експериментальної (ЕГ) групи мали рівні стартові можливості, тобто за досліджуваною ознакою мали однакові показники.

Із метою перевірки й уточнення даних, отриманих у результаті тестування, а також для одержання додаткової інформації про запровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній навчальний заклад і ставлення до проблеми було здійснено опитування студентів. Зміст запропонованої анкети подано в додатку Г.3, який містить запитання у формі тестів та незакінчених речень. Анкета призначалася для перевірки базових знань професійної підготовки майбутніх студентів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Відповіді студентів на запитання «Яких дітей ми називаємо «діти з особливими освітніми потребами?» свідчать про те, що лише 12,3% (КГ) і 10,2% (ЕГ) осіб знають на високому рівні сутність дефініції, а також інформацію про дітей, які входять до групи, визначеної як ОПП; 51,5% (КГ) і 72,1% (ЕГ) – на середньому рівні; 12,3% (КГ) і 10,2% (ЕГ) – на достатньому. Отже, більшість студентів не розуміє, яку групу дітей охоплюють інклюзивним навчанням у ЗНЗ. Графічно дані показано на рисунку 5.3.

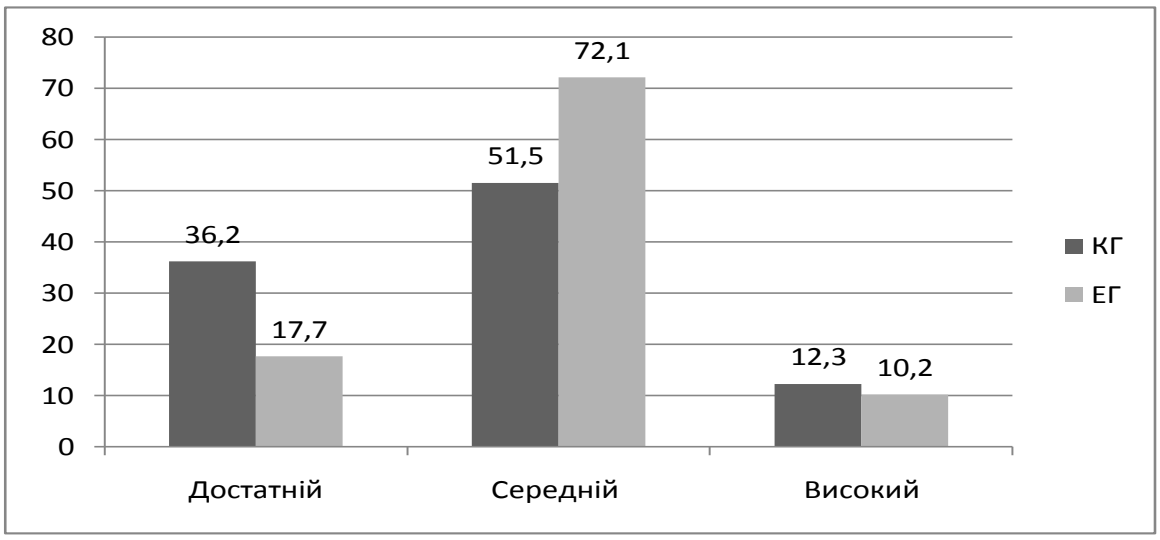


Рис. 5.3. Розподіл студентів за рівнем оволодіння терміна «діти з особливими освітніми потребами», %.

Даючи відповіді на запитання «Яке Ваше ставлення до таких дітей?», більшість студентів 89,3% (КГ) і 87,4 (ЕГ) визначили як позитивне, лише 10,7% (КГ) і 12,6% (ЕГ) – як інше – нейтральне.

Відповідаючи на запитання «Які заклади, на Вашу думку, має відвідувати дитина з ООП?», студенти розділилися в поглядах майже порівну, як-от: залучення дітей з ООП в інклюзивні класи ЗНЗ допускають 26,0% (КГ) і 31,6% (ЕГ) осіб; навчання дітей у загальноосвітніх школах, але у спеціальних класах відзначає 37,8% (КГ) і 34,4% (ЕГ); 34,0% (КГ) і 36,2% (ЕГ) студентів уважають, що діти повинні навчатися в спецшколах за профілем порушення в здоров'ї чи через інші соціально-педагогічні проблеми, усі виключають індивідуальне навчання учнів з ООП на дому. Отже, більшість студентів – 63,8% (КГ) і 66,0% (ЕГ) – переконані, що діти з ООП повинні навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі.

Відповіді студентів на питання «Чи хотіли б Ви в класі мати дитину з особливими освітніми потребами?» свідчать, що підтвердили бажання навчати дітей в інклюзивному класі 12,8% (КГ) і 15,3% (ЕГ); не готові до того, щоб у його класі була дитина з ООП, (41,3% (КГ) і 46,9% (ЕГ); 45,9% (КГ) і 37,8% студентів уважають, що такі діти повинні навчатися в спецшколах. Утім, 54,1% (КГ) і 62,2%

(ЕГ) осіб підтримують потребу в навчанні дітей у загальноосвітньому навчальному закладі.

На запитання «Яка основна мета навчання дитини з ООП?» 75% студентів відзначили адаптацію та соціалізацію дітей у суспільстві, 15% – розвиток усіх загальноосвітніх умінь та навичок, 10% – отримання освіти.

Переважна більшість респондентів на запитання «З якою категорією дітей з ООП Ви зустрічалися?» відповіли: з дітьми з порушенням розвитку мови й мовлення, опорно-рухового апарату, з затримкою психічного розвитку, з порушенням слуху, аутизмом і синдромом Дауна.

Відповідаючи на запитання «Якими якостями повинен володіти вчитель для роботи з дітьми з ООП?», респонденти, в основному, указували любов до дітей, доброзичливість, співчуття, терпіння, чуйність, потім професіоналізм.

На запитання «Прихильником якої форми навчання для дітей з особливими потребами Ви є?» студенти визначили спецкласи в ЗНЗ, спецзаклади та інклюзивні класи з наявністю асистента вчителя, як виняток – індивідуальну форму навчання. Але водночас лише 2,5% (КГ) і 2,3% (ЕГ) студентів зазначають можливість навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі; сумніваються, чи варто таких дітей навчати в загальноосвітніх школах, 22,5% (КГ) і 20,0% (ЕГ) осіб, категорично налаштованих студентів проти інклюзивного навчання – 75,5% (КГ) і 77,7% (ЕГ).

Нас цікавили відповіді на запитання «Яку організаційно-методичну роботу Ви будете проводити на уроці, якщо в класі навчатиметься дитина з ООП?». Вони були такі: «використовувати принцип індивідуального підходу», «здійснювати навчання за індивідуальним планом навчальної програми спецшколи», «працювати з ними після уроків», «проводити урок, даючи таким учням індивідуальні завдання» і «не знаю».

Низький рівень знань показали студенти на відповідь щодо організації допомоги батькам дітей з ООП. Вони, окрім проведення бесіди й лекцій на відповідні теми, не змогли запропонувати інші види допомоги батькам.

На підставі проаналізованих відповідей дійшли висновку про те, що доцільно до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вводити знання про педагогіку інклюзивного навчання.

Аналіз результатів про рівень сформованості базових знань соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для забезпечення здатності виконувати роботу в інклюзивному середовищі на констатувальному етапі переконує нас у необхідності внесення коректив до педагогічного процесу професійної підготовки з метою підвищення рівня обізнаності студентів щодо соціально-педагогічної роботи в інклюзивному середовищі та педагогіки інклюзивного навчання.

5.2.2. Сформованість діяльнісної компоненти соціально-педагогічної компетентності Забезпечення майбутніх учителів початкової школи необхідними професійними вміннями та навичками соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища, а отже, і діяльнісним компонентом складової соціально-педагогічної компетентності, – це актуальна проблема, визначена нами як необхідна умова забезпечення компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі.

Для дослідження використали анкету про визначення рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності (запитання №№ 12, 13, 16-30).

Результати проведеного нами анкетування студентів щодо визначення наявного рівня сформованості операційного компонента соціально-педагогічної компетентності подано в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4

Результати анкетування студентів на констатувальному етапі дослідження діяльнісної компоненти соціально-педагогічної компетентності, %

№ запитання в анкеті	Уміння та навички	Володію на достатньому рівні (%)		Володію на середньому рівні (%)		Володію на високому рівні (%)	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
12	Організація спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі ЗНЗ	15,8	18,1	76,5	77,2	7,7	4,7
13	Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі ЗНЗ	15,3	14,9	82,6	83,7	2,1	1,4
16	Організація взаємин у соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів	45,9	46,9	38,3	40,5	15,8	12,6
17	Здійснення індивідуального підходу до різних категорій учнів	38,3	35,4	54,0	56,3	7,7	8,3
18	Створення атмосфери комфортності, доброзичливості в навчанні	38,8	42,3	53,5	47,9	7,7	9,8
19	Спостереження, слухання учнів задля надання допомоги у вирішенні їхніх проблем	15,3	12,6	15,3	21,9	69,4	65,5
20	Розв’язування соціально-педагогічних ситуацій в інклюзивному середовищі ЗНЗ	31,1	33,0	61,2	57,7	7,7	9,3
21	Планування навчального процесу в інклюзивному середовищі ЗНЗ	38,8	35,8	53,5	55,4	7,7	8,8
22	Аналіз недоліків своєї професійної діяльності	7,7	8,8	53,5	55,8	38,8	35,4
23	Ефективне використання спеціальних методів навчання та форм організації навчальної діяльності учнів в інклюзивному середовищі ЗНЗ	38,8	36,8	53,5	54,4	7,7	8,8
24	Формування інклюзивного середовища ЗНЗ	38,8	36,8	53,5	54,4	7,7	8,8
25	Керування своїм емоційним станом, настроєм в інклюзивному середовищі ЗНЗ	7,7	10,7	84,6	84,2	7,7	5,1
26	Здійснення пошуку навчально-методичної інформації задля надання кваліфікованої допомоги молодшим школярам у вирішенні соціально-педагогічних проблем	41,3	31,2	35,7	45,1	23,0	23,7
27	Планування професійної діяльності з учнями початкової школи та їхніми батьками в	30,6	33,9	58,8	56,3	10,7	9,8

	інклюзивному середовищі ЗНЗ						
28	Здійснення пошуку актуальних корекційно-розвиткових програм для розв'язання соціально-педагогічних проблем	41,3	40,9	45,9	46,1	12,8	13,0
29	Здійснення пошуку науково-методичної інформації з соціально-реабілітаційної роботи	36,7	36,8	54,1	52,6	9,2	10,6
30	Використання інноваційних технологій навчання в професійній діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ	38,8	36,8	53,5	53,5	7,7	9,7
Середня величина – М		30,7	30,1	54,6	55,5	14,7	14,4

Здійснюючи якісний аналіз отриманих даних, дійшли висновку, що самооцінка студентів, спрямована на усвідомлення власних умінь як структурного компонента соціально-педагогічної компетентності, майже однакова в різних групах. Зокрема, лише 14,7% (КГ) і 14,4% (ЕГ) указали на високий рівень, а половина студентів (54,6% в КГ і 55,5% в ЕГ) стверджує наявність середнього рівня умінь. Такими чином, 30,7% (КГ) і 30,1% (ЕГ) респондентів показали достатній рівень сформованості умінь як елемента діяльнісної компоненти соціально-педагогічної компетентності, що звичайно недостатньо, щоб виконувати соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Аналізуючи отримані дані, виявили, що найважче студентам аналізувати недоліки своєї професійної діяльності (7,7% у КГ і 8,8% в ЕГ), керувати своїми емоціями (7,7% у КГ і 10,7% в ЕГ), здійснювати інклюзивне навчання (15,3% у КГ і 14,9% в ЕГ), хоча попри це вони вважають, що зуміють дібрати корекційно-розвиткові програми для забезпечення інклюзивного навчання (41,3% у КГ і 40,9% в ЕГ) і на такому ж рівні підберуть навчально-методичну інформацію з метою надання кваліфікованої допомоги молодшим школярам у вирішенні соціально-педагогічних проблем. Водночас респонденти вважають, що розв'язати соціально-педагогічні ситуації, які виникатимуть в інклюзивному середовищі, зможе 31,1% (КГ) і 33,3% (ЕГ).

На основі цього вважаємо, що важливим елементом діяльнісної компоненти соціально-педагогічної компетентності є вміння майбутніх учителів початкової

школи розв'язувати соціально-педагогічні ситуації. Саме тому, використовуючи метод аналізу соціально-педагогічних ситуацій, провели діагностику рівня сформованості умінь розв'язувати стандартні та нестандартні ситуації.

Для оцінювання та обробки результатів розв'язання студентами соціально-педагогічних ситуацій було використано показник – «Коефіцієнт активності» $К_А$, який характеризує пізнавальну активність студентів, а також ставлення їх до розв'язання соціально-педагогічних задач (І. Підласий, М. Литвиненко). При цьому, правильність розв'язання соціально-педагогічної ситуації визначалася нами умінням студента перевести її в соціально-педагогічну задачу і правильно розв'язати, застосувавши при цьому систему педагогічних дій. Індивідуальне оцінювання проводилося згідно визначених критеріїв за кредитно-трансферною системою. Як статистичний показник «Коефіцієнт активності» $К_А$ характеризує відносну кількість правильно розв'язуваних соціально-педагогічних задач.

Узагальнення емпіричних даних проводили за визначеними рівнями. Згідно з аналізом цифрових даних визначено відсоток сформованості показників педагогічних умінь студентів розв'язувати оперативні соціально-педагогічні задачі (таблиця 5.5).

Таблиця 5.5

Результати рівня сформованості діяльнісної компоненти СПК студентів за уміннями розв'язувати соціально-педагогічні ситуації

Рівень	КГ (N=196)		ЕГ(N=215)	
	n	%	n	%
Достатній	115	58,7	122	56,8
Середній	63	32,1	71	33,0
Високий	18	9,2	22	10,2

Аналіз успішності студентів, а відтак і сформованості умінь розв'язувати соціально-педагогічні ситуації, свідчить, що в обох групах виявлено достатній (а по суті низький) рівень (КГ-58,7% і ЕГ-56,8%), і лише 9,2% у КГ і 10,2% у ЕГ студентів показали високий рівень.Типовими помилками під час розв'язування соціально-педагогічних ситуацій виявилися невміння визначати мету її розв'язання в практичній діяльності, здійснювати аналіз і постановку задачі, проектувати й

правильно приймати відповідне вирішення задачі. Лише 32,1% (КГ) й 33,0% (ЕГ) осіб показали середній рівень сформованості умінь розв'язувати соціально-педагогічні ситуації. Графічно результати діагностування умінь розв'язувати соціально-педагогічні ситуації як складової соціально-педагогічної компетентності відображені в гістограмі на рисунку 5.4.

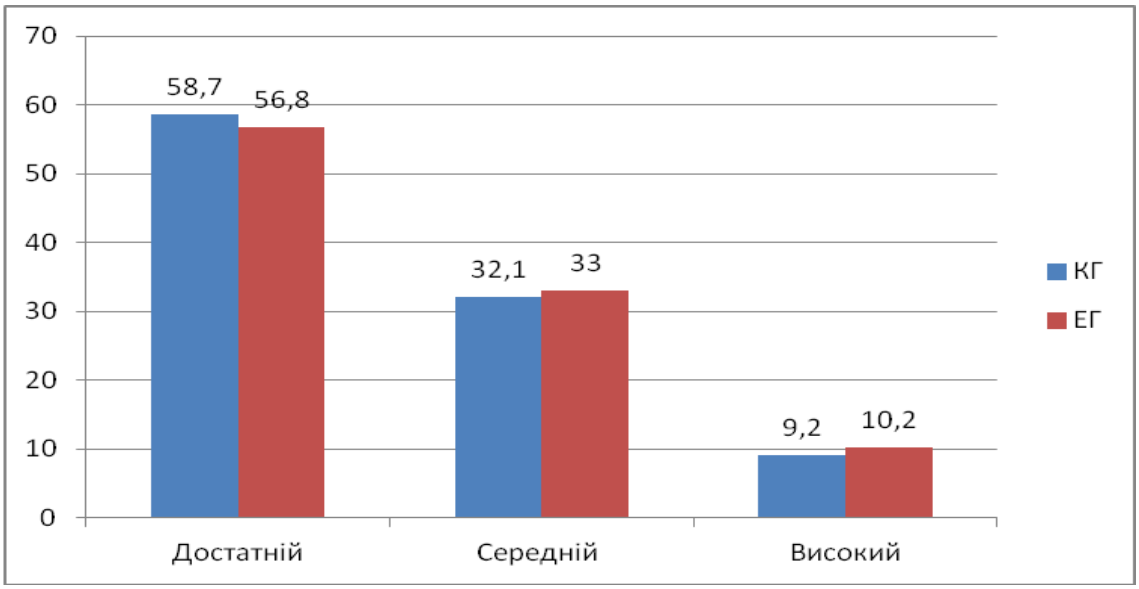


Рис. 5.4. Результати рівня сформованості діяльнісної компоненти СПК студентів за уміннями розв'язувати соціально-педагогічні ситуації, %.

Дані, отримані в результаті проведеного педагогічного діагностування, дають підстави стверджувати, що в цілому майбутній учитель початкової школи не має на достатньому рівні сформовані уміння, які забезпечать здатність виконувати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Отже, навчальні програми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно модифікувати.

До того ж можна довести за допомогою χ^2-*критерія* той факт, що студенти як контрольної (КГ), так і експериментальної (ЕГ) групи по цьому показнику не відрізняються один від одного також і за своєю структурою (див. табл. 5.5а).

Таблиця 5.5а

Розрахунки критерію згоди χ^2 (за даними табл. 5.5)

Рівні сформованості	**Частоти емпіричні**			**Частоти теоретичні**	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	115	122	237	113,022	123,978
Середній	63	71	134	63,903	70,097
Високий	18	22	40	19,075	20,925
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
115	113,022	0,035
63	63,903	0,013
18	19,075	0,061
122	123,978	0,032
71	70,097	0,012
22	20,925	0,055
	$\chi^2_{emp}=$	**0,206**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

У даному випадку отримано значення *емпіричного критерію* $\chi^2_{емп} \approx 0{,}206$.

Критичне значення χ^2 для рівня значущості $\alpha = 0{,}05$ (або рівня достовірності 0,95) і ступенів вільності $(k–1)=(3–1)=2$ складає $\chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$.

Прийняття рішення: оскільки $\chi^2_{емп} \approx 0{,}206 < \chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$, гіпотеза H_0 про відсутність розбіжностей між емпіричними розподілами *приймається* на рівні значущості $\alpha = 0{,}05$.

Таким чином, відповідний *висновок дає підстави стверджувати* на рівні значущості 0,05 (або з достовірністю 95%) про *ідентичність* емпіричних розподілів рівнів сформованості діяльнісної компоненти СПК у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах студентів, тобто за структурою досліджуваної ознаки студенти мають однакові показники.

Діагностування також проводили перед вивченням навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності» на п’ятому курсі в контрольних та експериментальних групах через різні форми роботи з респондентами залежно від вимог застосованих методик. Для отримання результатів використали комплекс

визначених нами діагностичних методик і тестових завдань, за допомогою яких установили високий, середній та достатній рівні когнітивно-діяльнісної компоненти соціально-педагогічної компетентності. Результати статистично опрацьованих даних подано в таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

Рівні сформованості когнітивно-діяльнісної компоненти соціально-педагогічної компетентності студентів 5 курсу до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ (n=72) перед експериментом

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	(n=32)	%	(n=40)	%
Достатній	10	31,3	12	30,0
Середній	14	43,7	18	45,0
Високий	8	25,0	10	25,0

Із таблиці видно, що 45,0% в ЕГ й 43,7% в КГ є показниками середнього рівня самооцінки студентів про рівень соціально-педагогічної компетентності в інклюзивному середовищі ЗНЗ, по 25,0% (КГ й ЕГ) студентів указали, що володіють знаннями соціально-педагогічної діяльності на високому рівні, тоді як 30,0% (ЕГ) та 31,3% (КГ) мають достатній рівень знань, умінь та навичок соціально-педагогічної компетентності в інклюзивному середовищі. Результати діагностування свідчать про необхідність удосконалення змісту навчальної дисципліни шляхом уведення необхідної інформації про методи й форми інклюзивного навчання вчителів початкової школи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Порівняння за допомогою χ^2-*критерія* рівнів сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту соціально-педагогічної компетентності студентів 5 курсу контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) групи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ також не виявила розбіжності у структурі цього показника (див. табл. 5.6а) .

Таблиця 5.6а

Розрахунки критерія згоди χ^2 (за даними табл. 5.6)

Рівні сформованості	**Частоти емпіричні**			**Частоти теоретичні**	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	10	12	22	9,778	12,222
Середній	14	18	32	14,222	17,778
Високий	8	10	18	8,000	10,000
Сума:	32	40	72	32	40

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
10	9,778	0,005
14	14,222	0,003
8	8,000	0,000
12	12,222	0,004
18	17,778	0,003
10	10,000	0,000
	$\chi^2_{emp}=$	**0,015**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

У данному випадку отримано значення *емпіричного критерія* $\chi^2_{емп} \approx 0{,}015$.

Критичне значення χ^2 для рівня значущості $\alpha = 0{,}05$ складає $\chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$.

Оскільки $\chi^2_{емп} \approx 0{,}015 < \chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$, гіпотеза H_0 про відсутність розбіжностей між емпіричними розподілами *приймається*. Отже, на рівні значущості $\alpha = 0{,}05$ відсутні підстави про *неідентичність* емпіричних розподілів рівнів сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту соціально-педагогічної компетентності студентів 5 курсу контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) групи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Уважаємо, що вдосконалити формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ можна завдяки розвитку професійно важливих та особистісно значущих якостей, які необхідно піддати діагностуванню на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Як видно з даного розділу, на підставі констатувальних досліджень і з використанням методів математичної статистики переконливо доведено про

ідентичність енкспериментальних та контрольних вибіркових груп з досліджуваних показників соціально-педагогічної компетентності, що гарантує валідність подальших експериментальних досліджень.

5.2.3. Сформованість особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності студентів

Відповідно до розробленої нами критеріальної системи оцінки рівня особистісно фахового компоненти соціально-педагогічної компетентності необхідно провести діагностування мотиваційно спрямованого, аксіологічного й емоційно структуротвірних його елементів. Для цього використаємо визначений нами психолого-педагогічний інструментарій.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі мотиваційний компонент будемо визначати за методикою Т. Ільїної, яка охоплює три шкали:

1. Набуття знань (прагнення до набуття знань, допитливість).

2. Оволодіння професією (прагнення опанувати професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості).

3. Отримання диплома (прагнення отримати диплом за формального засвоєння знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів складання іспитів та заліків).

За методикою діагностування мотиваційно спрямованої сфери в студентів КГ і ЕГ було виявлено важливі якості, пов’язані з формуванням здатності до здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, зокрема спрямованість до опанування професійними знаннями майбутньої професійної діяльності, мотивацію отримання диплома різними шляхами та інтересу до роботи в інклюзивному середовищі, що показано в таблиці 5.7.

Результати, занесені в таблицю 5.7, показують, що переважає високий рівень отримання студентами диплома: у КГ – 69,9%, а в ЕГ – 62,3%. Дійшли висновку, що, очевидно, у студентів ще не сформована мотивація до оволодіння знанням, що засвідчено такими показниками: прагнення до високого рівня опанування знаннями

мають у КГ лише 26,5% осіб (ЕГ – 29,3%), а достатній рівень знань мають 19,9% осіб у КГ і 21,4% – у ЕГ, що є недостатньо для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, і лише половина студентів орієнтована на оволодіння знаннями в процесі професійної підготовки з середнім рівнем мотивації (КГ – 53,3% й ЕГ – 49,3%).

Таблиця 5.7

Узагальнені показники мотиваційної сфери студентів КГ й ЕГ перед експериментом

Рівні	Набуття знань		Оволодіння професією		Отримання диплома	
	n	%	n	%	n	%
КГ (n=196)						
Достатній	39	19,9	137	69,9	7	3,6
Середній	105	53,6	33	16,8	52	26,5
Високий	52	26,5	26	13,3	137	69,9
ЕГ (n=215)						
Достатній	46	21,4	129	60,0	17	7,9
Середній	106	49,3	51	23,7	64	29,8
Високий	63	29,3	35	16,3	134	62,3
$\chi^2_{емп}$	0,757		4,557		4,573	
$\chi^2_{0,05}$	5,991		5,991		5,991	

Статистичне оцінювання достовірності відсутності розбіжностей між емпіричними розподілами (табл. 5.7) контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп проводилося за допомогою критерія χ^2.

Значення *емпіричного критерія* $\chi^2_{емп}$ для трьох показників мотивації («Набуття знань», «Оволодіння професією», «Отримання диплома») складає 0,757; 4,557 і 4,573 відповідно. Таблиці розрахунків представлено у додатках Л.

Критичне значення χ^2 для рівня значущості α = 0,05 для трьох показників мотивації складає $\chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$.

Прийняття рішення: оскільки всі емпіричні значення меньше критичного, нульові гіпотези H_0 про відсутність розбіжностей між емпіричними розподілами для трьох показників *приймається* на рівні значущості α = 0,05.

Як зазначають результати, достатній рівень мотивації для отримання професії виявили студенти, що показали високі показники, як-от: у КГ це 69,9%, у ЕГ – 60%,

на високому рівні мають бажання отримати професію лише 13,3% у КГ і 16,3% в ЕГ, коли середній рівень (16,8% (КГ) і 23,7% (ЕГ)) також, на нашу думку, повинен бути кращим.

Водночас за допомогою діагностування виявили, що 56,6% (КГ) і 53,4% (ЕГ) студентів засвідчили правильний вибір професії, тобто в них уже закладені передумови для виконання майбутньої професійної діяльності як учителів початкової школи.

Саме тому необхідно з'ясувати рівень можливого успіху в здійсненні професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Для цього провели діагностування мотивації для успішного засвоєння знань, умінь та навичок інклюзивного навчання молодших школярів за допомогою методики Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху». Адже студенти, мотивовані на успіх, ставлять перед собою досягнення конструктивних, позитивних результатів, визначають залежність оволодіння знаннями, уміннями та навичками майбутньої професійної діяльності від власних здібностей, свідомого самоконтролю й самовдосконалення. Ми адаптували зазначену методику, де встановили рівні відповідно до нашого експерименту, розподіливши бали на такі рівні:

- достатній рівень мотивації до успіху – від 1 до 10 балів;
- середній рівень мотивації до успіху – від 11 до 20 балів;
- високий рівень мотивації до успіху – від 21 і вище балів.

Результати діагностування студентів показано в таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

Результати тестування студентів на визначення рівня мотивації до успіху перед проведенням експерименту

Рівні	КГ (n=196)		ЕГ (n=215)	
	n	%	n	%
Достатній	11	5,6	9	4,2
Середній	37	18,9	47	21,9
Високий	148	75,5	159	73,9
Разом:	196	100,0	215	100,0

В результаті оцінювання достовірності відсутності розбіжностей між емпіричними розподілами (табл. 5.8) контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) групи отримано значення *емпіричного критерія* $\chi^2_{емп} \approx 0{,}908$. Критичне значення χ^2 складає $\chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$. (Розрахунки приведено в додатках Л.2)

Оскільки $\chi^2_{емп} \approx 0{,}908 < \chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$, нульова гіпотеза H_0 *приймається*, а це означає, що на рівні значущості $\alpha = 0{,}05$ відсутні підстави щодо *неідентичності* емпіричних розподілів рівня мотивації до успіху перед проведенням експерименту.

Аналіз отриманих даних як у КГ, так і в ЕГ, свідчить про перевагу в студентів мотивів до успіху (75,5% і 73,9% відповідно), тоді як ставлять перед собою мету досягти конструктивних, позитивних результатів усього 18,9% осіб у КГ й 21,9% – в ЕГ на середньому рівні. Водночас досягти успіху в отриманні обраної професії на достатньому рівні бажає в КГ 5,6% осіб, а в ЕГ – 4,2%. Отримані показники свідчать про те, що більшість студентів мотивовані до успіху в отриманні необхідних знань, умінь та навичок, які необхідні до роботи в інклюзивному середовищі. Графічно покажемо отримані результати на рисунку 3.8.

Як видно з рисунка, лише в 5,6% (КГ) і 4,2% (ЕГ) майбутніх учителів початкової школи – низький рівень мотивації в досягненні успіху, тобто незначна кількість студентів пов'язує успіх із зовнішнім виявом процесу навчання, мотивується до успіху через усвідомлення «потрібно». У них професійно важливі якості або відсутні, або виявляються надзвичайно слабо, потреби забезпечуються формальним успіхом, бажаний результат виявляється оцінкою успішності.

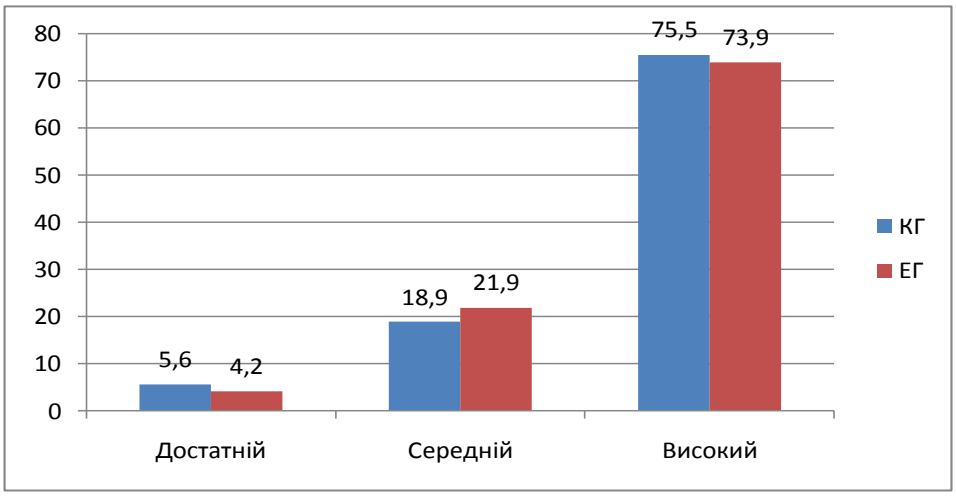


Рис. 5.5. Результати тестування студентів на визначення рівня мотивації до успіху, %.

На середньому рівні мотивації до успіху 18,9% (КГ) й 21,9% (ЕГ) студентів досягають бажаного результату завдяки активності та ініціативності. Вони свідомо прагнуть опанувати професійні знання й навички, уміють працювати організовано й докладають чимало зусиль для досягнення бажаного результату. 75,5% (КГ) і 73,9% (ЕГ) осіб мають високий рівень мотивації досягнення успіху й уважають, що він залежить від їхніх особистісних якостей: наявності сили волі, самовладання, самоконтролю й відповідальності за свої дії, що є передумовою для успішного вирішення пізнавальних завдань у процесі професійного навчання і завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю.

Отже, результати діагностування мотиваційно-професійної компоненти свідчать, що серед майбутніх учителів початкової школи домінує високий рівень мотивації успіху. Формування досягнення успіху в роботі в інклюзивному середовищі буде ефективним, на нашу думку, якщо йти за розробленою гіпотезою дослідження й методологічними підходами, які оптимізуватимуть професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ для розвитку в них професійно важливих та особистісно значущих якостей.

Діагностика аксіологічного складника особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності спрямована на вибір провідних професійних цінностей гуманістичного спрямування як основи роботи майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Адже цінності, які сповідує людина, формують ціннісні орієнтації, що реалізуються в поведінці й моральних якостях особистості. Для визначення динаміки формування цінностей було здійснено моніторинг наявних цінностей у студентів за допомогою методики «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) (додаток К.4). Діагностування передбачало поділ цінностей на два класи: *термінальні* – переконання в тому, що певна кінцева ціль індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Це основні цілі людини, які відображають довгострокову життєву перспективу, те, до чого прагнуть зараз; *інструментальні* – переконання в тому, що будь-яка дія, образ чи властивість особистості є найкращою в будь-якій ситуації, що відповідає традиційному поділу

на цінності-цілі й цінності-засоби. Їх обирають для досягнення мети життя, як інструмент, за допомогою якого реалізують термінальні цінності.

На основі методики розробили опитувальник, де респондентам пропонували два списки цінностей (по 18 у кожному) (таблиця 5.9).

Таблиця 5.9

Список термінальних та інструментальних цінностей

№ з/п	Термінальні цінності	Ранг	Інструментальні цінності	Ранг
1.	Активне, діяльне життя		Акуратність	
2.	Здоров'я		Життєрадісність	
3.	Краса природи й мистецтва		Непримиренність до своїх і чужих недоліків	
4.	Матеріально забезпечене життя		Відповідальність	
5.	Спокій у державі, мир		Самоконтроль	
6.	Пізнання, інтелектуальний розвиток		Сміливість у відстоюванні своєї думки	
7.	Незалежність суджень й оцінок		Толерантність до поглядів інших	
8.	Щасливе сімейне життя		Чесність	
9.	Упевненість у собі		Вихованість	
10.	Життєва мудрість		Справність	
11.	Цікава робота		Раціоналізм (уміння приймати зважені рішення)	
12.	Кохання		Працелюбство	
13.	Наявність вірних і добрих друзів		Високі домагання	
14.	Суспільне визнання		Незалежність	
15.	Рівність (у можливостях)		Освіченість	
16.	Свобода вчинків і дій		Тверда воля	
17.	Творча діяльність		Глибина переконань	
18	Отримання задоволення		Чуйність	

У списках досліджуваний присвоює кожній цінності ранговий номер. У дослідженні інтерпретацію результатів здійснювали за процедурою виведення підсумкового результату для кожної конкретної термінальної чи інструментальної цінності: із отриманої суми визначали середнє арифметичне. Для цього підрахували суми встановлених рангів для кожної з 18 ціннісних орієнтацій, позначеної респондентами, і визначили середнє арифметичне, яке й слугувало нам для

опрацювання результатів опитування. Чим менше середнє значення, тим більшу значущість має відповідна категорія в системі ціннісних орієнтацій, і навпаки.

Вибір студентами як термінальних, так й інструментальних цінностей, мав індивідуальний характер і відтворював уподобання кожного респондента. Заповнюючи опитувальник, студент може виправляти свої відповіді, але кінцевий результат повинен відображати дійсну позицію.

Результати вибору термінальних цінностей перед проведенням спеціально організованого навчання за авторською методикою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі засвідчують ціннісні пріоритети, зафіксовані у свідомості сучасної молоді, вони подані в таблиці 5.10.

Інтерпретуючи представлені в таблиці 5.10 результати діагностування за методикою М. Рокича під час ранжування термінальних цінностей, ми вдалися до умовного об'єднування зайнятих рангів у шість груп і визначили перші три місця. Так, у КГ на першому місці найважливішими ціннісними орієнтаціями є наявність вірних і добрих друзів (6,83), рівність (у можливостях) (7,06), суспільне визнання (7,17); друге місце посідають такі цінності: отримання задоволення (7,37), щасливе сімейне життя (7,47), активне, діяльне життя (7,57); на третє місце респонденти поставили свободу вчинків і дій (7,70), здоров'я (7,77), упевненість у собі (7,97). У цьому сенсі майбутні вчителі початкових класів показують, що означену ними довгострокову життєву перспективу можна буде реалізувати за умови спокою в державі та дотримання миру (8,17), матеріального забезпечення (8,33), незалежності суджень і оцінок (8,53), долучаючись водночас до краси природи й мистецтва (8,83). займаючись творчою діяльністю (9,07) та інтелектуально розвиваючись (9,33). Також очевидною є сучасна тенденція, що кохання (9,47), цікава робота (9,63) й мудрість (10,27) у довготерміновій життєвій перспективі не є важливими, і тому студенти поставили їх на остатнє місце.

Таблиця 5.10

Результати вибору термінальних цінностей за середніми значеннями перед проведенням експерименту в КГ і ЕГ

Ціннісні орієнтації	КГ		ЕГ	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Активне, діяльне життя	7,57	6	7,28	4
Здоров'я	7,77	8	6,92	3
Краса природи й мистецтва	8,83	13	12,72	17
Матеріально забезпечене життя	8,33	11	8,68	6
Спокій у державі, мир	8,17	10	10,2	13
Пізнання, інтелектуальний розвиток	9,33	15	9,28	10
Незалежність суджень і оцінок	8,53	12	15,28	18
Щасливе сімейне життя	7,47	5	5,64	1
Упевненість у собі	7,97	9	6,52	2
Життєва мудрість	10,27	18	10,24	14
Цікава робота	9,63	17	9,12	8
Кохання	9,47	16	8,84	7
Наявність вірних і добрих друзів	6,83	1	9,76	12
Суспільне визнання	7,17	3	9,2	9
Рівність (у можливостях)	7,06	2	9,44	11
Свобода вчинків і дій	7,70	7	7,92	5
Творча діяльність	9,07	14	11,72	15
Отримання задоволення	7,37	4	12,24	16

Виконавши таку саму процедуру групування в експериментальній групі (ЕГ), з'ясували, що на перше місце найважливіших цінностей студенти ставлять щасливе сімейне життя (5,64), упевненість у собі (6,52) і здоров'я (6,92). Друге місце посіли цінності активної життєвої позиції й діяльного життя (7,28), свободи вчинків і дій (7,92) і матеріальне забезпечення (8,68). Група цінностей, які є на третьому місці, охоплює кохання (8,84), цікаву роботу (9,12) і суспільне визнання (9,2). Далі ієрархічний ланцюжок продовжують такі термінальні цінності: інтелектуальний розвиток (9,28), рівність (у можливостях) (9,44), наявність вірних і добрих друзів (9,76), спокій у державі й мир (10,2), життєва мудрість (10,24), творча діяльність (11,72), отримання задоволення (12,24), краса природи й мистецтва (12,72), незалежність суджень і оцінок (15,28).

Це свідчить про те, що їм важливе здоров'я, цікава робота, відсутність матеріальних проблем, духовна близькість із коханою людиною і суспільне визнання, наявність друзів та впевненість у собі.

Важливо відзначити, що така цінність, як творча діяльність, яка необхідна для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, посідає чи не останні місця в рейтингу ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи: у КГ – 9,07 й ЕГ – 11,72. Наочно переконатися в наявних термінальних цінностях студентів можна з гістограми, зображеній на рисунку 5.6.

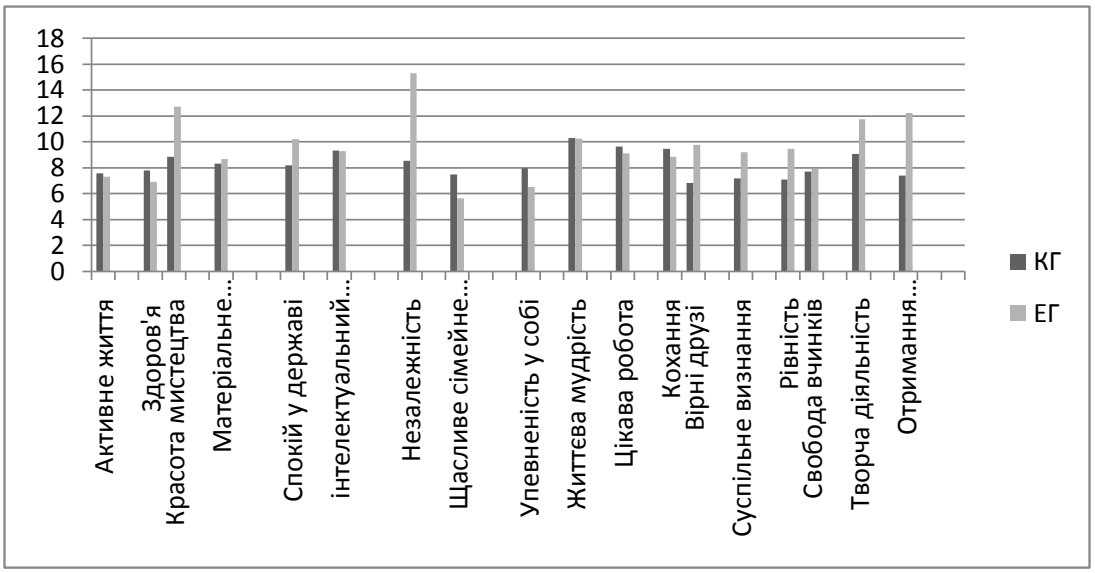


Рис. 5.6. Показники термінальних цінностей за середніми значеннями в КГ й ЕГ перед початком експерименту.

Із графічного зображення помітно, що на однаковий рівень респонденти ставлять лише один тип цінностей – життєву мудрість, надавши їй 18-ту (в КГ – 10,27) і 14-ту (в ЕГ – 10,24) позиції в їх ієрархії, а також цінність «пізнання, інтелектуальний розвиток», яка в рейтингу знаходиться на 15-му (в КГ – 9,33) і 10-му (в ЕГ – 9,28) місці. В ЕГ такі важливі цінності, як незалежність (15,28), краса природи й мистецтва (12,72), отримання задоволення (12,24) й творча діяльність (11,72), посідають відповідно 18, 17, 16 й 15 місця за результатами середніх значень.

Наступним кроком у з'ясуванні володіння ціннісними орієнтаціями перед початком проведення експерименту було діагностування інструментальних

цінностей у контрольній та експериментальній групах, результати якого подано в таблиці 5.11.

Таблиця 5.11

Результати вибору інструментальних цінностей за середніми значеннями перед проведенням експерименту в КГ й ЕГ

Ціннісні орієнтації	КГ		ЕГ	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Акуратність	10,16	12	6,43	1
Життєрадісність	9	6	7,70	5
Непримиренність до своїх і чужих недоліків	9,36	10	8,17	7
Відповідальність	9,24	8	6,97	2
Самоконтроль	8,88	5	9,27	9
Сміливість у відстоюванні своєї думки	11,32	18	11,40	18
Толерантність до поглядів інших	10,72	15	10,50	15
Чесність	9,28	9	8,83	8
Вихованість	8,28	3	7,90	6
Справність	9,08	7	7,40	4
Раціоналізм (уміння зважено вирішувати)	10,4	14	10,27	14
Працелюбство	9,4	11	9,83	11
Високі прагнення	10,8	16	9,88	12
Незалежність	10,92	17	11,17	17
Освіченість	8,84	4	9,47	10
Тверда воля	10,28	13	10,13	13
Глибина переконань	8,24	2	10,77	16
Чуйність	7,04	1	7,16	3

Аналізуючи результати вибору інструментальних цінностей, за допомогою яких будуть здійснюватися обрані довготривалі життєві перспективи, дійшли висновку, що за середніми значеннями в КГ респонденти на перші три місця обирають (а це відповідно посідає 1-9 ранги): чуйність (7,04), глибину переконань (8,24), вихованість (8,28); освіченість (8,84), самоконтроль (8,88), життєрадісність (9,0); справність (9,08), відповідальність (9,24), чесність (9,28). Натомість в ЕГ – такі результати: акуратність (6,43), відповідальність (6,97), чуйність (7,16); виконавчість (7,40), життєрадісність (7,70), вихованість (7,90); непримиренність до своїх і чужих недоліків (8,17), чесність (8,83), самоконтроль (9,27). Це свідчить про те, що у своїй

діяльності респонденти будуть керуватися цими пріоритетами. Обрані цінності характеризуватимуть їх як освічених, вихованих, відповідальних, чесних, чуйних і життєрадісних, що вказує на те, що їм притаманна чуйність, правдивість і щирість, здатність діяти самостійно, бути непримиренними до своїх та чужих недоліків.

Графічно показники інструментальних цінностей студентів відображені на рисунку 5.7.

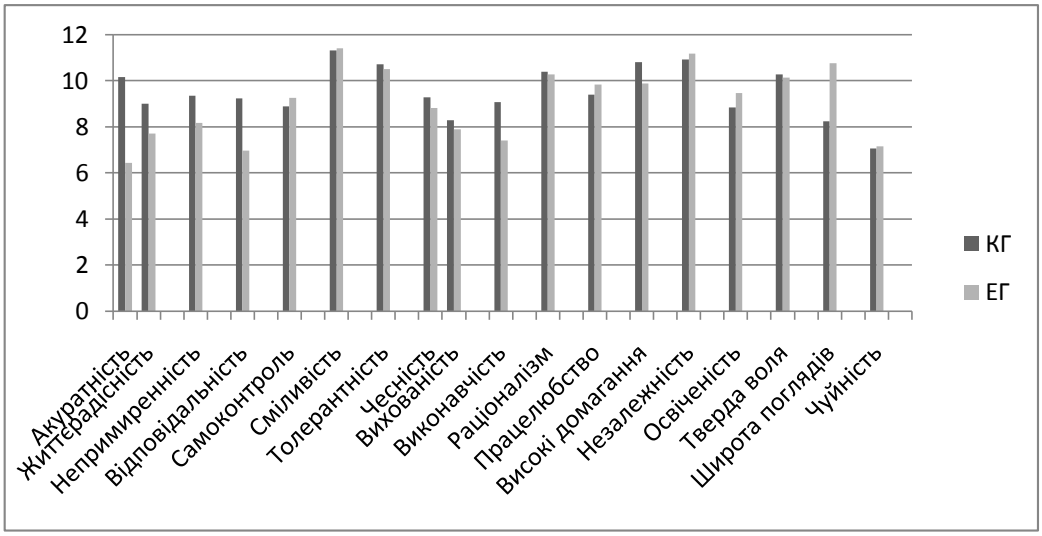


Рис. 5.7. Показники інструментальних цінностей за середніми значеннями в КГ й ЕГ перед початком експерименту.

Із графічного зображення видно, що студенти, в цілому, одностайні у виборі механізмів реалізації цілей життя, значна відмінність виявляється у визначенні таких цінностей, як акуратність (у КГ – 10,16 і ЕГ – 6,43), глибина переконань (у ЕГ – 10,77 і в КГ – 8,24).

Отже, здійснивши моніторинг системи ціннісних орієнтацій студентів та проаналізувавши результати, дійшли висновку, що майбутні вчителі початкової школи мають ті чи інші проблеми особистісного характеру, що заважають їхньому самовизначенню й здатності в майбутньому виконувати роботу в інклюзивному середовищі. Тому вважаємо, що необхідно додати їх до спеціально розробленої методики навчання студентів у процесі професійної підготовки у ВПНЗ.

Діагностування емоційного елемента особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності в студентів передбачало визначення рівня емоційності та добродушності.

Із метою виявлення рівня емпатії та окремих її показників використали методику В. Бойко (додаток К.5), адже емпатійність є однією з провідних характеристик особистості, яка, інтегруючись із багатьма професійними та особистісними якостями, є елементом професіограми майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ, за допомогою якої буде здійснюватися робота в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

За допомогою методики дослідили окремі показники каналів емпатії (раціональний, емоційний, інтуїтивний), настанови, що її підкріплюють, здатність проникати та ідентифікувати себе в ній (таблиця 5.12), а потім за сумарною оцінкою визначили її рівень (рисунок 5.9).

Таблиця 5.12

Показники компонентів емпатії в майбутніх учителів початкової школи перед проведенням експерименту

Канал емпатії	% респондентів	
	КГ	ЕГ
Раціональний	17,3	18,3
Емоційний	18,3	19,2
Інтуїтивний	15,9	15,3
Настанови, що підкріплюють емпатію	15,6	15,6
Здатність до проникнення в емпатію	15,5	14,3
Ідентифікація в емпатії	17,3	17,1

Як засвідчують подані в таблиці 5.12 результати, схильних до емпатії, за оцінкою її емоційного каналу, є 18,3% в КГ й 19,2% в ЕГ. Наявність такого показника за цим каналом свідчить про високий рівень емпатійних здібностей, але він недостатній для здійснення інклюзивного навчання, адже є домінуючим показником, який фіксує здатність майбутніх учителів початкової школи

співпереживати та співчувати розмаїтим учням учнівського колективу в інклюзивному середовищі ЗНЗ, прийняти й зрозуміти їхній внутрішній світ, зуміти спрогнозувати поведінку дитини й ефективно відкоригувати її.

Недостатніми, хоча й високими, порівняно з іншими є показники раціонального каналу емпатії та ідентифікації в емпатії. Зокрема, у 17,3% в КГ й 18,3% в ЕГ респондентів наявна здатність спрямовувати увагу на стан, проблему й поведінку кожної людини. За допомогою означеної емпатійної здібності майбутні вчителі початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ будуть на інтуїтивному рівні віднаходити правильну оцінку будь-якої соціально-педагогічної ситуації та раціонально використовувати педагогічні прийоми її розв'язання.

Успішною умовою емпатії є показник ідентифікації в емпатії. Так, 17,3% в КГ й 17,1% в ЕГ схильні її виявляти, що надзвичайно важливо для нашого експериментального дослідження, адже майбутні вчителі початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ повинні розуміти всіх дітей інклюзивного класу, сприймати їх такими, якими вони є, співпереживати з позиції уявного переміщення себе на їхнє місце.

15,5% (КГ) й 14,3% (ЕГ) осіб здатні до проникнення в емпатію, що дозволить майбутнім учителям початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ створити атмосферу відкритості, довіри, щирості й любові, комфортного спілкування з усіма учасниками навчально-виховного процесу (дітьми з нормативним розвитком і дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією школи та іншими соціальними інституціями). Учитель, який буде володіти такою характеристикою, здатний зняти атмосферу напруги, нещирості та підозри, аби розвінчати встановлені в суспільстві міфи щодо спільного навчання нормативних дітей і дітей з обмеженими можливостями в здоров'ї в загальноосвітньому навчальному закладі.

Також невисокий відсоток, як-от: по 15,6 у КГ й ЕГ характеризує настанови, що підкріплюють емпатію, і 15,9% (КГ) й 15,3% (ЕГ) – інтуїтивний канал емпатії. Визначені показники каналів свідчать про те, що існують чинники, які перешкоджають налагодженню емпатії з усіма учасниками навчально-виховного

процесу, можливо, навіть через ще не сформовану інтуїцію. У майбутніх учителів початкової школи ще не сформована ефективність емпатії, вони вважають за непотрібне цікавитися життям інших людей, переконують себе спокійно ставитися до переживань та проблем навколишніх.

Рівень розвитку емоційних каналів можна показати на гістограмі на рисунку 5.8.

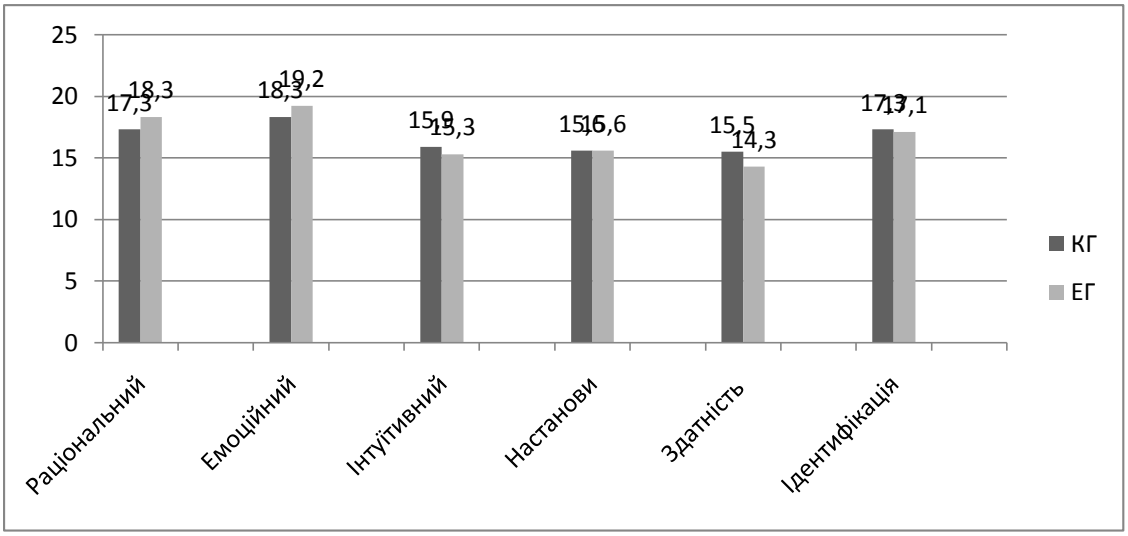


Рис. 5.8. Рівень розвитку емоційних каналів у майбутніх учителів початкової школи перед початком експериментальних досліджень.

Отже, наочно можна переконатися, що дослідження окремих компонентів емпатії показало найбільший відсоток, який указує на значущість у структурі її емоційного каналу як здатності до співпереживання. Найнижчі показники виявила сформована здатність до проникнення в емпатію, що вимагає впливу спеціально організованого навчання, а отже, і професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Згідно з отриманими за методикою В. Бойка результатами, визначили рівні емпатії студентів перед початком проведення експерименту. Водночас спростили шкалу оцінювання рівнів емпатії, оскільки результати діагностування не виявили дуже низького рівня (менше 14). Вони показані на рисунку 5.9.

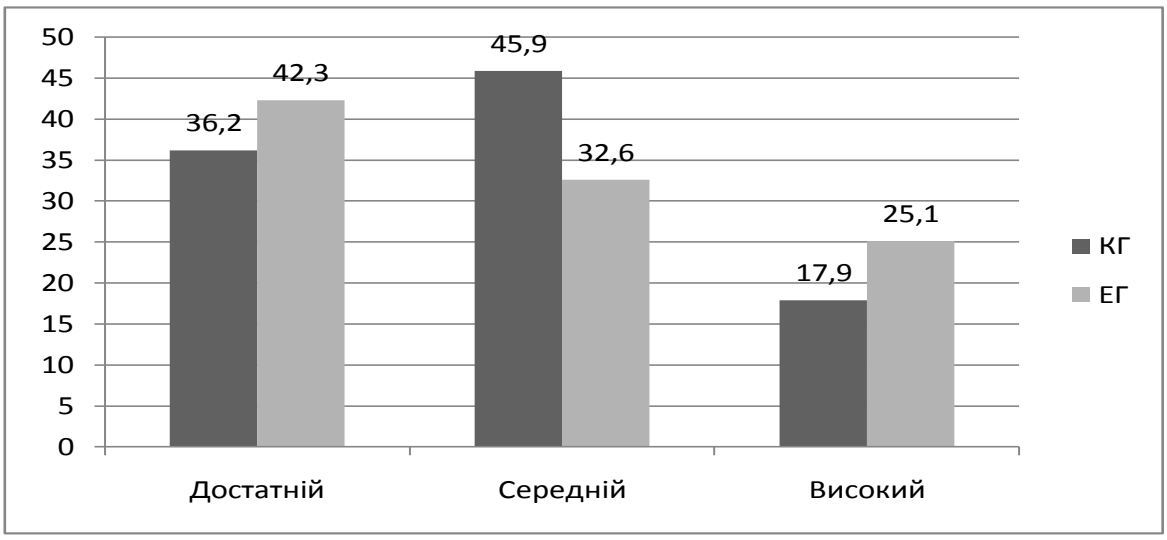


Рис. 5.9. Рівні емпатії студентів у КГ й ЕГ перед початком проведення експериментального дослідження, %.

Із графічного зображення помітно, що серед респондентів переважає достатній рівень: у КГ – 36,2% і в ЕГ – 42,3%, це свідчить про допустиму емпатію, але потрібно приділяти ще більшу увагу формуванню такої особистісно значущої якості, як емпатійність.

Наочно можна переконатися, що середній рівень емпатії (в КГ – 45,9% та в ЕГ – 32,6%) має найвищі показники серед респондентів, що свідчить про те, що значна частина студентів чутлива до проблем інших людей, вони можуть співпереживати, долучатися до спілкування з усіма учасниками навчально-виховного процесу, знімати напруження, однак потребують деякої корекції щодо окремих каналів емпатії.

Доречно відзначити, що четверта частина респондентів ЕГ (25,1%) високоемпатійна, а це всього 54 майбутні вчителі початкової школи, а в КГ 17,9% респондентів – 35 студентів. Вони вміють знаходити спільну мову з навколишніми й намагаються уникати конфліктних ситуацій та знаходити компроміси як усередині групи, так і в співпраці з іншими. Вони адекватно сприймають критику на свою адресу, деколи є навіть занадто чутливими за відсутності емоційної підтримки з боку інших.

Для проведення діагностування доброзичливості як значущої якості майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи та складової особистісно фахового компонента, що дозволить їм створювати в інклюзивному середовищі атмосферу взаєморозуміння, взаємоповаги, співчуття та співпереживання, використовували «Шкалу доброзичливості» Кемпбелла. Доброзичливість характеризується як міра стосунків у системі «учитель-учень», «учень-учень», «учень-учитель», «учень-батьки», «батьки-учень», «батьки-учитель», «учитель-батьки», «учитель-учителі». У межах нашого дослідження доброзичливість розглядаємо як ставлення до дійсності, що функціонує на підставі знань, мотивів та способів дії.

За допомогою цієї діагностики на констатувальному етапі педагогічного експерименту отримали результати, які показували такий розподіл за показниками доброзичливого ставлення до інших (рисунок 5.10): низький рівень доброзичливого ставлення до інших – 38,8% в КГ й 45,1% в ЕГ; середній рівень доброзичливого ставлення до інших – 44,4% й 31,6% відповідно; високий рівень доброзичливого ставлення до інших – 16,8% й 23,3% відповідно.

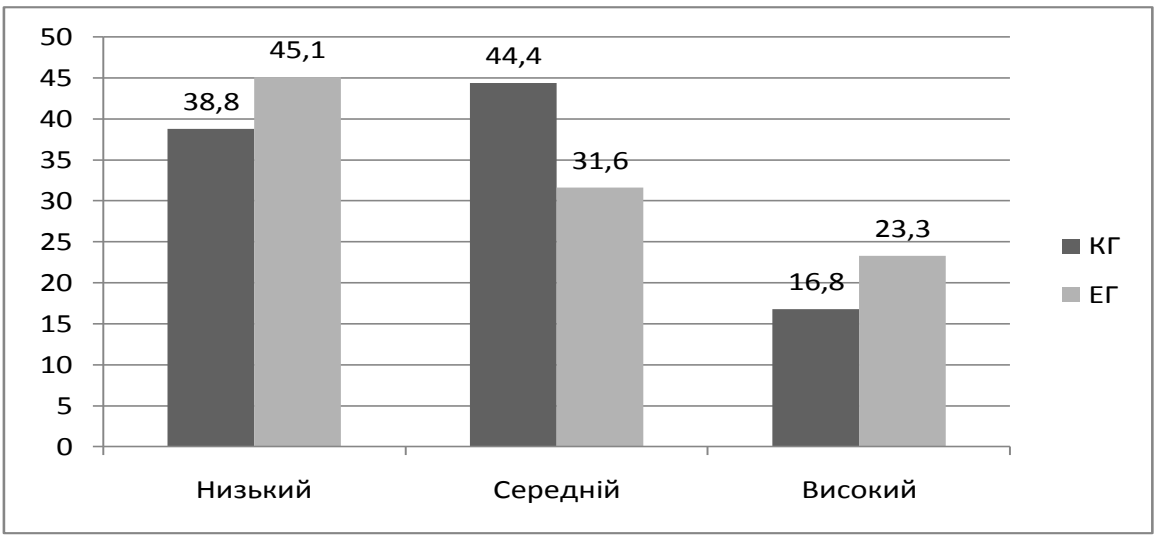


Рис. 5.10. Рівні доброзичливості студентів КГ й ЕГ перед початком експерименту, %.

Емпатійність та доброзичливість як особистісно значущі якості майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи в ЗНЗ є базовою основою формування соціально-педагогічної компетентності. За високої організації

педагогічного процесу означені якості мають виконувати синергетичний ефект – додатковий результат, отриманий від їхньої злагодженої взаємодії, тобто поєднання доброзичливості та емпатійності як структурних компонентів особистості.

Аналіз результатів діагностування дозволив переконатися в необхідності корегування процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі з метою розвитку особистісно значущих якостей студентів.

За результатами констатувального етапу дослідження дійшли висновку, що рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ не задовольняє сучасні вимоги до висококомпонентного фахівця на ринку праці. Показники рівнів сформованості структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності в контрольних та експериментальних групах майже не відрізнялися, бо це вимагає забезпечення відповідного соціокультурного освітнього середовища й адекватної педагогічної системи навчання студентів, підвищення соціально-педагогічної компетентності викладачів вищого навчального закладу.

5.3. Результати формувального експерименту та порівняльний аналіз окремих показників соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Педагогічний експеримент проходив за запланованою програмою дослідження. Виконання поставленої мети відбувалося в умовах реалізації концепції професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, яка базувалася на ідеї про те, що це складний і багатоаспектний компонент цілісної професійної підготовки фахівця, що підпорядковується єдиній меті вищого педагогічного навчального закладу, ґрунтується на середовищному, системному, аксіологічному, акмеологічному, особистісно орієнтованому, діяльнісному, компетентнісному й контекстному методологічних підходах, передбачає єдність і взаємозалежність закономірностей і принципів освіти й навчання, а також здійснюється адекватно дібраними до мети

дослідження формами й методами навчання, що в кінцевому результаті забезпечить високий рівень сформованості у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Концептуальну основу дослідження визначили положення про те, що:

- формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ буде проходити в умовах функціонування інноваційного педагогічного процесу в соціокультурному освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу;

- модель формування соціально-педагогічної компетентності, що конкретизована у відповідній структурно-функціональній формі й побудована на принципах цілісності педагогічного процесу та синергетичності освітньо-дидактичних принципів, може забезпечити підвищення рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ зумовлена змістом базових дисциплін: «Основи соціально-педагогічної діяльності», «Основи інклюзивної педагогіки»;

- структура соціально-педагогічної компетентності детермінована модифікацією соціокультурного освітнього середовища ВПНЗ. Для цього проводили вдосконалення змісту навчального матеріалу дисципліни «Основи наукових досліджень» (3 курс), корегування змісту педагогічних практик (3 і 4 курси) з урахуванням змісту навчального матеріалу інклюзивної педагогіки та науково-дослідницької роботи. Упродовж усього періоду педагогічного експерименту проводили вдосконалення та корекцію особистісно значущих і професійно важливих якостей студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей;

- процес професійної підготовки передбачав, у тому числі, підготовку викладацького складу. Для цього з викладачами кафедр проводили методичні семінари, на яких обговорювали проблему підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному середовищі та

формування в нього соціально-педагогічної компетентності: «Соціальна-педагогічна робота як інтегрований різновид соціальної та педагогічної діяльності», «Соціально-педагогічна компетентність учителя початкових класів», «Розвиток соціально-педагогічних цінностей у процесі підготовки вчителя початкових класів», «Педагогічна корекція професійно значущих компетенцій майбутнього вчителя». Зміст навчальних книг «Основи соціально-педагогічної діяльності» та «Основи інклюзивної педагогіки» доводили до відома викладачів, аби вони могли мотивувати студентів до соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на лекційних та практично-лабораторних заняттях із курсів «Вступ до спеціальності» (1 курс), «Загальні основи педагогіки» (1 курс) і «Дидактика» (2 курс). Окрім того, проводили відкриті заняття, кафедральні доповіді, під час яких обмінювалися думками, розв’язували проблемні ситуації.

Процес дослідницько-експериментальної перевірки даних формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ здійснювали поетапно, з урахуванням розробленої моделі СПК і контент-схеми процесу формування соціально-педагогічної компетентності.

Ефективність запровадження авторської методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі й водночас формування в них соціально-педагогічної компетентності передбачала психолого-педагогічну діагностику перед і після проведення педагогічної системи навчання студентів за цією методикою. Перевірку здійснювали за результатами констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту, які піддавали статистичній обробці. Завдяки цьому виявлено і підтверджено достовірність динаміки сформованості структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності.

Для отримання інформації про хід і результати експерименту проводили спостереження за роботою студентів на заняттях, тестування, анкетування та бесіди

з ними. Для проведення кількісного аналізу результатів користувалися методами математичної статистики, як і в констатувальному експерименті.

Порівняльний аналіз проводили на основі зіставлення констатувального експерименту й підсумкових даних після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах.

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу після формувального етапу педагогічного експерименту довів підвищення їх рівнів (таблиця 5.13).

Таблиця 5.13

Результати рівнів та динаміка сформованості компонент соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ після експерименту

Рівні	**Когнітивної, %**			**Особистісно фахової**								
				мотиваційний,%			**аксіологічний,%**					
	КГ	ЕГ	Δ	КГ	ЕГ	Δ	емпатійність			доброзичливість		
							КГ	ЕГ	Δ	КГ	ЕГ	Δ
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Достатній	49,5	33,5	-16	4,5	1,9	-2,6	35,2	33,4	-1,8	38,2	36,2	-2
Середній	39,8	41,8	2	18,4	16,3	-2,1	46,4	38,2	-8,2	43,9	34	-9,9
Високий	10,7	24,7	14	77,1	81,8	4,7	18,4	28,4	10	17,9	29,8	11,9
Разом:	100	100	0	100	100	0	100	100	0	100	100	0
Рівні	**Когнітивної**			**Особистісно фахової**								
				мотиваційний			**аксіологічний**					
	КГ	ЕГ	Δ	КГ	ЕГ	Δ	емпатійність			доброзичливість		
							КГ	ЕГ	Δ	КГ	ЕГ	Δ
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Достатній	97	72	-25	9	4	-5	69	72	3	75	78	3
Середній	78	90	12	36	35	-1	91	82	-9	86	73	-13
Високий	21	53	32	151	176	25	36	61	25	35	64	29
Разом:	196	215	19	196	215	19	196	215	19	196	215	19
χ^2_{emp}	**17,552**			**6,036**			**6,110**			**8,757**		
$\chi^2_{0,05}$	**5,991**			**5,991**			**5,991**			**5,991**		

Як свідчать результати дослідження, до і після проведення експерименту в ЕГ значно збільшилася кількість студентів із високим рівнем сформованості соціально-педагогічної компетентності професійної діяльності (за мотиваційно спрямованим компонентом – на +4,7%, когнітивним – на +14,0%, особистісним: емпатійність – +10,03%, доброзичливість – +11,9%), із середнім рівнем (за когнітивно-діяльнісним – на +2,0%, мотиваційно спрямованим компонентом – на – -2,0%, особистісним: емпатійність – -8,2%, доброзичливість – -9,9%) і зменшилася кількість студентів із достатнім рівнем (за когнітивно-діяльнісним – на -16,0%, мотиваційно спрямованим компонентом – на –2,6%, особистісним: емпатійність – -1,8%, доброзичливість – -2,0%).

Підтвердження достовірності результатів експерименту і відповідних статистичних висновків було виконано, як і раніше, з використанням пооцедур перевірки статистичних гіпотез за методом критерія χ^2. Чисельні значення емпіричних і теоретичних показників критерія хі-квадрат на рівні значущості 0,05 наведено в останніх рядках табл. 5.13 і свідчить про значущість різниць розподілів контрольної та експериментальної груп по всіх досліджуваних показниках. (Детальні розрахунки приведено в додатках Л. 3.

Здійснимо інтерпретацію окремих показників соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи після запровадження авторської експериментальної методики, а також у кінці експерименту.

Результати сформованості когнітивної компоненти соціально-педагогічної компетентності подано на рисунку 5.11.

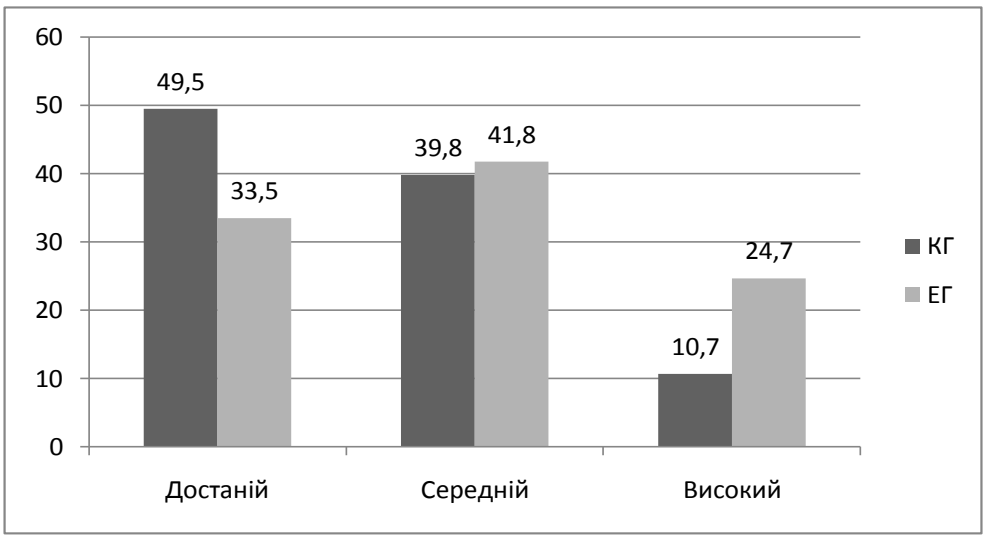


Рис. 5.11. Рівні показників когнітивної компоненти СПК в КГ й ЕГ після формувального експерименту, %.

Здобуті в кінці експерименту результати дослідження свідчать, що в ЕГ порівняно з КГ нам удалося помітно збільшити високий рівень сформованості в майбутніх учителів початкової школи до 24,7% з 9,3%, тоді як у КГ відбулися незначні зміни, як-от: до 10,7% з 10,2%.

Також помітним є зниження достатнього рівня сформованості в ЕГ з 33,5% порівняно з 59,1%, натомість у КГ зміни незначні (з 50,0% до 49,5%). Також в ЕГ відбулися зміни й у показниках середнього рівня сформованості до 41,8% з 31,6%, що не можна сказати про КГ, де показник залишився на тому ж рівні.

Отже, згідно з отриманими даними можна зробити висновки про те, що після проведення експерименту спостерігається стабільна тенденція до суттєвого зменшення кількості студентів (на Δ=25,6%) для *достатнього* рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності і одночасного збільшення кількості студентів, які досягли середнього и високого рівня, (Δ-10,2% і Δ=15,4% відповідно).

Таблиця 5.14

Динаміка рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності за результатами когнітивної компоненти

Рівні сформованості	Компоненти					χ^2_{emp}	$\chi^2_{0,05}$
	Перед початком		Після закінчення		Динаміка Δ, %		
	n	%	n	%			
КГ							
Достатній	98	50,0	97	49,5	-0,5	0,030	5,991
Середній	78	39,8	78	39,8	0		
Високий	20	10,2	21	10,7	+0,5		
Разом:	196	100,0	196	100,0	0		
ЕГ							
Достатній	127	59,1	72	33,5	-25,6	33,182	
Середній	68	31,6	90	41,8	+10,2		
Високий	20	9,3	53	24,7	+15,4		
Разом:	215	100,0	215	100,0	0		

Підтвердження достовірності цих висновків було виконано з використанням процедур перевірки статистичних гіпотез за методом критерія згоди χ^2 (див. таб. 5.14а і таб. 5.14б).

Таблиця 5.14а

Розрахунки критерія згоди χ^2 для контрольної групи КГ (за даними табл. 5.14)

Рівні сформованості	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	Перед	Після	Перед+Після	Перед	Після
Достатній	98	97	195	97,5	97,5
Середній	78	78	156	78	78
Високий	20	21	41	20,5	20,5
Разом:	196	196	392	196	196

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
98	97,5	0,003
78	78	0,000
20	20,5	0,012
97	97,5	0,003
78	78	0,000
21	20,5	0,012
	χ^2_{emp}=	**0,030**
	$\chi^2_{0,05}$=	5,991

Оскільки $\chi^2_{емп} \approx 0{,}030 < \chi^2_{0,05} \approx 5{,}991$, нульова гіпотеза H_0 *приймається*, а це означає, що на рівні значущості $\alpha = 0{,}05$ відсутні підстави про *неідентичність* емпіричних розподілів у контрольній групі (КГ) рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності за результатами когнітивно-діяльнісного компоненту, зафіксованих перед початком і після закінчення експерименту. А це свідчить, що суттєвих зміни до і після професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ традиційними методами не відбулося.

Зовсім інші результати спостерігаються для експериментальної (ЕГ) групи.

Таблиця 5.14б

Розрахунки критерія згоди χ^2 для експериментаної групи ЕГ

(за даними табл. 5.14)

Рівні сформованості	**Частоти емпіричні**			**Частоти теоретичні**	
	Перед	**Після**	**Перед+Після**	**Перед**	**Після**
Достатній	127	72	199	99,5	99,5
Середній	68	90	158	79	79
Високий	20	53	73	36,5	36,5
Разом:	215	215	430	215	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп} - N_{теор})^2/N_{теор}$
127	99,5	7,601
68	79	1,532
20	36,5	7,459
72	99,5	7,601
90	79	1,532
53	36,5	7,459
	$\chi^2_{emp} =$	**33,182**
	$\chi^2_{0,05} =$	5,991
	$\chi^2_{0,01} =$	9,210

Для експериментальної групи $\chi^2_{емп} \approx 33{,}182 > \chi^2_{0,01} \approx 9{,}210$, нульова гіпотеза H_0 *відхиляється*, а це означає, що навіть на рівні значущості $\alpha = 0{,}01$ (тобто з достовірністю 99%) відсутні підстави про *ідентичність* емпіричних розподілів у експериментальній групі (ЕГ) рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності за результатами когнітивної компоненти, зафіксованої перед

початком і після закінчення експерименту. А це свідчить, що не тільки кількісні показники за рівнями сформованості соціально-педагогічної компетентності серед студентів до експерименту і після нього, але й якісна структура істотно відрізняються до і після проведення експериментальних дій, а отже висунута нами робоча гіпотеза дослідження підтверджується.

Для наочності дані таблиці 5.14 відображено графічно на рисунку 5.12. Із графічного відображення помітно, що після формувального експерименту достатній рівень сформованості когнітивної складової соціально-педагогічної компетентності, який є визначальним для готовності виконувати професійну роботу вчителя початкової школи, але не достатнім для здатності здійснювати роботу в інклюзивному середовищі, суттєво зменшився з 59,1% до 33,5% (ЕГ) (Δ= -25), тоді як у КГ суттєвих змін не відбулося. Зменшення динаміки сформованості в ЕГ пояснюється переходом респондентів із достатнього рівня до більш високих рівнів. До початку експерименту на середньому рівні сформованості когнітивної компоненти СПК було 31,6% респондентів, тоді як після закінчення цей показник зріс до 41,8% (Δ= +10,2). Важливим є те, що на високому рівні сформованості когнітивної компоненти ми досягли динаміки, отримавши приріст Δ= +15,4 соціально-педагогічної компетентності.

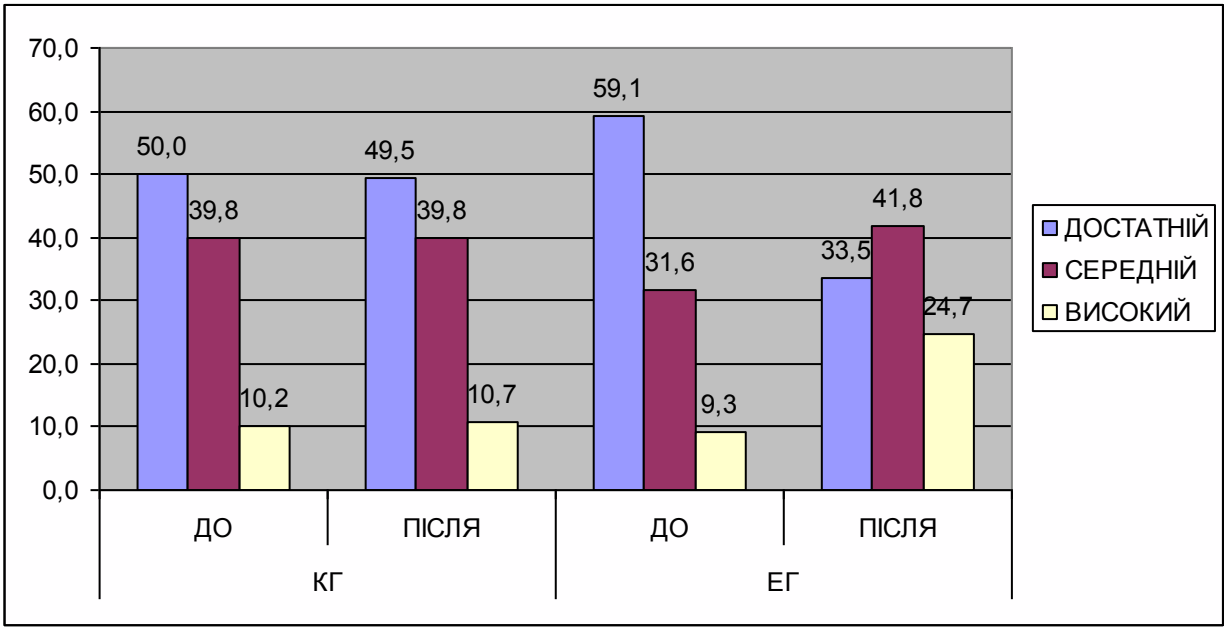


Рис. 5.12. Динаміка рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності за результатами когнітивної компоненти СПК, %.

Результати сформованості особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності студентів. Одночасно з діагностуванням когнітивної компоненти проводили дослідження мотиваційно-спрямованої складової особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності. Визначаючи її рівень сформованості, ми здійснили діагностування за методиками Т. Ільїної та Т. Елерса. Як це видно з рисунка 5.13, повторна діагностика показала, що в обох групах (КГ і ЕГ) відбулися зміни.

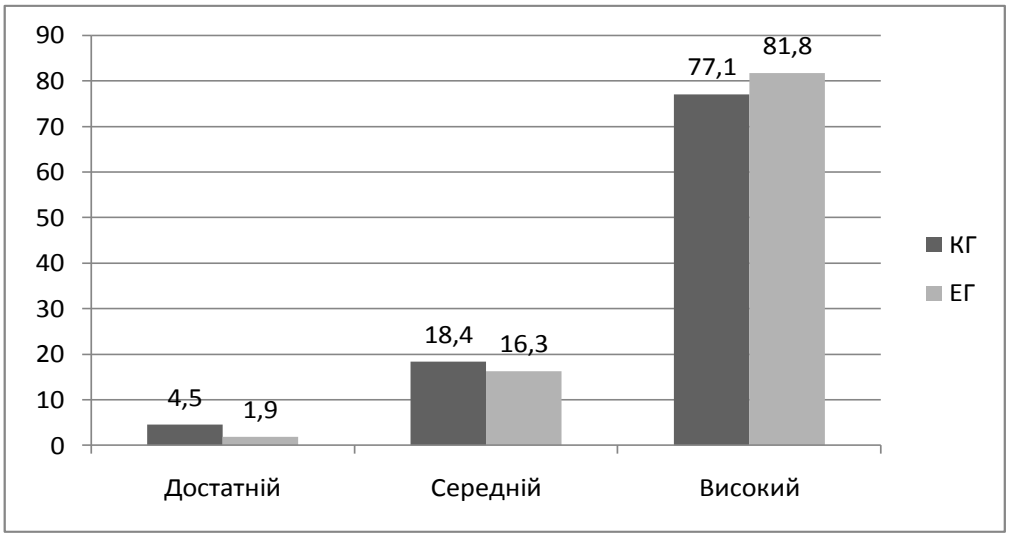


Рис. 5.13. Рівні сформованості мотивації досягнення успіху студентів контрольної та експериментальної груп після формувального етапу експерименту, %.

Порівнюючи результати перед проведенням експерименту і після, які представлено у таблиці 5.15, виявили відмінності у показниках.

Таблиця 5.15

Динаміка рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу за результатами особистісно фахової компоненти

Рівні сформованості	Компоненти					χ^2_{emp}	$\chi^2_{0,05}$
	Перед початком		Після закінчення		Динаміка Δ		
	n	%	n	%			
КГ (мотиваційно-спрямований)							5,991
Достатній	11	5,6	9	4,5	-1,1	0,244	
Середній	37	18,9	36	18,4	-0,5		
Високий	148	75,5	151	77,1	+1,6		
ЕГ (мотиваційно-спрямований)							
Достатній	9	4,2	4	1,9	-2,3	7,349	
Середній	47	21,9	35	16,3	-5,6		
Високий	159	73,9	176	81,8	+7,9		
КГ (емоційний - емпатійність)							
Достатній	71	36,2	69	35,2	-1	0,048	5,991
Середній	90	45,9	91	46,4	+0,5		
Високий	35	17,9	36	18,4	+0,9		
ЕГ (емоційний -емпатійність)							
Достатній	91	42,3	72	33,4	-8,9	6,073	
Середній	70	32,6	82	38,2	+5,6		
Високий	54	25,1	61	28,4	+3,3		
КГ (ціннісний - доброзичливість)							
Достатній	76	38,8	75	38,2	-0,6	0,071	5,991
Середній	87	44,4	86	43,9	-0,5		
Високий	33	16,8	35	17,9	+1,1		
ЕГ (ціннісний - доброзичливість)							
Достатній	97	45,1	78	36,3	-8,8	6,989	
Середній	68	31,6	73	34,0	+2,4		
Високий	50	23,3	64	29,8	+6,5		

Графічно представлені результати демонструють динаміку цих змін. Можна наочно переконатися, що серед студентів ЕГ помітно значне збільшення надто високого рівня мотивації досягнення успіху у порівнянні з КГ(з 73,9% до 81,8%), що підтверджують показники зменшення достатнього рівня сформованості в ЕГ (1,9%) з КГ (4,5%) і звичайно міграція студентів відбулася з середнього рівня сформованості до високого значно помітніше в ЕГ, ніж у КГ.

Динаміка змін мотиваційно-спрямованого компоненту, свідчить, що під впливом спеціально організованого навчання показники демонструють суттєве зменшення достатнього рівня з 4,2% до 1,9% (ЕГ) (Δ= -2,3), тоді як в КГ таких змін не відбулося (Δ= -1,1). До початку експерименту на середньому рівні сформованості мотиваційно-спрямованих студентів в КГ було 18,9%, а після закінчення цей показник став 18,4% (Δ= -0,5), тобто суттєвих змін не відбулося. Натомість у респондентів ЕГ він після проведеного експерименту змінився, за рахунок їх переходу з одного рівня у інший, динаміка становить Δ= -5,6. Важливим є те, що на високому рівні сформованості мотиваційно-спрямованого складника ми досягли динаміки, отримавши приріст Δ= +7,9.

Для наочності дані з таблиці 5.15 про рівень сформованості мотивації до успіху відображено графічно на рисунку 5.14.

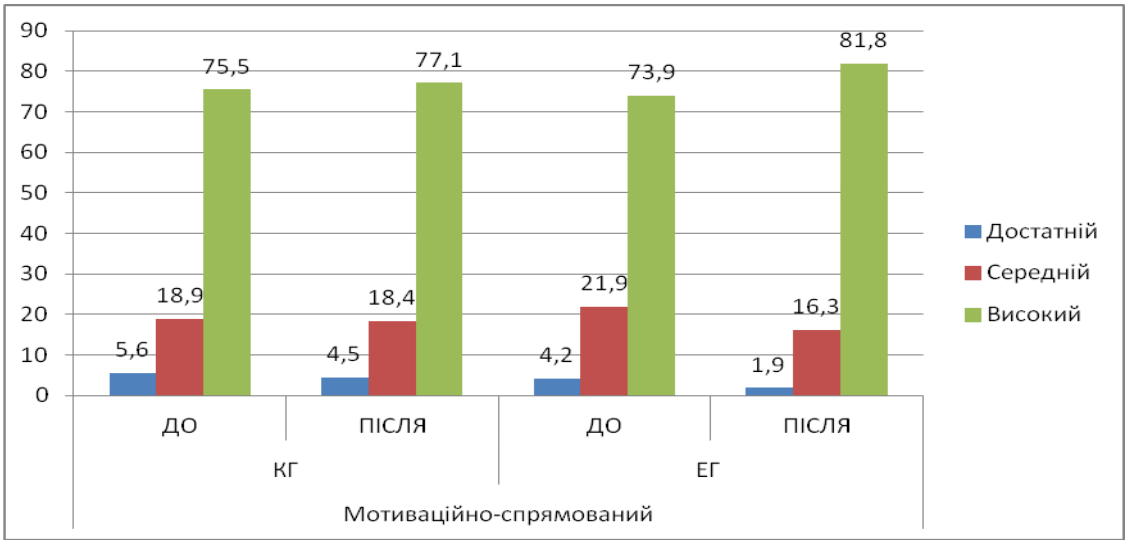


Рис. 5.14. Динаміка рівнів сформованості особистісно фахової компоненти СПК за результатами сформованості мотивації до успіху, %.

Із рисунка 5.14 можна наочно переконатися, що після формувального експерименту в ЕГ достатній рівень сформованості мотиваційно спрямованої складової соціально-педагогічної компетентності, яка характеризує майбутнього вчителя початкової школи як позитивно вмотивованого, що буде досягати успіхів у здійсненні роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, зріс на 7,9% (у КГ – на 1,6%)

завдяки введенню в педагогічний процес інноваційних форм навчання та залучення студентів до науково-дослідницької діяльності в позааудиторний час.

Також відбулося зниження кількості досліджуваних із достатнім (у КГ на 1,6%, а в ЕГ на 5,6%) та середнім (у КГ на 1,1%, а в ЕГ на 2,3%) рівнями мотивації, що свідчить про набуття досліджуваними віри в самих себе, підвищення самооцінки й здатності самопрограмування на успіх. Вони зробили все можливе для власного розвитку, займаючись самоосвітою й самовихованням.

У процесі формувального експерименту студенти навчилися краще регулювати власні психологічні особливості та співвідносити їх з обраною професією. Значних змін після застосування авторської методики професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ також зазнав рівень сформованості емпатійності студентів ЕГ. Наочно показники подані на рисунку 5.15.

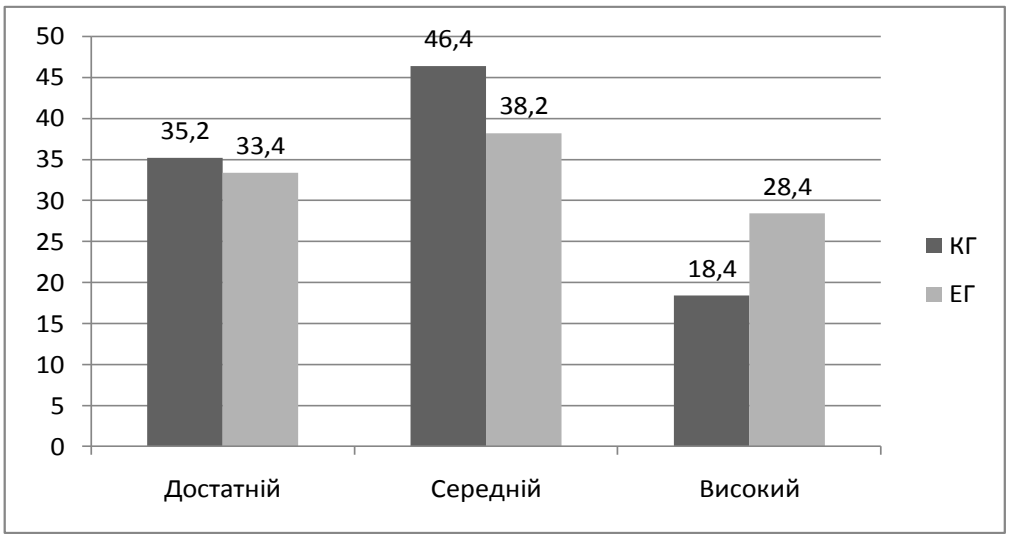


Рис. 5.15. Рівні сформованості емпатійності студентів контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту, %.

Із графічного зображення помітно, що високий рівень емпатійності в ЕГ значно вищий, ніж у КГ (28,4% і 18,4% відповідно), а також суттєві відмінності після формувального експерименту видно в студентів ЕГ порівняно з КГ, зокрема, достатній рівень — 38,2% й 46,4% відповідно, що свідчить про ефективність запровадженої методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової

школи, а отже, набуття ними навичок співпереживання й співчуття, прийняття дітей з особливими потребами такими, якими вони є. Вони в інклюзивному середовищі ЗНЗ будуть уважні в спілкуванні, намагатимуться зрозуміти більше, ніж сказано словами, уникатимуть конфліктних ситуацій, вони чутливі до проблем розмаїтих дітей в учнівському колективі.

Порівнюючи результати перед проведенням експерименту та після, виявляємо відмінності в показниках. Динаміка сформованості емоційності як аксіологічного складника особистісно фахової компоненти СПК показана в таблиці 5.15. Результати свідчать про те, що в ЕГ показники високого рівня емпатійності зросли на Δ=+3,3, тоді як у КГ він становить Δ=+0,9. Значно зменшився відсоток студентів із низьким рівнем емпатійності в ЕГ (Δ= -8,9), а в КГ він становить Δ= -1, що свідчить про ефективність спеціально організованого навчання в експериментальних групах. Достовірність результатів можна підтвердити, застосувавши критерій χ^2, результати статистичної обробки подані в таблиці 5.15. Проаналізуємо їх.

Отримані результати графічно продемонстровано на рисунку 5.17, із якого можемо бачити, що перед початком та після проведення експерименту в КГ у показниках емоційності істотних відмінностей не виявлено, тоді як в ЕГ значно зросла кількість студентів із високим та середнім рівнем емпатійності. Так, перед проведенням експерименту високий показник емпатійності в КГ (17,9%) й ЕГ(25,1%) помітно відрізнявся, а під впливом спеціально організованого навчання цей же показник в ЕК значно збільшився – до 28,4%, тоді як після традиційного навчання в КГ (18,4%) значних змін не відбулося (приріст за цими рівнями в КГ й ЕГ складає 10%). Водночас видно тенденцію до зменшення достатнього рівня емпатійності в ЕГ з 42,3% до 33,4%, натомість у КГ цей показник істотних змін не зазнав (з 36,2% до 35,2%), а, порівнюючи вплив спеціально організованого навчання в ЕГ з традиційним навчанням КГ, констатуємо наявність значних відмінностей у показниках достатнього рівня емпатійності (33,4% і 35,2% відповідно), тоді як ці показники становили в ЕГ 42,3% і в КГ 36,2%. Таким чином, за допомогою експериментальної методики професійної підготовки майбутніх учителів відбулося корегування такої особистісно значущої якості студентів, як емпатійність, яка вкрай

необхідна майбутнім учителям початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Поряд з емпатійністю в емоційному компоненті особистісно фахової складової соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як особистісно значущої якості існує доброзичливість. Тому після формувального експерименту було проведено діагностику доброзичливості за шкалою Кемпбелла. Результати, здобуті в кінці експериментального дослідження, подані в таблиці 5.15, графічно вони показані на рисунку 5.16.

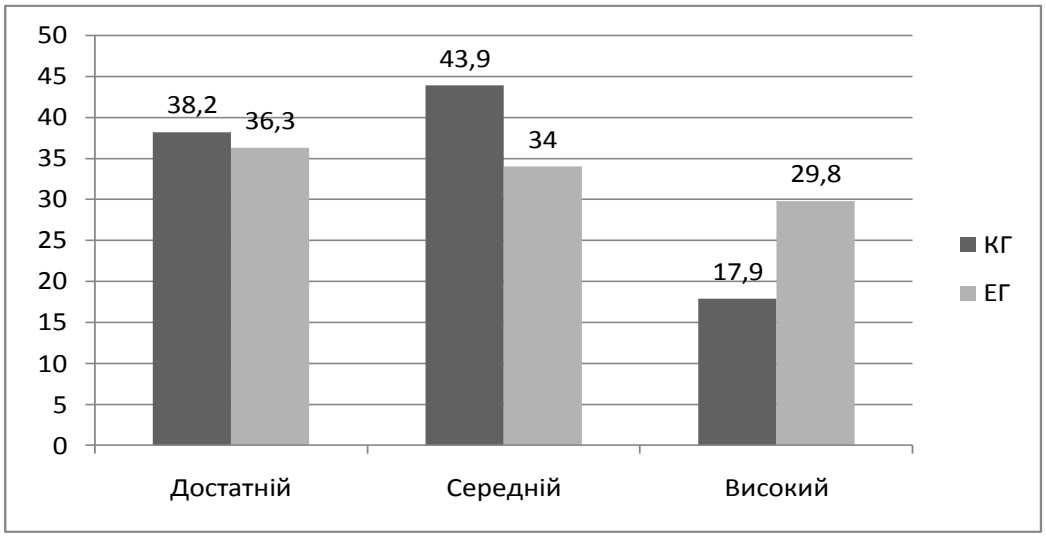


Рис. 5.16. Рівні сформованості доброзичливості як ціннісної складової особистісно фахової компоненти СПК в КГ й ЕГ після формувального експерименту, %.

Після проведеного формувального експерименту зафіксовані результати демонструють позитивні зрушення зі значною перевагою в ЕГ. Зокрема, на 11,9% збільшилися показники високого рівня порівняно з КГ, однак незначних змін зазнали показники достатнього рівня, де різниця між ними в ЕГ і КГ становить 1,9%. Студенти з середнім рівнем відкоригували свої особистісні якості, зокрема доброзичливість, як у КГ, так і в ЕГ, однак між ними прослідковуємо достатньо значну різницю – 9,9%.

Зауважимо, що розвиток особистісно значущих якостей емоційного компонента, зокрема емпатійності та доброзичливості, під впливом навіть

спеціально організованого навчання – малопомітний процес, який дає незначні результати. Адже означені якості в людини закладаються генетично, залежать від емоційних потенціалів особистості, від її особистісних рис (темперамент, характер, сенситивність), а також від умов виховання, життєдіяльності людини, її цінностей, тому формуванню практично не піддаються, однак можна досягти деякої корекції. Емоційність, яка виявляється співчуттям, співпереживанням, співучастю й допомогою, пов'язана з формуванням такої гуманістичної якості, як «доброзичливість», як механізмом спілкування в емоційному процесі, що закладається в «суб'єкт-суб'єктних» стосунках в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Душевність, довіра, відповідальність і педагогічний такт, які визначають доброзичливість, забезпечать комфортне спілкування в інклюзивному середовищі.

Зважаючи на вище сказане, можна стверджувати, що в процесі спеціально організованого навчання, рівні емпатійності та доброзичливості дещо збільшилися (рисунок 5.17) порівняно з показниками перед проведенням експерименту.

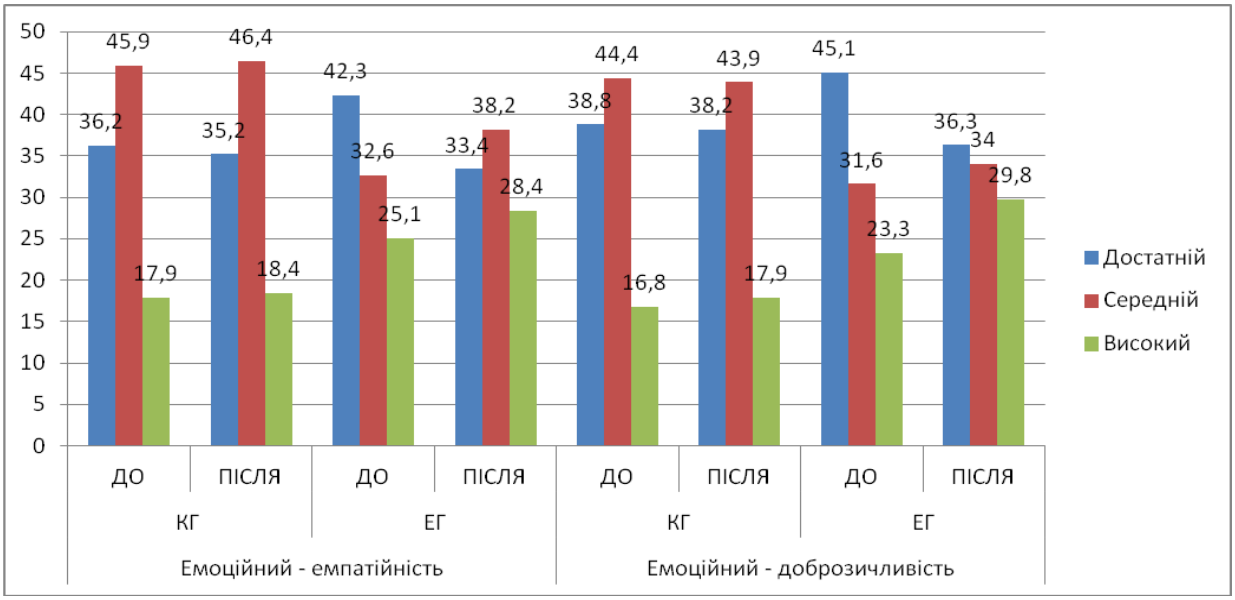


Рис. 5.17. Динаміка рівнів сформованості особистісно фахової компоненти соціально-педагогічної компетентності, %.

Підтвердження статистичної значущості висновків на рівні α=0,05 в ході перевірки висунутих гіпотез виконано з застосуванням χ^2-критерія. Чисельні значення емпіричних χ^2_{emp} і теоретичних (критичних) $\chi^2_{0,05}$ критеріїв представлено у таблиці 5.15. Розрахунки значень емпіричних χ^2_{emp} критеріїв показано в додатках Л.4.

Як видно з таблиці 5.15, у контрольній групі (КГ) для всіх складників особистісно фахової компоненти СПК значення емпіричних критеріїв χ^2_{emp} *не перевищують* значень теоретичних (критичних) $\chi^2_{0,05}$, а саме:

χ^2_{emp} = 0,244 < $\chi^2_{0,05}$,= 5,991 – мотиваційно-спрямований складник;

χ^2_{emp} = 0,048 < $\chi^2_{0,05}$,= 5,991 – емоційний складник– емпатійність ;

χ^2_{emp} = 0,071 < $\chi^2_{0,05}$,= 5,991 – ціннісний складник – доброзичливість.

Це свідчить, що в КГ групах суттєвих статистично значущих змін до і після професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ традиційними методами не відбулося.

Зовсім інша картина спостерігається в ЕГ групах, де підтверджується позитивна динаміка сформованості соціально-педагогічної компетентності. Для всіх складників особистісно фахової компоненти СПК значення емпіричних критеріїв χ^2_{emp} *перевищують* значення теоретичних (критичних) $\chi^2_{0,05}$, а саме:

χ^2_{emp} = 7,349 > $\chi^2_{0,05}$,= 5,991 – мотиваційно-спрямований складник;

χ^2_{emp} = 6,073 > $\chi^2_{0,05}$,= 5,991 – емоційний складник– емпатійність ;

χ^2_{emp} = 6,989 > $\chi^2_{0,05}$,= 5,991 – емоційний складник – доброзичливість.

Таким чином, кількісні показники за рівнями сформованості соціально-педагогічної компетентності за результатами мотиваційно-спрямованого компоненту серед студентів до експерименту і після нього відрізняються на рвні 0,05, а отже висунута гіпотеза дослідження підтверджується.

Метою повторного використання методики М. Рокич було виявлення рівня сформованості ціннісних орієнтацій після застосування експериментальної методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Результати вибору студентами цінностей після проведеного експерименту в КГ і ЕГ подані в таблиці 5.16.

Таблиця 5.16

Результати вибору ціннісних орієнтацій за середніми значеннями після проведеного експерименту в КГ й ЕГ

Термінальні цінності	Середні значення		Інструментальні цінності	Середні значення	
	КГ	ЕГ		КГ	ЕГ
Активне, діяльне життя	7,49	7,58	Акуратність	8,97	8,97
Здоров'я	7,79	7,41	Життєрадісність	8,07	8,07
Краса природи й мистецтва	8,19	8,19	Непримиренність до своїх і чужих недоліків	10,07	10,07
Матеріально забезпечене життя	7,70	7,92	Відповідальність	10,37	10,37
Спокій у державі, мир	8,21	7,32	Самоконтроль	7,53	7,53
Пізнання, інтелектуальний розвиток	7,66	8,12	Сміливість у відстоюванні своєї думки	7,73	7,73
Незалежність суджень і оцінок	7,53	8,21	Толерантність до поглядів інших	10,83	10,83
Щасливе сімейне життя	8,12	7,85	Чесність	10,60	10,60
Упевненість у собі	7,58	7,70	Вихованість	8,00	8,00
Життєва мудрість	7,98	7,98	Справність	9,53	9,53
Цікава робота	7,32	7,49	Раціоналізм	9,80	9,80
Кохання	8,07	7,53	Працелюбство	9,67	9,67
Наявність вірних і добрих друзів	8,17	8,29	Високі поривання	9,23	9,23
Суспільне визнання	7,41	7,66	Незалежність	7,37	7,37
Рівність (у можливостях)	8,35	8,35	Освіченість	8,23	8,23
Свобода вчинків і дій	7,92	8,17	Тверда воля	8,50	87,50
Творча діяльність	8,29	7,79	Глибина переконань	8,73	8,73
Отримання задоволення	7,85	8,07	Чуйність	8,30	8,30

Після проведеного спеціально організованого навчання в експериментальних групах, спрямованого на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі і водночас формування в них соціально-педагогічної компетентності, як видно з таблиці 5.17, на першому місці серед термінальних цінностей є спокій у державі. Можливо, такий вибір зумовлений ще й тому, що в одній із груп навчалася студентка з окупованої зони й

однокурсники перейнялися горем і проблемами її сім'ї, поставили себе на їхнє місце. У КГ ця позиція не така актуальна, подібний вибір ми пов'язуємо з молодістю, та неналежним виявом емпатійності.

Таблиця 5.17

Порівняльно-рейтингова таблиця ціннісних орієнтацій студентів КГ й ЕГ після проведеного експерименту

Термінальні цінності	Ранг		Інструментальні цінності	Ранг	
	КГ	ЕГ		КГ	ЕГ
Активне, діяльне життя	3	5	Акуратність	10	12
Здоров'я	8	2	Життєрадісність	5	11
Краса природи й мистецтва	15	16	Непримиренність до своїх і чужих недоліків	15	13
Матеріально забезпечене життя	7	10	Відповідальність	16	3
Спокій у державі, мир	16	1	Самоконтроль	2	14
Пізнання, інтелектуальний розвиток	6	13	Сміливість у відстоюванні своєї думки	3	6
Незалежність суджень і оцінок	4	15	Толерантність до поглядів інших	18	5
Щасливе сімейне життя	13	9	Чесність	17	7
Упевненість у собі	5	7	Вихованість	4	15
Життєва мудрість	11	11	Справність	12	16
Цікава робота	1	3	Раціоналізм	14	9
Кохання	12	4	Працелюбство	13	2
Наявність вірних і добрих друзів	14	17	Високі прагнення	11	10
Суспільне визнання	2	6	Незалежність	1	17
Рівність (у можливостях)	18	18	Освіченість	6	1
Свобода вчинків і дій	10	14	Тверда воля	8	8
Творча діяльність	17	8	Глибина переконань	9	18
Отримання задоволення	9	12	Чуйність	7	4

З огляду на наведені в цій же таблиці ранги можна констатувати, що студенти в пріоритеті вибирають майже однакову мету. У першу групу ціннісних орієнтацій вони ЕГ вибрали здоров'я й цікаву роботу. На другому місці – кохання, активне, діяльне життя й суспільне визнання. На третьому – упевненість у собі, творча діяльність і щасливе сімейне життя. Майбутні вчителі початкової школи прагнуть на цьому етапі життя знайти цікаву роботу, бути здоровими й у коханні створити міцну

сім'ю. Інструментальними цінностями, які є засобом для реалізації, вони обрали освіченість, працелюбство, відповідальність, чуйність, толерантність до поглядів інших, сміливість у відстоюванні своєї думки, чесність, тверду волю й раціоналізм. Отже, студенти обирають професійні знання, відповідальність і цілеспрямованість, можливість обдумано та раціонально вирішувати проблеми, логічно мислити і, що дуже важливо, уміння наполягати на своєму, не відступати перед труднощами, бути толерантними до інших, чуйними.

Натомість у КГ за наявності майже однакових термінальних цінностей (цікава робота, суспільне визнання, активне, діяльне життя, незалежність суджень і оцінок, упевненість у собі, пізнання, інтелектуальний розвиток, матеріально забезпечене життя, здоров'я й отримання задоволення) студенти обирають інші інструментальні цінності для їх реалізації, як-от: незалежність, самоконтроль, сміливість у відстоюванні своєї думки, вихованість, життєрадісність, освіченість, чуйність, тверду волю, глибину переконань. Таким чином, хороші манери, професійні знання, усе-таки виступають пріоритетом у досягненні довготермінових цінностей, але поставлені студентами не на перше місце.

Звідси можна стверджувати, що спеціально організована методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ – оптимальна умова розвитку ціннісних орієнтацій студентів, а тому й розвитку соціально-педагогічної компетентності.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи в контексті їхньої підготовки до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ свідчить про те, що експериментальна робота, здійснена в цьому напрямі, сприяла як кількісним, так і якісним змінам у їхньому формуванні.

Висновок до п'ятого розділу

1. У розділі розкрито програму проведення авторської методики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному

середовищі ЗНЗ й одночасно формування в них соціально-педагогічної компетентності, викладено результати дослідження після впровадження її в педагогічний процес вищого педагогічного навчального закладу.

Реалізація програми дослідження проходила в три етапи. Перший передбачав вивчення досвіду соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи та соціальних педагогів, їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі до роботи з розмаїтими учнями колективу та формування соціально-педагогічної компетентності.

Другий етап містив спостереження за реалізацією Українського експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку шляхом запровадження інклюзивного навчання», де вивчався досвід роботи вчителів початкової школи, які здійснювали діяльність в інклюзивних школах. Було розроблено програму педагогічного експерименту.

Педагогічний експеримент (третій етап) проводився впродовж 2011-2016 навчальних років на базі Рівненського державного гуманітарного університету й охоплював пошуковий, констатувальний та перетворювальний (формувальний) етапи. Метою проведення педагогічного експерименту було визначення впливу розробленої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі та методики формування їхньої соціально-педагогічної компетентності.

На пошуковому етапі педагогічного експерименту було досліджено стан професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, стан викладання навчальних дисциплін, доданих до експерименту, висунуто нульову (H_0) й альтернативну (H_1) гіпотези дослідження, визначено структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності (когнітивна, діяльнісна і особистісно фахова) та їхні рівні (достатній, середній, високий); визначено педагогічну систему професійної підготовки та методику формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи.

На констатувальному етапі експерименту за допомогою діагностичних методик було виявлено результати рівня соціально-педагогічної компетентності, які опрацювали за допомогою методів математичної статистики − отримали наявні достовірні показники, що засвідчили необхідність запровадження спеціально організованого навчання, що дасть змогу спростувати або підтвердити висунуті гіпотези.

2. Для отримання відомостей після проведеного формувального етапу педагогічного експерименту та перевірки гіпотези – ефективність формування соціально-педагогічної компетентності підвищиться, якщо професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи здійснювати за авторською методикою навчання студентів, − було застосовано критерій χ^2 (хі-квадрат).

У розділі представлено результати сформованості структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності в КГ та ЕГ після формувального експерименту, які дають підстави стверджувати наявність в ЕГ значних позитивних змін у бік підвищення та зниження достатнього їх рівнів сформованості порівняно з КГ.

У процесі формування структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності після спеціально організованого навчання частина студентів із достатнім рівнем перейшла до групи респондентів із середнім. Відповідно, тим студентам, які мали середній рівень сформованості кожного зі складових компонентів соціально-педагогічної компетентності, удалося перейти до групи з високим рівнем сформованості.

Отримані в результаті обрахунків показники свідчать про ефективність запровадження в ЕГ розробленої педагогічної системи в межах соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу, а рівні сформованості компонент соціально-педагогічної компетентності показують дієвість авторської методики її формування.

Для засвідчення динаміки у формуванні соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ застосували критерій χ^2 (хі-квадрат), який констатував наявність суттєвих змін досліджуваних показників. Вони свідчать

про те, що система професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ сприяла як кількісним, так і якісним змінам в експериментальних групах, що дозволяє сформулювати ряд висновків:

Здобуті в кінці порівняльного аналізу результати, підтверджують висунуту гіпотезу про забезпечення належного рівня сформованості структурних компонент соціально-педагогічної компетентності внаслідок спеціально організованого навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, що відхиляє припущення про неефективність запропонованої методики. Отримані показники контрольних та експериментальних груп після формувального експерименту демонструють результати зростання рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, що забезпечить ефективне здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Таким чином, правильно організований і вдосконалений педагогічний процес і модернізована професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі має значний потенціал для формування в них соціально-педагогічної компетентності для забезпечення здатності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Матеріали п’ятого розділу відображено в таких публікаціях: [339, 340, 351, 359, 379, 380].

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 компонент 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 уможливлює 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 вибудовувати 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 учіннєвої 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), *діяльнісної* (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-діяльнісної* (опанування знаннями, уміннями 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 компонент 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 компонент 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; *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, 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 знанєвим 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: І-й етап – організаційно-адаптаційний (створення соціокультурного освітнього середовища, установка майбутніх учителів початкової школи на роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ – констатувальний експеримент); ІІ-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); ІІІ-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 ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учебн. заведений. 2-е перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1990. 141 с

2. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта / *Основы общей и прикладной акмеологии*. Москва: РАГС, 1995. С. 85–108.

3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.

4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Изд-во Университетское, 1990. 560 с.

5. Андрієвський Б., Петухова Л. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія. Херсон: Айлант, 2006. 176 с.

6. Антонець М. Я. Сучасні проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2015. 285 с.

7. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. Москва: Политиздат, 1981. 432 с.

8. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії Серія «Педагогіка».* Вип. 1/3. 2015. С. 4-11. (URL): http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf. (Дата звернення: 17.01.2017).

9. Бабенко Т. В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2008. 20 с.

10. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2010. №8. С.46-50.

11. Байда Л., Красюкова–Енс О., Буров С., Азін В., Грибальський Я., Найда Ю. Інвалідність та суспільство.[Серія навчальних матеріалів українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в

Україні»] / Заг. ред. Л. Байда, О. Красюкова–Енс. Канад. центр вивчення неповносправності. 2012. 188 с.

12. Банашко Л. В. Концепція педагогічної компетентності майбутніх вчителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / URL: http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233 (Дата звернення: 17.01.2017).

13. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 205 с.

14. Баркер Р. Словарь социальной работы: Пер. с англ. Баркер Р. Москва: Просвещение, 1994. 134 с.

15. Барна Л. С., Барна М. М. , Степанюк А. В. Підготовка вчителів біології: компетентнісний підхід. *Професійні компетенції та компетентності вчителя :* матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 147–152.

16. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособ. [для инженерно-пед. ин-в и индустриально-пед. техникумов]. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 329 с.

17. Бережная И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Москов. пед. гос. ун-т. Москва, 2012. 410 с.

18. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. … докт. пед. наук :13.00.04 / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 42 с.

19. Берещук М. Я., Бархаєв Ю. П., Стадник Г. В. Тестовий контроль і рейтинг в освіті: навч. посіб. Харків: ХНАМГ, 2006. 106 с.

20. Бернер Г. Теория социально-психологической работы. Москва: Юристъ, 2000. 348 с.

21. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике. *Советская педагогика*. 1990. № 7. С. 59-60.

22. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

23. Бех І. Д. Виховання особистості: сходинки до духовності. Київ: Либідь, 2006. 270 с.

24. Бєлєнька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователя дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дис. ... докт…пед..наук: 13.00.08 / Київ: Київський ун-т ім. Бориса Грінченко. Київ, 2012. 450 с.

25. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа.* 2010. № 9. С. 1-4.

26. Бігич О. Б. Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. *Вісник Житомирського педагогічного університету.* Житомир: ЖДПУ імені І. Франка, 2003. Вип. 12. С. 129–132.

27. Біда О. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти: автореф. … док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ 2003. 37 с.

28. Біляковська О. О., Мищишин І. Я., Цюра С. Б. Дидактика вищої школи : навч. посіб. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 360 с.

29. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. С. 229-234. URL: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf. (Дата звернення: 22.02.2017).

30. Блауберг И. В., Садовский В. Н. , Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке. Проблемы методологии системного исследования. Москва: Мысль, 1970. С.7 - 48.

31. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как результат системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Казанский гос. технол. ун-т. Казань, 2005. 186 с. URL: http://www.dissercat.com/content/klyuchevye-kompetentsii-lichnosti-kak-obrazovatelnyi-rezultat-sistemy-professionalnogo-obraz. (Дата звернення: 17.01.2017).

32. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2003. 38 с.

33. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навч. посібник. Київ: Знання, 2008. 343 с.

34. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа.* 2011. №3. С.10-14.

35. Бондар В. І., Засенко В. В., Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка: посібник. Київ, 2004. 152 с.

36. Бондар В. І. Дидактика: Підручник. Київ: Либідь, 2005. 264 с.

37. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика.* 1997. №4. С. 11–17.

38. Бондаревская Е. В. Теория практика личностно-ориентированного образования : монография. Ростов на Дону: РГПУ, 2000. 352 с.

39. Бондарчук Н. А. Фізкультхвилинки для учнів початкових класів. Староконстантинівка, 2009. 152 с.

40. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с

41. Брюханова Н. О. Теорія і методика проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. пед. ун–т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 43 с.

42. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 552 с.

43. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів: автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 42 с.

44. Булах І. Є., Мруга М. Р.. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.

45. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 688 с

46. Васильєва Р. Застосування особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів "Основ безпеки життєдіяльності". *Професійна педагогічна освіта: Особистісно орієнтований підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С.258-270.

47. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

48. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высшее образование*. 2006. № 11. С. 39–46.

49. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : Методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с

50. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва, 2004. 85 с.

51. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31-37.

52. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.

53. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Вид.центр «Академія», 2001. 576 с.

54. Вчитель і асистент: ролі і відповідальність. URL: http: // www.education-inclusive.com/wp-content/docs/ATA-Teacher_and_Teachers_Assistants_Roles_and_Responsibilities_. UKR.pdf. (Дата звернення: 11.01.2017).

55. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии / под ред.Т. А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983. с.256.

56. Гавриш Н. В., Сущенко О. Н. Орієнтація на розвиток суб’єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти. *Збірник наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту*. 2007. №3. С. 44 – 49. (Педагогічні науки)

57. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / за заг. ред. акад. АПН України В.І .Бондаря. Київ, 2006. 140 с.

58. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / за заг. ред. акад.. АПН України В. І Бондаря. Київ, 2006. 57 с.

59. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького* : педагогічні та психологічні науки. 2010. № 54. С. 13-17.

60. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ: Вища школа-ХХІ, 2010. 407 с.

61. Глузман Н. А. Проблеми реалізації компетентнісного підходу в період методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_6. (Дата звернення: 15.04.2017).

62. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 17 с.

63. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: автореф. дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.07 / Ін-т пробл. Виховання НАПН України. Київ, 2012. 40 с.

64. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Вісник АПН України*. 1993. № 3. С. 11-23

65. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

66. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 81–107.

67. Гордійчук О. Є. Науково-методична робота як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності. URL: http:// 45 pdf Adobe Acrobat Document (Дата звернення: 27.01.2017).

68. Гриньова В. М. Культурологічний підхід. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. С. 81-126.

69. Грицай Н. Б. Формування методичної компетентності майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу. *Нова педагогічна думка*: науково-методичний журнал. 2012. № 1. Ч. ІІ. С. 199–202.

70. Грицюк Л., Лякішева А. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напряму студентам ВНЗ: навч.-метод. посіб. Луцьк: Східноєвроп. Нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 504 с.

71. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії та практиці підготовки майбутнього педагога: автореф. … доктора пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2007. 40 с.

72. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. К., 2008. 36 с.

73. Гуревич Р., Коломієць А.. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: польсько-український журнал. 2003. IV. С. 75-84.

74. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. 224 с

75. Давиденко Г. В. Включення людей з інвалідністю в суспільне життя та освітній процес: шляхи оптимізації. *Наукові записки*: зб. наук. пр.. Кіровоградського державного пед. ун-ту ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 135. С. 93–96. (Серія: Педагогічні науки).

76. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / НАПН України, Ін-т. вищ. освіти. Київ, 2015. 467 с.

77. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури: автореф. дис. … канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Волин. держ. ун-т ім.Л. Українки. Луцьк, 2000. 19 с.

78. Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

79. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика.* 2003. № 4. С. 21−26.

80. Демченко І. І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2013. № 45. С. 40–49

81. Демченко О. П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 416 с.

82. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2011. №7. С. 1-18.

83. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.

84. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. 752 с

85. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. Москва, 1993. 267 с

86. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. Київ: МП Леся, 2011. 528 с.

87. Дидактика современной школы: пособие для учителей / под ред. В. А. Онищука. Київ: Рад. шк., 1987. 351 с.

88. Діагностика / Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/ (Дата звернення: 17.01.2017).

89. Драчук А. І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю: автореф. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 - / Львівський держ. ін.-т фіз. культури, 2001. 20 с.

90. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 272 с.

91. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім.. В. Даля. Луганськ, 2007. 23 с.

92. Дубогай О. Д., Завацький В. І. , Короп Ю. О. Методика фізичного виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Луцьк: Надстир'я, 1995. 220 с.

93. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / С. М. Дубяга / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 207 с.

94. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. …д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1983. – 32с

95. Енциклопедія освіти / Акад. пед.. наук України; головний ред.. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

96. Євтух М. Б., Волощук І. С. Забезпечення якості вищої освіти - важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства [Текст]. *Педагогіка і психологія*: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. 2008. №1. С. 70-74

97. Єжова Т. Можливості школи щодо забезпечення прав дітей. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2013. № 47. С.74-79.

98. Загальна декларація прав людини: Міжнародний документ від 10 грудня 1948 р. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України.* URL: http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/995_015. (Дата звернення: 14.01.2017).

99. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста: дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 206 с.

100. Зайченко І. В. Педагогіка: Навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. Київ: Освіта України, 2006. 528 с.

101. Закон України «Про освіту» від 28.09.2017 № 2145-VIII: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12. (Дата звернення: 29.09.2017).

102. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/875-12. (Дата звернення: 21.02.2017).

103. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійнох діяльності. *Вісник Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків, 2014. С. 42-51.

104. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: дис….д-ра пед.. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти НАПН України. Київ, 2011. 505 с.

105. Захарчук М. Є., Закаулова Ю. В. Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту*. Серія: Педагогіка. 2014. № 1. С. 21-28.

106. Захарчук М. Є. Формування професійної компетентності майбутнього викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення*: матеріали міжнар. конф. Київ: Програма Фулбрайта в Україні, 2012. с. 75-77. URL: http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/Zaharchuk-Kluchkovska.htm. (Дата звернення: 19.11.2016).

107. Збірник імітаційно-моделюючих навчальних ігор з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності / укл. І. М. Богданова, Н. І. Дідусь. Одеса, 1993. 87 с.

108. Зеер Э.Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ.. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 216 с.

109. Зеленко Н. В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологи: автореф. дис.… д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08 / Астраханский гос. ун-т. Астрахань, 2006. 38 с.

110. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования. *Проблемы качества образования*: материалы XIII Всероссийского совещания. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования. Москва-Уфа, 2003. С. 2 – 15.

111. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

112. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–38

113. Зміст і сутність педагогічної діяльності: навч. посібник / О. Г. Романовський та ін.; Нац. тех. ун-т «Харків.політех. ін.-т». Харків: НТУ «ХПІ», 2007. 228 с.

114. Значенко О. П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім.М. П. Драгоманова. Київ, 2005. - 20 с.

115. Зубарева Т. Г. Компетентностно-оринтированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дис. … канд. пед. наук / Курский гос.ун-т. Курск, 2009. 24 с.

116. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис. … канд. пед. наук.: 13.00.08 / Челябинский гос. пед. ун-т. Челябинск, 2007 23 с.

117. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.

118. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал* / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова–Київ: AJD, 2006. VIII. С. 105-115.

119. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка. *Ярославский педагогический вестник*. 2010. № 1. С. 90–94.

120. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання / Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці: Рута, 2004. 360 с.

121. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман. Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з анг. Київ: СПД-ФО І. С. Парашин, 2010. 296 с.

122. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: СПД-ФО І. С. Парашин, 2010. 128 с.

123. Камаєва В. В. Філософсько-методологічні основи соціальної роботи. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2007. № 60. URI: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/72469 (Дата звернення: 17.01.2017).

124. Карпенко О. Опіка над дітьми як наукова проблема:міждисциплінарний підхід. *Людинознавчі студії*. 2016. Випуск 3/35, 2016. С.138-144. (Серія «Педагогіка»).

125. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2003. 40 с.

126. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование / ред. Л. Ф. Бурлачука; пер. с английского. Киев: ПАН Лтд., 1994. 286 с.

127. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Москва: Наука, 1997. 223 с.

128. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: дис. …канд. пед. наук: 13.00.09 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 258 с.

129. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 3–20.

130. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / Київ: Хрещатик, 1995. 153 с.

131. Кобрій О. Моделювання професійної підготовки педагога у вищих навчальних закладах. *Людинознавчі студії.* Серія «Педагогіка». Вип. 3/35. 2016. С. 145-152.

132. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.

133. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 44 с.

134. Кожухов К. Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущих учителей (на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Курский гос. ун-т. Курск, 2008. 24 с.

135. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №2. С. 7-18.

136. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-книга, 2009. 272 с.

137. Комар О. А. Авторська система підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2009. – № 5.

138. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: монографія. Умань: РВЦ «Софія», 2008. 332 с.

139. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с. (Б-ка з освітньої політики).

140. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти : Міжнародний документ від 14 грудня 1960 р.. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URI: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174. (Дата звернення: 18.01.2017).

141. Конвенція про права інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 61/106, прийнята на Шістдесят першій сесії ГА ООН 13 грудня 2006 року. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URI: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71. (Дата звернення: 13.02.2017).

142. Кондратова Т. С. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков как средство профилактики девиантного поведения в общеобразовательной школе : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Адыгейский гос. ун-т. Майкоп, 2009. 192 с. URI: http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-sotsialnoi-kompetentnosti-podrostkov-kak-sredstvo-p. (Дата звернення: 25.07.2017).

143. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1987. 56 с.

144. Концепція Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006–2016 роки»: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22 квітня 2006 р. № 229-р. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URI: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/229-2006-р (Дата звернення: 27.01.2017).

145. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912. *Законодавство*. URI: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ . (Дата звернення: 17.03.2016).

146. Корнієнко С. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю. *Вісник Нац. акад. держ. упр. при Президентові України*. 2012. № 2. С. 226-231.

147. Коробченко А. А. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету* (Педагогічні науки), 2005. №4. С.5-13.

148. Косова К. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 20 с.

149. Кравченко А. І. Социальная работа: учебник для ВУЗов. Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. 416 с.

150. Кремень В. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін. *Щоденна всеукраїнська газета «День».* 2009. 19 лист. (№ 210). С.1-6.

151. Кремень В. Г. Освіта у вимірах методології синергетики. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: Збірник наукових праць: в 5 т. – Т.1: Загальна педагогіка та філософія освіти / Нац. акад. пед. наук України; / ред. В. Г. Кремень та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 11–22.

152. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі: 2-ге вид. Київ: Т-во Знання України, 2011. 520 с.

153. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монографія. Москва: Госкоорцентр, 2002. 296 с

154. Крикун А. Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в сучасній інклюзивній освіті. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 77-80.

155. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: Підручник. Київ: КНЕУ, 2003. 367 с.

156. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки.* (Педагогічні науки). Луцьк, 2009. № 20. С. 35-38.

157. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, що потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика: монографія. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

158. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повишения качества подготовки специалистов образования. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.

159. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. Москва: АПН, 1990. 149 с.

160. Кузьмина Н. В. Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе. Москва, 1976. 112 с.

161. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности студентов в процессе изучения педагогики и психологи. *Психология и педагогика*. Ленинград:Изд-во Ленингр.ун-та, 1975. 240 с.

162. Кузьминський А. І., Тарасенкова Н. А. , Акуленко І. А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Черкаси: Вид. від.ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2009. 320 с.

163. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 488 с.

164. Куліш Р. В. Інтерактивні підходи до організації педагогічної практики студентів у вищих навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету*: зб. наук. пр. 2009. Вип. 164. С.38-42. (Педагогічні науки).

165. Кулюткин Ю. Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1990. 104 с. URL: https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/kulutkina-u-n-myslenie-ucitela. (Дата звернення: 11.01.2017).

166. Кучерук О. А., Грибан Г. В. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови. *Педагогічний*

дискурс. 2008. Вип. 3. С.112-116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_3_26. (Дата звернення: 17.01.2017).

167. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційнійність освіти як дидактичний принцип. *Рідна школа*. 2012. № 6 (червень). – С.3-8.

168. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.

169. Лавриненко С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів засобами мистецтва: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2005. 20 с.

170. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 320 с.

171. Лист МОН від 31.07.2008 р. N 1/9484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти URL: http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf. (Дата звернення: 17.05.2017).

172. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Ін-т пед. АПН України. Київ, 2005. 39 с.

173. Лісова С. В. Професійна підготовка вчителя як умова забезпечення якісної освіти для всіх. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти:* збірник наукових праць Рівненського держ. гуманітар. ун-ту. 2014. Вип.9 (52). с. 217.

174. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-методичний посібник. Київ, 1998. 112 с.

175. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методика соціальної роботи: Навч.посіб. 2-ге вид., доп. і випр.. Київ: МАУП, 2003. – 168 с.

176. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ: Радянська школа, 1990. 366 с.

177. Малафіїк І. В. Теорія та методика формування системності знань у старшокласників: дис. ... д-ра пед. наук**:** 13.00.09 / І-т педагогіки АПН України. Київ, 2007. 437 с.

178. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Нац. пед.. ун-ту ім. М. Драгоманова. 2000. Вип. 2. С. 153–161.

179. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 130-136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30 (Дата звернення: 17.11.2016).

180. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. 419 с

181. Методичні рекомендації з проведення навчально-педагогічної практики для студентів за напрямом підготовки 6.010102 «Початкова освіта» за вимогами кредитно-трансферної системи навчання / Рівнен. Держ. гуманіст. ун-т; уклад.: Т. Колупаєва, А. Веремчук, З. Шевців, О. Боровець. Рівне, 2012. 33с.

182. Мигович І. Становлення соціальної роботи як науки в Україні. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1998. №1-2. С. 70 – 81.

183. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). Москва: Флинта, 1994. 145 с.

184. Мільто Л. О. Методика розв’язування педагогічних задач: навч. посібник. Харків: Ранок-НТ, 2004. 156 с.

185. Монахов В. М., Нижников А. И. Проектирование траектории становления будущего учителя. *Школьные технологии*. 2000. № 6. С. 66–83.

186. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2005. 432 с.

187. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. *Педагогічні науки.* Вісник Житом. держ. ун-ту.. 2009. Вип.43. С. 177.

188. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник / за ред. О. Г. Мороз. Київ: Нпу, 2003. 267 с.

189. Морозов С. М. Засоби контролю діагностичних якостей психологічних тестів. Київ: ІСДО, 1994. 68 с. URL: http://psyfactor.org/lib/morozov1.htm (Дата звернення: 21.01.2017).

190. Муравьёва Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процес сов. *Педагогическое образование и наука*. 2002. № 4. С. 14-21.

191. Навчально-педагогічна практика (3 курс, 6 семестр):методичні рекомендації з проведення навчально-педагогічної практики для студентів за напрямом підготовки 6.010102 «Початкова освіта» за вимогами кредитно-трансферної системи навчання / уклад.: Т. Є. Колупаєва, А. П. Веремчук, З. М. Шевців, О.В. Боровець. Рівне: РДГУ, 2012. 33с.

192. Найн А. Я Педагогические инновации и научный експеримент. *Педагогика.* 1996. №5. С. 10–15.

193. Наказ МОН №988 від 31.12.04 року «Про затвердження Концептуальних засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір». URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/. (Дата звернення: 17.01.2017).

194. Національна доктрина розвитку освіти в Україні (проект). Київ: Шкільтний світ, 2001. 24 с.

195. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова міністрів України від 23 листопада 2011р. № 1341. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF. (Дата звернення: 11.02.2017).

196. Національна стратегія розвитку в Україні на 2012-2021 роки освіти. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (Дата звернення: 11.01.2017).

197. Національний класифікатор України. Класифікатор професій. URL: http://hrliga.com/docs/327_KP.htm. (Дата звернення: 23.02.2017).

198. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький,

Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / ред.. В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

199. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 2: Психология образования. 2-е изд. Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 496 с.

200. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип.1. С. 9–22.

201. Новий тлумачний словник української мови: Текст: 42 000 слів: У 4 т.: Для студ. вищ. та серед. навч.закл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 1998. Т. 2. 910 с.

202. Нормативно-методичні положення по розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки випускника вищого навчального закладу. *Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні* / упор. В. Г. Небабин. Київ, 2000. Т. 11. С. 321–373. (Нормативні документи МОН України. Положення).

203. Нормативно-методичні положення по розробці освітньо-кваліфікаційної характеристики вищого начального закладу. *Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні* / упор. В. Г. Небабин. Київ, 2000. Т. 11. С. 271–320. (Нормативні документи МОН України. Положення).

204. Носовець Н. М. Теоретичні основи педагогічної акмеології в підготовці майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*: вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 2013. Вип.108.1 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_26. (Дата звернення: 17.01.2017).

205. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи:* Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 5−15.

206. Ожегов С. И. Словарь русского язика. / ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Рус. яз., 1990. 921 с.

207. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / ред. Н. Ю. Шведовой. 14-е изд., стереотип. М. : Русский. язык., 1982. 816 с.

208. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва: Высш. шк., 1990. 382 с.

209. Ольшанская Н. А. Техника педагогического общения: Практикум для учителей и классных руководителей. Волгоград: Учитель, 2005. 74 с.

210. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2009. 20 с.

211. Осадченко І. І. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.09 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2013. 39 с.

212. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с

213. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т. педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1997. 256 с.

214. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього. *Акмеологія в Україні: наукове видання*. 2010. №1. С. 7–13.

215. Пальчевський С. С. Акмеологія: навч. посібник. Київ: Кондор, 2008. 398 с.

216. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: монографія. Київ: Науковий світ, 2005. 372 с.

217. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. / гл. ред. А. И. Каирова. Москва: Сов. энциклопедия, 1966. Т. 3. 880 с.

218. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2005. 399 с.

219. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

220. Пелех Л. Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 20 с.

221. Пелех Ю. В. Аксіопедагогіка: інтелектуальна відповідь на виклики суспільства [Текст]. *Педагогічна газета*. 2009. № 10 (183). С. 6.

222. Пелех Ю. В. Теоретико-методологічні засади ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти НАПН України. Київ, 2010. 39 с.

223. Пелех Ю. В. Ціннісно-смисловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / за редакцією М. Б. Євтуха. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.

224. Петренко О. Б. Трансформація системи освіти й виховання: модернізація, реформування, інновація чи історико-педагогічна реконструкція. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 2. С. 54-63.

225. Петренко С. В. Система Delphi як засіб формування ІКТ-компетентностей майбутнього вчителя інформатики початкової школи у навчанні візуального програмування: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.10 / Ін-т інформ. технол. і засобів навчання НАПН України. Київ, 2016. 27 с.

226. Пєхота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О. М. Пєхота та інші; ред. І. А. Зязюн. Київ: В-во А. С. К., 2003. 239 с.

227. Пєхота О.М., Старєва А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія: 2-е вид. доп. та перероб.. Миколаїв: Вид-во „Іліон”, 2007. 272 с.

228. План заходів з виконання у 2013 році Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року : Затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 березня 2013 р. № 163-р. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України*. UTL: http://zakon2.rada.gov.ua/rada/show/163-2013-р (Дата звернення: 27.04.2017).

229. Платонов К. К. Проблемы способностей. Москва: Наука, 1972. 312 с.

230. Поваренков Ю. П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе. *Ярославский педагогический вестник.* 1998. № 1. С. 71–77.

231. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. Учеб. для студентов пед. вузов. Москва: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. 574 с.

232. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / Запорожский гос. ун-т. Запорожье: Просвита, 2000. 250 с.

233. Поліхроніді А. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. №6. С. 82-85.

234. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф… д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім.. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 44 с.

235. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методол. семінару / АПН України, Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. С. 332-344.

236. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 66-72.

237. Пометун О. І., Пироженко Л. Е. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод, посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ: в-во А.С.К., 2004.192с.

238. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С.15-25.

239. Порохня Л. А. Особливості використання системного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічний альманах*: Збірник наукових праць. 2010. Вип. 6. С. 122-125

240. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011р. № 872. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України*. URL:http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п (Дата звернення: 17.01.2017).

241. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»: № 1341 від 23.11.2011р. / Кабінет Міністрів України URL: http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/1341-2011-п. (Дата звернення: 17.031.2017).

242. Постанова Кабінету Міністрів України № 706 від 1 серпня 2012 р. Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF. (Дата звернення: 17.01.2017).

243. Примуш М. В. Загальна соціологія : Навч. посібник. Київ: Професіонал, 2004. 590 с.

244. Про внесення до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 року № 753. *Офіційний веб-портал Верховної ради України*. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/schow/753-2016 (Дата звернення: 17.01.2017).

245. Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 році Року людей з інвалідністю : Указ Президента України від 2 грудня 2002 р. № 1112/2002. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України*. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1112/2002 (Дата звернення: 17.01.2017).

246. Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року : Закон України від 5 березня 2009 року № 1065-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2009. № 29. С. 395.

247. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки / Наказ МОН №

855 від 11.09.09 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4828/. (Дата звернення: 25.09.2016).

248. Про міжнародні договори України: Закон України від 29 червня 2004 р. № 1906-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2004. № 50. С. 540.

249. Про ратифікацію Конвенції про права дитини: Постанова Верховної Ради УРСР від 27 лютого 1991 р. № 789-XII. *Відомості Верховної Ради УРСР.* 1991. № 13. С. 145.

250. Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї: Закон України від 16 грудня 2009 р. № 1767-VI. *Відомості Верховної Ради України.* 2010. № 9. С. 77.

251. Програма курсу «Асистент вчителя в системі інклюзивного навчання» URL: http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/assistent-vchitelya.pdf . (Дата звернення: 25.03.2017).

252. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності: монографія / за ред. О. М. Кокуна. Київ: Педагогічна думка, 2008. 296 с

253. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

254. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя: монографія. Київ: Вища школа, 1997. 269 с.

255. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тести. Учебное пособие. Самара: Издательский дом «БАХРАХ – М», 2008. 672с

256. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

257. Рекомендация Rec(2006)5 Комитета Министров государствам - членам о Плане действий Совета Европы по содействию правам и полному участию инвалидов в обществе: улучшение качества жизни инвалидов в Европе, 2006-2015 годы: утвер. Ком. Министров 5 апреля 2006 года на 961-м заседании постоянных представителей министров. URL: http://aupam.narod.ru/pages/zakonodatelstvo/plan_deyjstviyj_soveta_evropih/oglavlenie.html. (Дата звернення: 25.03.2017).

258. Роботова А. С., Леонтьева Т. В., И. В. Шапошникова и др. Введение в педагогическую деятельность / за ред. А. С. Роботовой. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 208 с.

259. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с:

260. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной. Москва: Прогресс-Универс, 1994. 478 с.

261. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / пер. с англ. Р. Кучкарова. Москва: Издательство Ин-та психотерапии, 2006. 512 с.

262. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Рівне: видавець Олег Зень, 2008. 496 с.

263. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, Париж, 2009. 37с.

264. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1-4

265. Садова Ірина. Проблема удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії. *Молодь і ринок*. 2012. №1 (84). С. 80-84.

266. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. URL:http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2010_1/Sadova.pdf. (Дата звернення: 17.09.2016).

267. Саламанская декларация. *Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями*: материалы Всемирной конф. по образов. лиц с особыми потрібностями (Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994г.). ЮНЕСКО, 1994. 40 с.

268. Саппс М., К. Уэллс. Опыт социальной работы. Введение в профессию Москва: Ин-т социальной работы, 1994. – 120 с.

269. Сараев А. Д. Проблемы системности в философии и антропологи. Київ, 1993. 238 с.

270. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. 382 с.

271. Сверлюк Я. В. Теоретико-методичні основи професійної підготовки диригента оркестрового колективу у вищих мистецьких навчальних закладах: автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України, 2011. 36 с.

272. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С.32.

273. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу. *Наукова скарбниця освіти Донеччини:* науково-методичний журнал. 2010. № 2. С. 11-17.

274. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Маріуп. держ. гуманіт. ун-т. Київ: Видавничий Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

275. Скворцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв’язувати сюжетні математичні задачі: монографія. Харків: Ранок – НТ, 2013. 332 с.

276. Скворцова С. О. Теоретична та практична готовність як складові методичної компетентності вчителя математики. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*: збірник наукових праць. Випуск VIII; в 3-х томах. Т.1: Теорія та методика навчання математики. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2010. С. 119-124.

277. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми*

сільської школи: зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. 2010. Випуск 35. С. 66 – 71.

278. Сластенин В., Каширин В. Психология и педагогіка. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 480 с.

279. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебн. пособие для студ. высш. пед..учеб.заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

280. Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 10. С.79-84

281. Слободчиков В. І., Исаев Е. И. Психология человека Введение в психологию субъектности. Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманит. ун-т, 2013. 360 с.

282. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. 2-е вид., випр. і доп. Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. 968 с. URL: http://rozum.org.ua/index.php?a=term&d=18&t=31463. (Дата звернення: 05.06.2017).

283. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.

284. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями в вищих навчальних закладах: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Маріуполь, 2008. 500 с.

285. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / Кол.: авторів Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. / заг. ред. Даниленко Л. І. Київ, 2007. 128 с.

286. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Міжнародний документ від 20 грудня 1993 р. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України*. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306. (Дата звернення: 19.03.2017).

287. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

288. Стрельніков В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: монографія. Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2006. 335 с.

289. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22 (209). Ч. I. С. 85-90. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_22_1/12.pdf. (Дата звернення: 15.04.2016).

290. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзив- ного образования: учеб. пособ. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.

291. Сухомлинский В. А. Серце отдаю детям. Киев: Изд-во: Рад.школа, 1974. 243 с.

292. Сухомлинський В. В. Розмова з молодим директором. Вибрані твори: У 5-ти т. В. О. Сухомлинський. Київ, 1977. Т.4. с. 590.

293. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. Київ, 1977. Т.1. 654 с.

294. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. Київ, 1977. Т.2. 648 с.

295. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. Київ, 1977. Т.4. -670 с

296. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. Київ, 1977. Т.5. 678 с.

297. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 789 с.

298. Таранченко О. М., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навч.-метод. посібн. Київ: «АТОПОЛ», 2010. 96 с.

299. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А. А.Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін..За заг.ред.Даниленко Л. І. Київ, 2007. 128 с.

300. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста. Саратов: изд-во СГУ, 1987. 176 с.

301. Теория социальной работи: учебник / под. ред..проф. Е. И. Холостовой. Москва:Юристь, 2001. 334 с.

302. Ткаченко М. В. Розвиток професійно необхідних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної підготовки. *Наука і освіта*.. 2007. № 1–2. С. 188–190.

303. Ткаченко О. А. Контекстне навчання у форматі „справожиттєвого" підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти. *Горизонты образования.* 2010. № 2 (30). С. 158 – 163.

304. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Кондор, 2011. 628 с.

305. Унгурян І. К. Шляхи розв'язання педагогічних ситуацій. *Педагогічна майстерність.* 2012. № 12 (24). С.26-29.

306. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. Москва: Просвещение, 1968. 339 с.

307. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Москва: Педагогика, 1988. Т. 1. 416 с

308. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Москва: Педагогика, 1988. Т.2. 496 с.

309. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва: Республика, 1991. 719 с.

310. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки: дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 242 с.

311. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: автореф. дис. ... д-ра психол. наук:19.00.07 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2016. 43 с.

312. Філоненко М. М. Психологія спілкування [текст]: підручник. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.

313. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.

314. Фролов И. Т. Философия и этика: итоги и перспективы. *Вопросы философии*. 1996. № 4. С. 29-33.

315. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процес се профессиональной підготовки: автореф.дис. … канд..пед.наук: 13.00.08 / Астраханский гос. ун-т. Астрахань, 2008. 22 с. URL: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-inklyuzivnoi-kompetentnosti-budushchikh-uchitelei-v-protsesse-professionalnoi-p (дата звернення 06.05.2016).

316. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів:монографія. Київ: Магістр S, 1998. 200 с.

317. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1999. 38 с.

318. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України.Київ, 2004. 412 с.

319. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 60-64.

320. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Модернизация образования*. Интернет-журнал «Эйдос». 2002. №1. 23 апр. URL: www.eidos.ru/news/compet.htm. (Дата звернення: 15.03.2017).

321. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е издание, переработанное. Москвав: Высшая школа, 2007. 639 с.

322. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед.. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 213 с.

323. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 240с.

324. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.05 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 570 с.

325. Чепелев В. И., Подласый И. П. Модели обучения. *Программированное обучение*, 1975. Вып. 12. С. 3–10.

326. Чепка О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний комплекс – педагогічний університет»: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2010, 20 с.

327. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія. Черкаси: Брама, 2006. 560 с.

328. Чорнобой Е., Красюкова-Еннз О. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник: Київ: Паливода А. В., 2012. 32 с.

329. Чорноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2002. 19 с

330. Шабанова Ю. О., Осипов А. О. Сутність і принципи гуманної педагогіки вищої школи. *Педагогічні науки.* Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, 2014. №2 (8). С.123-130. Серія «Педагогіка і психологія». URL: http://duan.edu.ua/uploads/vidavnitstvo14-15/10148.pdf . (Дата звернення: 17.04.2017).

331. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Удмурт. гос. ун-т. Ижевск, 2010. 24 с. URL: http://search.rsl.ru/ru/record/01004616859. (Дата звернення: 15.02.2017).

332. Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти: автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 44 с.

333. 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.

334. Шевців З. М. Використання здоров'язберігаючих технологій при формуванні соціальної компетентності молодших школярів в інклюзивній школі. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи*: матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції [гол. ред. Л. М. Рибалко]. (м. Полтава, 24 листоп. 2016). Полтава, 2016. С. 45–47.

335. 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).

336. Шевців З. М. Вступ до спеціальності «Соціальний педагог»: опорні поняття курсу. Рівне : РДГУ, 2001. 20 с.

337. 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»).

338. Шевців З. М. Дидактика: програма навчального курсу. Рівне: РДГУ, 2010. 20 с.

339. 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.

340. 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.

341. Шевців З. М. Індивідуальна траєкторія навчання студента як умова формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*: матеріали XXXII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 29-30 листоп. 2016). Переяслав-Хмельницький, 2016. С.74-76.

342. 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.

343. 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. LXXIY. Том 3.С. 117–122.

344. 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.umo.edu.ua/. (Дата звернення: 11.05.2017).

345. 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»).

346. 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.

347. 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»).

348. Шевців З. М. Логічні схеми до вивчення курсу «Дидактика». Методичні рекомендації. Рівне: РДГУ, 2012. 57 с.

349. 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.

350. Шевців З. М. Методичні рекомендації до самостійного вивчення курсу «Основи інклюзивної педагогіки». Рівне: РДГУ, 2016. 21 с.

351. 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.

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

353. Шевців З. М. Науково-пошукова діяльність студентів: методичні рекомендації до написання дипломної та магістерської роботи з педагогіки. Рівне: РДГУ, 2002. 32 с.

354. Шевців З. М. Оздоровчі вправи як засіб реабілітації дітей з особливими освітніми потребами на уроках в інклюзивному класі. *Фізична культура дітей та молоді на сучасному етапі: досвід і перспективи*: матеріали Регіон. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 16 лист. 2016). Рівне: РДГУ, 2016. С.181-186.

355. Шевців З. М. Організація роботи з різними соціальними групами: практичні заняття. Навч.посіб.. Рівне: РДГУ, 2010. 102с.

356. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

357. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: методичні рекомендації. Рівне: РДГУ, 2014. 74 с.

358. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки. Робочий зошит з друкованою основою. Рівне: РДГУ, 2015. 37 с.

359. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 248с.

360. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: програма навчального курсу (для магістрів спец. «Вчитель початкової школи»). Рівне : РДГУ, 2010. 25 с.

361. 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.

362. Шевців З. М. Педагогічна корекція професійно-значущих компетенцій майбутнього вчителя. *Вісник кафедри педагогіки початкової освіти*: матеріали звітної наук. конф. викл., співробітників, докторантів, аспірантів та студентів Рівнен. держ. гуманіст. ун-ту. Рівне: РДГУ, 2012. № 5. С.155- 156.

363. 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.

364. 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.

365. Шевців З. М. Переддипломна практика студентів спеціальності «Соціальний педагог»: методичні рекомендації. Ч.2. Рівне: РДГУ, 2005. 18 с.

366. 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).

367. Шевців З. М. Практика як умова формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Професійний розвиток педагога*: матеріали IV регіон. наук.-практ. семінар (м. Рівне, 10 груд. 2013). Рівне: О. Зень, 2013. С.66-68.

368. 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).

369. Шевців З. М. Практика студентів спеціальності «Соціальний педагог»: методичні рекомендації. Рівне: РДГУ, 2005. 27 с.

370. 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.

371. Шевців З. М. Проблема захисного дитинства і соціалізації в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. *Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. Луганськ: ЛДПУ «Альма Матер», 2000. № 7. С.158-163.

372. Шевців З. М. Програма державного іспиту із спеціальності «Соціальний педагог» (магістр). Рівне: РДГУ, 2009. 25 с.

373. Шевців З. М., Дубич К. В. Програма комплексного державного іспиту (для студентів спеціальності 6.040200 – соціальна робота). Рівне: РФ ВМУРоЛ «Україна», 2004. 36 с.

374. Шевців З. М. Програма комплексного державного іспиту (для студентів спеціальності 7.040200 – соціальна робота. Рівне: РФ ВМУРоЛ «Україна», 2005. 45 с.

375. 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).

376. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 384с.

377. Шевців З. М., Дякевич К. І.. Робочий зошит з педагогічної практики (3 курс): методичні рекомендації. Рівне: РДГУ, 2014. 46с.

378. Шевців З. М. Розвиток соціально-педагогічних цінностей у процесі підготовки вчителя початкових класів. *Вісник кафедри педагогіки початкової освіти*: матеріали П Регіон. наук.-практ. семінару (м.Рівне, 05 груд. 2011). Рівне:РДГУ, 2011. № 4. С.115- 156.

379. Шевців З. М. Розвиток соціально-педагогічних цінностей у процесі підготовки соціального педагога/соціального працівника. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика* [Текст]: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16-17 трав. 2012). [ред.. Б. В. Новіков, Л. М. Димитрова]. Київ: НТУУ «КПІ», 2012. С.216-218.

380. Шевців З. М. Розробка та впровадження соціально-педагогічних проектів: методичні рекомендації до виконання завдань самостійної роботи з курсу «Організація роботи з різними соціальними групами». Рівне: РДГУ, 2010. 114 с.

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

382. Шевців З. М. Соціальна робота: теорія і практика. Програма навчального курсу. Рівне: РІ ВМУРоЛ «Україна», 2007. 46 с.

383. 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.

384. 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)

385. Шевців З. М. Соціально-педагогічна діяльність як навчальний предмет. Соціально-педагогічна діяльність як навчальний предмет. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Рівне, 7-8 грудня 2006). Рівне: РДГУ, 2006. Вип.35. С.35-38.

386. Шевців З. М. Соціально-педагогічна компетентність вчителя початкових класів. *Вісник кафедри педагогіки початкового навчання*. Рівне. 2011. №3. С.35-37.

387. 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»).

388. Шевців З. М. Соціально-педагогічна корекція девіантної поведінки у молодших школярів. *Професійний розвиток педагога*: матеріали ІІІ регіонального науково-практичного семінару (м. Рівне, 04 груд. 2012). Рівне: О. Зень, 2012. С. 9–11.

389. Шевців З. М. Соціально-педагогічна практика студентів спеціальності «Соціальний працівник»: інструктивно-методичний. Рівне: ВМУРоЛ «Україна», 2003. 24с.

390. Шевців З. М. Соціально-педагогічна робота як інтегрований різновид соціальної та педагогічної діяльності. *Вісник кафедри педагогіки початкового навчання РДГУ*. Рівне: РДГУ, 2009. № 1. С.8-10.

391. 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).

392. 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.

393. Шевців З. М. 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.

394. Шевців З. М. Технологія аналізу урок: методичні рекомендації до вивчення курсу «Дидактика». Рівне:РДГУ, 2012. 50 с.

395. 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.

396. Шевців З. М. Формування у студентів професійних умінь. *Оновлення змісту і методів психології освіти та професійної орієнтації:* наукові записки Рівненського гуманітарного університету. Рівне:РДГУ, 1999. № 8. С.37-40.

397. Шевців З. М. Цілепокладання як основа формування складових соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*: матеріали XXXII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 30-31 січня 2017). Переяслав-Хмельницький, 2017 р. С. 61-63.

398. Шендрик И. Г. Образовательное пространства субъекта и его проектирование. Москва: Логос, 2003. 213 с.

399. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед учебных заведений / под ред. В А. Сластенина. – Москва: Академия, 2001. 208 с.

400. Шугаєва Л. М. Релігія в школі: роздуми релігієзнавця. *Інноватика у вихованні:* зб. наук. пр.. Рівне, 2015. Вип. 2. С.48-54.

401. Ягупов В. В.Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА.* Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2015. Т.175. С.22-28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2015_175_4 с.23. (Дата звернення: 18.12.2016).

402. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996. 226 с.

403. Яковлев Е. В. Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

404. Якса Н. В. Основи педагогічних знань: навч. посібник. Київ: Знання, 2007. 358 с.

405. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. Доступность высшего образования для инвалидов. URL: http:// paralife.narod. ru/ 1sociology/politika _invalidnosti_2006/04_dostupnost.htm. (Дата звернення: 18.02.2017).

406. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В., Зайцев Д. В., Наберушкина Э. К. Политика в сфере высшего образования инвалидов. *Журнал исследований социальной политики,* 2004. № 1. Т.2. С. 91 – 114.

407. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 365 с.

408. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

409. Budnyk O. B. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study). *Science and Education a New Dimension*. Pedagogy and Psychology, II (11), Issue: 22, 2014. P. 6–10.

410. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a //Secondary Education for Europe, Strasburg, 1997. – C. 11.

411. Czajkowski M. Doswiadczenie we wprowadzeniu inkluzywnego nauczania na uniwersytecie „Ukraina”/ Mychailo Czajkowski // Miejsce innego we wspolzesnych naukach o wychowaniu : Inny wobec wyzwan wspolczesnego swiata. –Tom 4. – Lodz : Wydawnictwo Naukowe, 2011. – S. 477 – 483.

412. Davydenko H. Organization of resource center for inclusive high education / Hanna Davydenko // Creative thinking in the special education : Training Course MASHAV (02.02.2015 – 26.02.2015). – Shfaim, 2015. – (Israel’s Agency for International Development Cooperation Ministry of Foreign Affairs).

413. French N. K. Teachers as Executives / N. K. French, R. V. Chopra // Theory Into Practice. – 2006. – V. 45. – № 3. – P 135–145.

414. Hodkinson A. Inclusive and special education in the English educational system : historical perspectives, recent developments and future challenges / A. Hodkinson // Research in Education. – 2010. – № 73. – P. 15–29.

415. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996.

416. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. Chapters 1 & 2. (2005).

417. Mattson E.-H. Inclusive and exclusive education in Sweden : principals opinions and experiences / E.-H. Mattson, A.-M. Hansen // European Journal of Special Needs Education. – 2009. – Vol. 24. – №. 4. – P. 34–56.

418. Norwich B. Pupils views on inclusion : moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools / B.Norwich, N.Kelly // British Educational Research Journal. – № 30 (1). – P. 43–64.

419. Paul Hunt, A Critical Condition Hunt, P. 1966, Stigma: The Experience of Disability: London

420. Peters S. J. Inclusive education : achieving education for all by including those with disabillities and special education needs / S. J. Peters // Disability group. – The World Bank, 2003. – 133 p.

421. Rusiecki M. Dobro jako podstawowa kategoria wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym / Mieczysław Rusiecki // Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej / pod redakcją Zdzisława Ratajka. – Kielce : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005. – S. 177–193.

422. Susan J. Peters. Inclusive Education : Achieving Education for All by Including Those With Disabilities and Special Education Needs / Peters J.Susan. – World Bank, 2003. – 47 p.

423. Szluz B. Perspektywy dla pracy socjalnej w szkole / Beata Szluz // Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / pod redakcją Eugenii Iwony Laski. – Rzeszow : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. – S. 224–234.

424. Thalheim St. Inklusion im Kindergarten. Qualitätdurch Qualifikation, Reutlingen / St. Thalheim , J. Jerg, W. Schumann ; IQUA. Ev. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg, Diakonie Verlag, 2008. – 344 s.

425. Tod J. Enabling inclusion for individuals / J.Tod. // T. O'Brien Enabling Inclusion. Blue skiesark clouds. – London : Optimus, 2002. – 433 p.

426. Wendelborg C., Tossebro J. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools / C. Wendelborg, J.Tossebro // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 5. – P. 46–68.

427. Zimny J. Wychowanie jako system wartości w trosce o dobro dziecka / Jan Zimny // Wychowanie u początku XXI wieku / Praca zbiorowa pod redakcją: Ks. prof. dr hab. Jana Zimnego, Dra Romana Kryla. – Stalowa Wola – Kijyw – Ruћomberok, 2012. – S. 57–80.

Додатки

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Додаток А.1

План курсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» для студентів спеціальності «Початкове навчання»

№	Тема	Усього	Аудиторні занять		Сам.роб.
			Лек	Практ.	
	Модуль 1.				
1	Сутність соціально-педагогічної діяльності. Організаційні форми соціально-педагогічної діяльності.	6	2	- 2	2
2	Організація соціально-педагогічної діяльності у системі освіти України.	5	2		3
3	Соціально-педагогічна діагностика і консультування. Діагностика особистості дитини, класу, мікро середовища. Методика соціально-педагогічної взаємодії. Відпрацювання навичок емпатійного спілкування у процесі соціально-педагогічної інтервенції.	10	2	- 2 2 2	2
4	Соціально-педагогічна профілактика і реабілітація. Технологія соціально-педагогічної профілактики.	6	2	- 2	2
	Модуль 2				
5	Соціально-педагогічна діяльність з дезадаптованими дітьми. Виконання корекційної функції соціально-педагогічної діяльності. Технологія реалізації терапевтичної функції соціально-педагогічної діяльності. Технологія допомоги дітям і підліткам у кризових ситуаціях.	10	2	- 2 2 2	2
6	Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми.	6	2	2	2
7	Особливості роботи з неблагополучними сім’ями. Технологія соціально-педагогічної допомоги сім’ї.	6	2	- 2	2
8	Соціально-педагогічна робота з групами, підлітковими та молодіжними об’єднаннями.	5	2	-	3
	Усього	54	16	20	18

ПРОГРАМА КУРСУ
„ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ”

Пояснювальна записка

Процесу соціалізації молодого покоління сприяє соціально-педагогічна діяльність, основами якої повинен володіти педагогічний працівник навчально-виховного закладу будь-якого типу. Курс «Основи соціально-педагогічної діяльності» передбачає вивчення методики і технології соціально-педагогічної діяльності соціального педагога.

Оскільки поняття “методика” і “технологія” сучасними вченими трактується по-різному, тому під *методикою* будемо розуміти сукупність змісту, методів, засобів, форм і контролю соціально-педагогічної діяльності, а *технологія* буде передбачати сукупність методів і прийомів практичної соціально-педагогічної діяльності.

Метою курсу є забезпечення підвищення якості підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності в умовах соціально-економічних і політичних змін, які спричиняють глибокі кризові процеси.

Завданням викладання курсу є:

- ознайомлення студентів з теоретичними засадами методики і технології соціально-педагогічної діяльності;
- розкриття сутності змісту психолого-педагогічного консультування і терапії;
- висвітлення технології соціально-педагогічної діяльності з дітьми, які потребують особливої допомоги;
- розкриття методики соціально-педагогічної діяльності в системі соціальних служб.

Предметом курсу є проблеми, які виникають у дітей з девіантною і деліквентною поведінкою, що лишилися без опіки батьків, інших категорій дітей в залежності від того, в якому соціумі знаходиться дитина: сім”ї, навчальному закладі, дитячому будинку, притулку та ін.

Після вивчення курсу студенти повинні *знати:*

- теоретичні основи соціально-педагогічного циклу знань;
- методи та засоби діяльності у соціумі;
- соціально-педагогічні технології з різними категоріями дітей та молоді;
- основні напрямки діяльності системи соціальних служб;
- юридичні документи захисту і опіки прав дитини.

Курс вимагає оволодіння *уміннями* проводити соціально-педагогічну діагностику, реалізовувати психотерапевтичні функції, застосовувати різні стилі консультування, здійснювати превентивну і реабілітаційну роботу, використовувати методи зняття стресових ситуацій.

Зміст курсу

1. Соціально-педагогічна діяльність

Сутність соціально-педагогічної діяльності (СПД). Особливості соціально-педагогічної діяльності. Об'єкти соціально-педагогічної діяльності. Суб'єкти соціально-педагогічної діяльності.

Цінності соціально-педагогічної діяльності.

Компоненти СПД: цільовий, мотиваційний, комунікативний, процесуальний, результативно-оціночний.

Принципи соціально-педагогічної діяльності.

Функції соціально-педагогічної діяльності

Напрями і види соціально-педагогічної діяльності

Література: - основна: 12, 40, 41, 42, 48, 49, 52,57

- додаткова: 1, 18, 24,59

2. Технології соціально-педагогічної діяльності

Педагогічні технології.

Технології соціальної роботи.

Види соціальних технологій. Етапи соціальної технології.

Сутність технології соціально-педагогічної діяльності.

Література: - основна: 12, 40, 41, 42, 48, 49, 52,57

- додаткова: 1, 18, 24,59

3. Методика соціально-педагогічної діяльності

Методики соціально-педагогічної діяльності. Сутність методів соціально-педагогічної діяльності. Компоненти методів. Засоби соціально-педагогічної діяльності.

Педагогічні методи. Соціологічні методи. Психологічні методи. Фінансово-економічні методи. Правові методи Філософські методи. Логічні методи. Медико-соціальні методи.

Нетрадиційні методи соціально-педагогічної діяльності. Методи лікувальної педагогіки. Метод виховання природою. Методи народної педагогіки. Епістолярна терапія. Естетотерапія.

Методи дослідження в соціально-педагогічній діяльності.

Методи соціального виховання.

Методи соціально-педагогічної допомоги.

Методи перевиховання

Література: - основна: 12, 40, 41, 42, 48, 49, 52,57

- додаткова: 1, 18, 24,59

4. Організаційні форми соціально-педагогічної діяльності

Характеристика організаційних форм. Функціональні організаційні форми соціально-педагогічної діяльності. Структуровані організаційні форми соціально-педагогічної діяльності. Інтегративні організаційні форми соціально-педагогічної діяльності.

Поділ організаційних форм соціально-педагогічної діяльності за класифікаційною ознакою. Характеристика організаційних форм за напрямком виховної діяльності. Організаційні форми діяльності за кількісним складом

учасників. Класифікація організаційних форм соціально-педагогічної діяльності за домінуючим засобом виховного впливу. Організаційні форми соціально-педагогічної діяльності за складністю побудови.

Традиційні та нетрадиційні форми організації соціально-педагогічної діяльності.

Література: - основна: 12, 40, 41, 42, 48, 49, 52,57

- додаткова: 1, 18, 24,59

5.Критерії ефективності соціально-педагогічної діяльності

Оцінка діяльності соціального педагога. Методи вивчення результатів діяльності соціального педагога. Кваліфікаційні вимоги до соціально-педагогічної діяльності.

Параметри професіональної готовності соціального педагога.

Особистісна готовність соціального педагога. Теоретична і технологічна готовність соціального педагога. Результативність діяльності соціального педагога.

Рівень професіоналізму: оптимальний, допустимий, критичний, недопустимий.

Критерії професійних рівнів соціального педагога: високий, середній, низький.

Література: - основна: 12, 40, 41, 42, 48, 49, 52,57

- додаткова: 1, 18, 24,59

6. Соціально-педагогічна діяльність у системі освіти України

Нормативно-правове забезпечення соціально-педагогічної діяльність Сутність соціально-педагогічної діяльності соціального педагога. Психологічна служба у загальноосвітніх та вищих закладах освіти.

Професійна діяльність соціального педагога у закладах освіти. Кваліфікаційні вимоги до спеціаліста соціально-педагогічної діяльності. Професіоналізм соціального педагога.

Співпраця соціального працівника з педагогічним колективом. Роль соціального працівника, психолога, вчителя у соціально-педагогічній діяльності.

Особливості діяльності студентських соціальних служб у вищому навчальному закладі

Визначення ефективності соціально-педагогічної діяльності соціального педагога

Соціально-педагогічний патронаж

Література: - основна: 9, 17, 23, 58

- додаткова: 28, 37,

- для самостійного опрацювання: 4, 8, 15, 19

7.Соціально-педагогічна діагностика

Сутність та особливості соціально-педагогічної діагностики.

Медична діагностика. Психологічна діагностика. Соціальна діагностика. Педагогічна діагностика.

Складові соціально-педагогічної діагностики.

Соціальний діагноз. Анамнез соціального захворювання. Схема історії розвитку клієнта. “Соціальна історія клієнта”.

Методи соціально-педагогічної діагностики: теоретичне моделювання; анкети, опитувальники, експертні оцінки; спостереження, тести, лабораторний експеримент, соціометрія; контактна бесіда, педагогічний консиліум та ін.

Власні методи соціально-педагогічної діяльності: соціально-педагогічний паспорт, соціально-педагогічний експеримент; соціально-педагогічний моніторинг.

Література: - основна: 12, 18, 30, 31, 58

- додаткова: 16, 28, 39, 43, 57

8.Консультування в соціально-педагогічній діяльності

Особливості консультативної допомоги в соціально-педагогічній діяльності. Правила надання консультативної допомоги.

Види соціального консультування в соціально-педагогічній діяльності.

Соціально-педагогічна взаємодія в соціально-педагогічній діяльності. Психотерапевтичне спілкування. Особливості психотерапевтичного консультування в соціально-педагогічній діяльності. Тактика спілкування. Емпатійне спілкування. Продуктивне і непродуктивне спілкування. Стереотипи вербального і невербального спілкування.

Педагогічне спілкування у процесі соціально-педагогічної діяльності. Стереотип директивного спілкування або стереотип "каральної педагогіки".

Література: - основна: 12, 18, 30, 31, 58

- додаткова: 16, 28, 39, 43, 57

9. Соціально-педагогічна профілактика

Комплексна профілактика в соціально-педагогічній діяльності. Мета профілактики. Виховання і перевиховання.

Типи профілактики: первинна профілактика, вторинна профілактика, третинна профілактика.

Методи профілактики: спостереження, бесіди, диспути, усні журнали, ділові та рольові ігри та інші.

Література: - основна: 10, 14, 16, 21, 29, 31, 45, 58

- додаткова: 30, 34, 55,

- для самостійного опрацювання: 1, 10, 11

10. Соціально-педагогічна реабілітація

Сутність соціально-педагогічної реабілітації. Соціальна підтримка, допомога і захист. Педагогічна підтримка, допомога і захист. Психологічна підтримка, допомога і захист. Медична допомога і захист. Санкції.

Комплексна реабілітація дітей та підлітків: медична реабілітація, педагогічна реабілітація, психологічна реабілітація, соціальна реабілітація, професійна реабілітація.

Реабілітаційні центри і служби. Функції спеціаліста при виконанні соціально-педагогічної реабілітації.

Види і способи реабілітації: профілактика, корекція, розвиток, ресоціалізація.

Методи соціально-педагогічної реабілітації.

Література: - основна: 10, 14, 16, 21, 29, 31, 45, 58

- додаткова: 30, 34, 55,

11 Соціально-педагогічна корекція

Корекція як функція соціально-педагогічної діяльності.

Види порушень в розвитку дитини.

Корекція дисгармонійного розвитку дитини.

Корекція тривожності дитини.

Корекція дидактичних порушень

Корекція соціальної занедбаності молодшого школяра.

Література: - основна: 16, 21, 28, 29, 39, 47

- додаткова: 7, 9, 14, 16

12.Соціально-педагогічна діяльність з девіантними дітьми

Поняття норми і відхилення від норми в соціальній педагогіці.

Типи відхилень. Фізичні відхилення. Психічні відхилення. Педагогічні відхилення. Соціальні відхилення.

Девіація. Типи девіацій: девіантна поведінка, делінквентна поведінка, кримінальна поведінка.

Причини і форми девіантної, делінквентної і кримінальної поведінки. поведінки.

Віктимологія як наука про соціально-педагогічну підтримку людей з соціальними та фізичними вадами. Депривація.

Методика соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями девіантних дітей.

Література: - основна: 4, 9, 21, 29, 40, 45, 47

- додаткова: 1, 43, 50

- для самостійного опрацювання: 7

13. Соціально-педагогічна діяльність з обдарованими дітьми

Обдаровані діти – соціальна проблема. Фактори впливу на обдаровану дитину.

Види (напрямки) обдарованості.

Діагностування обдарованої дитини. Портрет обдарованої дитини. Якості обдарованості. Параметри обдарованості. Явище “саван-ефекту”.

Методи і форми організації навчання обдарованих дітей. Вимоги, які пред’являються до педагогів, що працюють з обдарованими дітьми.

Методи лікувальної терапії з обдарованими дітьми.

Корекційне виховання обдарованих дітей.

Превентивне виховання обдарованих дітей.

Соціальний захист і підтримка обдарованих дітей.

Література: - основна: 9, 18, 26, 33, 41, 60

- додаткова: 8, 16

- для самостійного опрацювання: 1, 5

14. Соціально-педагогічна діяльність з сім’єю

Сім’я, як соціальна група. Функції сім’ї. Типи сімей. Соціальний статус сім’ї.

Компоненти, які визначають соціальний статус: матеріальний стан сім’ї, психологічний клімат сім’ї, соціокультурна адаптація, ситуаційно-рольова адаптація. Чотири категорії сімей: благополучні сім’ї, неблагополучні сім’ї, сім’ї групи ризику, асоціальні сім’ї.

Об’єкти соціально-педагогічної діяльності: дитина в сім’ї, дорослі члени сім’ї, сім’я в цілому. Ролі педагога при виконанні соціально-педагогічної діяльності з сім’єю: радник, консультант, захисник.

Напрями соціально-педагогічної діяльності з сім’ю. Соціально-педагогічний супровід.

Література: - основна: 4, 9, 12, 23, 41, 57, 58

- додаткова: 14, 29

15.Соціально-педагогічна діяльність в кризових ситуаціях

Життєвий шлях людини. Проблема людини. Види особистісних проблем Види психічних станів: стрес, фрустрація, конфлікт, криза. Кривда як причина виникнення афективної дії.

Стадії розвитку конфлікту. Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях. Методи розв'язання конфліктів. Модель розв'язання конфліктів

Методи розв'язання конфліктів

Кризова ситуація. Критична ситуація.

Кризове втручання – різновид соціально-педагогічної діяльності. Мета кризового втручання. Модель кризового втручання. Фази кризового втручання. Техніка кризового втручання: стратегія і тактика.

Література: - основна: 2, 11, 14, 17, 59

- додаткова: 21, 56

- для самостійного опрацювання: 6, 12, 13, 10,

16. ***Соціально-педагогічна діяльність з підлітками та молоддю***

Молодь як особлива соціально-демографічна група. Проблеми підлітків та молоді як об'єкт соціально-педагогічної діяльності.

Характеристика молодіжної субкультури. Молодіжна лексика як провідний засіб комунікації в групі однолітків.

Об'єднання ровесників як фактор соціалізації особистості. Дитячі, підліткові та молодіжні об'єднання як феномен соціально-педагогічного процесу.

Особливості соціально-педагогічної діяльності в дитячих організаціях та молодіжних об'єднаннях.

Методи і форми соціально-педагогічної діяльності з неформальними молодіжними об'єднаннями

Література: - основна: 4, 18, 23, 43, 49, 57

- додаткова: 9, 40, 47, 59

- для самостійного опрацювання: 3

Література до курсу

1.Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах та таблицях. –К.: Центр навчальної літератури, 2003. -134 с.

2.Безпальча Р. Шляхи мирного розв'язання конфліктів у школі. –Тернопіль, 2001.- 154 с.

3.Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? –М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

4.Богданова І.М. Соціальна педагогіка: Навч.посіб. – К.:Знання, 2008. – 343 с.

5.Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. –Харків:Фоліо,1996.

6.Бочарова В.Т.Педагогика социальной работы. М.:Агрус,1994.

7.Бурая Г.С. Соціальна робота.-Харків,1994.

8.Буянов М.И.Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра: Кн.для учителей и родителей. – М.,1988. – 207 с.

9.Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. –М.,2001. – 160 с.

10.Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. – М.: Академический проект; Королев: Парадигма, 2005. – 320 с.

11.Диагностика межличностных отношений в семье/И.Слободенюк и др.- Винница,1997.

12.Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2008. -240с.

13.Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.,1997.

14.Капська А.Й. Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2005. -328 с.

15.Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа,1997.

16.Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Пособие для студ.сред. высш.заведений. – М.:Издательский центр «Академия», 1999. -304 с.

17.Кобзар Б.С., Петухов Е.І. Запобігання відхилень у поведінці школярів. –К.: Вища школа,1992.

18.Коваль Л., Звєрєва І., Хлєбік Р. Соціальна педагогіка/Соціальна робота: Навч. посібник. –К.:ІЗМН,1997. – 392 с.

19.Козлов А.А., Иванова Т.Б. Практикум социального работника. Серия «Учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2001. – 320 с.

20.Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: Навч.посібник. – К.: МАУП, 2002. – 136 с.

21.Максимова Н.Ю. Воспитательная работа з социально дезадаптированными школьниками.-К.:ІЗМН,1997.- 136 с.

22.Мигович І.І.Вступ до спеціальності. – Ужгород, 1997.

23.Методика и технология работы социального педагога: Учеб. Пособие для студ. высш. заведений / Б.Н.Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н.Бессонова и др.; Под ред. М.А.Галагузовой, Л.В.Мардахаева. – М.:Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

24.Міщик Л.І. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1999. – 140 с.

25.Молодь і дозвілля. Вип.1.- К.: АЛД,1994.

26.Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия»,1999. – 184 с.

27.Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: Учебник для студентов высш. пед. заведений. –М. Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 416 с.

28.Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. –М., 1996.- 240 с.

29.Овчарова Р.В.Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2001.- 480 с.

30.Основы социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.Ф.Басова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

31.Оржехівська В.М. Методика позбавлення неповнолітніх наркогенних звичок.-К.:ІСДО,1995.

32.Педагогическая диагностика в школе/Под ред. Кочетова. –Минск,1997.

33.Педагогическая технология. –Белград.,1998.

34.Педагогічна профілактика девіантної поведінки неповнолітніх / В.М.Оржехівська. –К.: ІЗМН,1996.

35.Педагогічна соціологія /В. Болгарина та ін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 144 с.

36.Постовий В.Г. Сучасна сім'я і її педагогіка. - К.,1994.

37.Психологічна служба Рівненщини: нормативно-правові, організаційно-методичні, науково-дослідні, прикладні аспекти / Ю.Мельник, С.Шаргородська, Ж.Серкіс. – Рівне, 2003. – 107 с.

38.Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. –К.,1998.

39.Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг.ред. А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової. –К., 2000. – 260 с.

40.Социальная педагогика: Курс лекций/Под общей ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. -416 с.

41.Соціальна педагогіка: Підручник /За ред. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літератури,2003.- 256 с.

42.Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник/ За ред. І.Д. Звєрєвої. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. -316 с.

43.Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д.Звєрєвої. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 336 с.

44.Соціальна підтримка молодої сім'ї //Зб. інформ. матер. для прац. Соц.служб.Вип.1,1994

45.Соціальна робота в Україні: Навч. посібник /І.Д.Звєрєва, О.В.Безпалько, С.Я.Харченко та ін.; За заг. ред.: І.Д.Звєрєвої, Г.М.Лактіонової. –К.: Центр учбової літератури, 2004. – 256 с.

46.Соціальний педагог /Упоряд.:Т.Шаповал, Т.Гончаренко. –К.:Вид.дім „Шкіл.світ": Вид. Л.Галіцина, 2006. -80 с.

47.Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учебное пособие для учителей и родителей. – М.: Издательский центр «Академия»,1997.- 320 с.

48.Технологии социальной работы: Учебник/ Под общ. ред. проф. Е.И.Холостовой. – М.:ИНФРА-М, 2004. – 400 с.

49.Технологія соціально-педагогічної роботи /За ред. А.Й.Капської. –К.,2000.

50.Тетерский С.В. Введение в социальную работу: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2002. -496 с.

51.Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота: теорія і практика. – К.: Знання, 2008. – 574 с.

52.Філоненко М.М. Психологія спілкування. Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. -224 с.

53.Федій О.А. Естетотерапія: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.

54. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. -272 с.

55.Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2006. -464 с.

56.Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология социального педагога / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

57.Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / Пер. с нем. А.П.Болтунова; Под ред. В.А.Лукова. – СПб: Союз, 1997. -128 с.

Література для самостійного опрацювання

1.Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. –К.:ІЗМН, 1998.

2.Блинков Ю.А., Ткаченко В.С., Клушина Н.П. Медико-социальная экспертиза лиц с ограниченными возможностями / Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс»,2002. -320 с.

3.Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.,1999.- 440 с.

4.Газман О. С, Иванов А. В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя. — М., 1992.

5.Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка / Пер. з рос.-К.,1993.-75 с.

6.Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М.,1993.

7.Зайцева З.Г. Соціальна реабілітація неповнолітніх, які повернулися з місць позбавлення волі у соціальних службах для молоді. – К.,1995.

8.Закатова И. Н. Социальная педагогика в школе / Под ред. Г. К. Селевко. - М., 1996.

9.Исправимая (пенитенциарная) педагогика / Под ред. А. И. Бубнова и М. П. Стуровой. – Рязань, 1993

10.Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. –К.,2000. -200с.

11.Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. – К.: ІЗМН,1996.

12.Пірен М. Основи конфліктології. – К.,1997.

13.Рыбаков М.М.Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.,1991.

14.Синьов В.М., Кривуша В.І. Пенітенціарна педагогіка: в основних запитаннях та відповідях: Навчальний посібник – 2-е вид. – К.,2000.

15.Сорочинська В.Є. Організація роботи соціального педагога: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 198 с.

16.Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі/ За ред. В.М.Синьова. – К.: Державний центр соціальних служб для молоді, 2003.

17.Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навч. посібник. –К., 2002.

18.Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2002. – 340 с.

19.Шульга В.В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі: методичні рекомендації. - К.: Ніка-Центр, 2004. – 124 с.

Додаток А.2

П Р О Г Р А М А К У Р С У

«Основи інклюзивної педагогіки»

Метою викладання навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» є засвоєння теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивної освіти в Україні, навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи. Загальноосвітні навчальні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до освітніх потреб дітей з вадами психофізичного розвитку, зокрема підготувати матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, розробити індивідуальну навчальну програму, випрацювати методику спільного навчання дітей.

Завдяки оволодінню знаннями курсу майбутні учителі початкової школи повинні оволодіти такими компонентами соціально-педагогічної компетентності:

когнітивними:

- нормативні вітчизняні та міжнародні документи, які визначають законодавчу базу інклюзивного навчання в умовах загальноосвітніх навчальних закладах;
- категорії учнів з особливими освітніми потребами, котрим доступне інклюзивне навчання;
- переваги та особливості інклюзивного навчання дітей молодшого шкільного віку з обмеженнями життєдіяльності у загальноосвітньому навчальному закладі;
- особливості соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в інклюзивному класі;
- найоптимальніші форми, методи навчання і виховання молодших школярів з особливими освітніми потребами викликаними різними нозологіями;
- функції вчителя і асистента вчителя при виконанні соціально-педагогічної діяльності класі, де спільно навчаються нормативні діти і дітей з особливими освітніми потребами;

діяльнісними:

- розробляти індивідуальний навчальний план дитини з особливими освітніми потребами на основі програми загальноосвітньої школи;
- реалізовувати завдання індивідуального навчального плану в учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі;
- розробляти та реалізовувати поурочне планування, формулювати цілепокладання уроку, адекватно добирати традиційні інтенсивні та інтерактивні методи навчання, способи організації навчальної діяльності учнів;
- створювати портфоліо вчителя, як творчий доробок соціально-професійної діяльності вчителя;
- реалізовувати командний підхід і партнерську співпрацю з батьками й суміжними спеціалістами (психологом, логопедом, соціальним працівником та іншими).

ЗМІСТ КУРСУ

Методологічна основа інклюзивної педагогіки

Розвиток і становлення інклюзивної педагогіки як науки: предмет і завдання.

Основні категорії інклюзивної освіти.

Інклюзивна педагогіка в системі педагогічних наук.

Міжпредметні зв'язки інклюзивної педагогіки.

Список використаної літератури: 4, 5, 7, 16, 18, 20, 33, 34, 44, 49, 57, 68, 71-82, 91, 96, 98, 108, 109, 110, 115.

Особливості розвитку особистості.

Закономірності розвитку особистості.

Поняття «норма» і «відхилення» у розвитку особистості дитини.

Розвиток психіки дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Розвиток емоційної сфери молодшого школяра з різними видами дизонтогенезу.

Розвиток когнітивної та конативної сфери молодшого школяра.

Список використаної літератури: 11, 13, 25, 33, 47, 48, 57, 58, 60, 64, 65, 93, 97, 118.

Соціально-педагогічна діяльність учителя в умовах інклюзивної освіти.

Методологічна основа соціально-педагогічної діяльності як засіб інклюзивного навчання.

Сутність соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Закономірності, принципи, функції та напрями соціально-педагогічної діяльності.

Професійна компетентність вчителя початкових класів при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі.

Список використаної літератури: 3, 8, 9, 14, 18, 24, 59, 104, 112, 113, 114.

Дидактика як загальна теорія інклюзивної освіти та навчання.

Виникнення і розвиток інклюзивної освіти та навчання.

Предмет і завдання дидактики інклюзивної освіти, її категорії.

Система закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Особливості організації інклюзивної освіти в загальній середній школі.

Список використаної літератури: 6, 16, 19, 22, 34, 42, 51, 61, 70, 82, 86, 89, 98, 102.

Зміст інклюзивної освіти.

Стандарт початкової освіти загальноосвітньої школи.

Нормативні документи змісту інклюзивної початкової освіти.

Особливості забезпечення змісту інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаної літератури: 6, 16, 19, 22, 34, 42, 51, 61, 70, 82, 86, 89, 98, 102.

Структура та організація цілісного педагогічного інклюзивного процесу

Цілісний педагогічний процес, його організація та структура.

Сутність, мета і завдання інклюзивного навчання.

Підготовка вчителя до організації інклюзивного навчального процесу: педагогічна діагностика як етап підготовки до навчального процесу; попередня

підготовка до навчального процесу (тематичне і календарне планування); безпосередня підготовка до процесу навчання (поурочне планування).

Список використаної літератури: 6, 16, 19, 22, 34, 42, 51, 61, 70, 82, 86, 89, 98, 102.

Форми організації процесу навчання в інклюзивній школі

Форми організації навчання.

Спеціальні форми навчання в інклюзивному класі.

Процес навчання в інклюзивному класі. Диференційований (багаторівневий) процес навчання в інклюзивному класі. Урок в інклюзивному класі.

Список використаної літератури: 6, 16, 19, 22, 34, 42, 51, 61, 69, 70, 82, 86, 89, 98, 102.

Методи і засоби інклюзивного навчання

Сутність, функції та структура методу.

Класифікація методів навчання: загальні методи навчання; інноваційні методи; спеціальні методи навчання.

Інтенсивні методи розвитку когнітивної сфери.

Методи розвитку емоційної сфери.

Методи розвитку конативної сфери.

Критерії вибору методів навчання.

Засоби навчання.

Список використаної літератури: 6, 16, 19, 22, 34, 42, 51, 61, 69, 70, 82, 86, 89, 98, 102.

Дидактичне діагностування учнів в інклюзивному класі

Сутність та методи контролю в умовах інклюзивного навчання.

Портфоліо учнів як засіб накопичення і фіксації індивідуальних досягнень.

Список використаної літератури: 6, 16, 19, 22, 34, 42, 51, 61, 69, 70, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 98, 102.

Теорія виховання в умовах інклюзивної освіти

Сутність інклюзивного виховання на сучасному етапі.

Основні методи і форми інклюзивного виховання.

Список використаної літератури: 6, 16, 19, 22, 28, 29, 30, 34, 42, 47, 51, 61, 69, 70, 82, 86, 89, 98, 102.

Тематичний план навчальної дисципліни
«Основи інклюзивної педагогіки»

Назва модулів і тем	Кількість годин			
	Лек.	**Практ.**	**Лабор.**	**Сам.роб.**
Тема 1. Методологічна основа інклюзивної педагогіки	1	-	-	3
Тема 2. Особливості розвитку особистості	0,5	2	-	4
Тема 3. Соціально-педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзивної освіти	0,5	2	-	4
Тема 4. Теорія навчання та виховання як основа інклюзивної освіти	0,5		2	4
Тема 5. Зміст освіти та структура організація цілісного педагогічного інклюзивного процесу	0,5		4	4
Тема 6. Форми та методи організації процесу навчання в інклюзивній школі	0,5		2	4
Тема 7. Дидактичне діагностування учнів в інклюзивному класі	0,5		2	4
Разом	**4**	**4**	**10**	**27**

Форма контролю – залік

ТЕМАТИКА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Методологічна основа інклюзивної педагогіки. Соціально-педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзивної освіти	2
2	Особливості розвитку дитини: норма та відхилення від норми	2
	Всього	**4**

ТЕМАТИКА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Теорія навчання та виховання як основа інклюзивної освіти	2
2	Зміст освіти та структура організації цілісного педагогічного інклюзивного процесу	2
3	Підготовка вчителя до організації інклюзивного процесу	2
4	Форми та методи організації процесу навчання в інклюзивній школі.	2
5	Дидактичне діагностування учнів в інклюзивному класі	2
	Всього	**10**

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І ПЛАНУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Теми	Самостійна робота			
	Домашнє виконання обов'язкових завдань на заняттях	**Завдання для самостійної роботи**	**К-ть балів**	**Обсяг годин**
Тема 1. Методологічна основа інклюзивної педагогіки	усне опитування на заняттях	реферат	2	3
Тема 2. Особливості розвитку особистості	усне опитування на заняттях	реферат	2	4
Тема 3. Соціально-педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзивної освіти	усне опитування на заняттях	реферат	2	4
Тема 4. Теорія навчання та виховання як основа інклюзивної освіти	усне опитування на заняттях	реферат	2	4
Тема 5. Зміст освіти та структура організація цілісного педагогічного інклюзивного процесу	усне опитування на заняттях	реферат	2	4
Тема 6. Форми та методи організації процесу навчання в інклюзивній школі	усне опитування на заняттях	реферат	2	4
Тема 7. Дидактичне діагностування учнів в інклюзивному класі	усне опитування на заняттях	реферат	3	4
Разом			**19**	**27**

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1. Міфи сучасної дійсності про спільне навчання нормативних дітей та дітей з особливими освітніми потребами.
2. Ідеологічне підґрунтя спеціальної та інклюзивної освіти.
3. Яким чином інклюзивна освіта може сприяти забезпеченню освіти для всіх?
4. Які умови необхідні для професійної підготовки вчителя початкових класів з метою забезпечення інклюзивної освіти?
5. Яку роль відіграє галузь знань «Основи інклюзивної педагогіки» у забезпеченні якісної початкової освіти?

6. Які умови забезпечують організацію інклюзивної освіти?

7. Хто і як розробляє індивідуальну навчальну програму інклюзованої дитини?

8. Ефективна модель взаємодії учителя та учнів при організації інклюзивної навчання.

9.Охарактеризуйте основні міжнародні документи в галузі інклюзивної освіти (3 бали).

1-8 завдання оцінюється у 2 бали.

Розподіл балів за видами навчальної діяльності

№ з/п	**Види навчальної роботи**	**Оціночні бали**	**Кількість балів**
1.	Виступи на практичних заняттях	**4(**4,0х2)	**8**
2.	Доповнення виступів	**1**(1,0х2)	**2**
2.	Відвідування лабораторних занять	**2**(2,0х5)	**10**
3.	Відповіді на лабораторних заняттях	**6**(6,0х5)	**30**
4.	Доповнення відповіді	**2**(2,0х5)	**10**
5	Модульна контрольна робота	**21**	**21**
6.	Виконання самостійної роботи		**19**
	Всього:		**100**

Шкала переводу балів у оцінку

Бали	Оцінка
79-100	зараховано
0-79	не зараховано

Форма контролю – модульна контрольна (21 бал)

МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

1.Перевірка зошитів з практичних та лабораторних занять – упродовж семестру.

2.Перевірка завдань для самостійної роботи - упродовж семестру.

3.Перевірка рефератів – у продовж семестру, у дні консультацій викладача на кафедрі.

4.Проведення консультацій – за графіком кафедри педагогіки початкової освіти.

5.Проведення тестування - упродовж семестру.

ФОРМИ ЗВІТНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.Усні доповіді на заняттях.

2.Оформлення зошитів з практичних і лабораторних занять, відповідно темі заняття.

3.Доповнення відповідей студентів.

4.Виконання завдань для самостійної роботи.

5.Виписання рефератів, міні творів, есе та їх захист.

6.Здача заліку.

Додаток А.3

Комплексні завдання з інклюзивної педагогіки

Варіант 1.

1. Розкрийте особливості інклюзії як моделі суспільного облаштування.
2. Проаналізуйте класифікацію дітей з порушеннями психофізичного розвитку.
3. Розкрийте загальне поняття про корекцію.

Варіант 2.

1. Визначте та прокоментуйте основні принципи інклюзивного навчання.
2. Розкрийте загальне поняття про компенсацію.
3. Визначте сутність курикулуму, його складові та його значення в навчальному процесі дитини з особливими освітніми потребами.

Варіант 3

1. Назвіть і проаналізуйте основні міжнародні документи в галузі прав осіб з порушеннями психофізичного розвитку.
2. Зазначте позитиви й негативи стихійного інтегрування.
3. Назвіть фундаментальні положення психології, на яких будується корекція психічного розвитку.

Варіант 4

1. Розкрийте основні принципи інклюзивної освіти, задекларовані у Саламанкській декларації.
2. Чим відрізняються поняття «інтеграція» та «інклюзія»?
3. Визначте стратегічну мету й завдання корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.

Варіант 5

1. Визначте, які статті Закону «Про освіту» сприяють розбудові інклюзивної освіти в Україні.
2. Розкрийте сутність основних складових інклюзії.
3. Назвіть основні державні нормативно-правові документи, які забезпечують навчальний процес; проаналізуйте можливість їх адаптації до дитини з особливостями психофізичного розвитку.

Варіант 6.

1. В якому міжнародному документі визначено основні принципи інклюзивної освіти?
2. Назвіть причини, внаслідок яких упровадження інклюзії у школі може виявитися неефективним.
3. Розкрийте особливості діяльності навчальної команди інклюзивної школи в розробці та реалізації курикулуму й необхідність співпраці фахівців.

Варіант 7.

1. Чи повною мірою законодавча база України відповідає Саламанкській декларації?
2. Перерахуйте складники успішного впровадження інклюзивної практики.
3. Обґрунтуйте необхідність використання індивідуального плану в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Варіант 8.

1. Проаналізуйте вертикальну структуру спеціальної освіти в Україні.

2. Охарактеризуйте роль учителя початкових класів у впровадженні інклюзивної практики.

3. Проаналізуйте складові індивідуального навчального плану як основного документа.

Варіант 9.

1. Проаналізуйте горизонтальну структуру спеціальної освіти в Україні.

2. Назвіть і проаналізуйте основні функції сім'ї.

3. Розкрийте особливості складання індивідуального навчального плану. Визначте етапи підготовки та вимоги до підписання ІНП.

Варіант10.

1. Розкрийте особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні.

2. Розкрийте роль батьків у навчальній команді.

3. Назвіть та проаналізуйте завдання контролю в інклюзивному класі.

Варіант 11.

1. Дайте визначення процесу оцінювання. Розкрийте сутність його показників.

2. Розкрийте сутність поняття диференційоване викладання.

3. Які навчальні, виховні та розвивальні завдання розв'язує укладання портфоліо молодшим школярем?

Варіант 12.

1. Назвіть дидактичні принципи перевірки й оцінювання в інклюзивному класі.

2. Охарактеризуйте особливості підходу до змісту, процесу та кінцевого результату (продукту) навчання при диференційованому викладанні.

3. Обґрунтуйте доцільність застосування учительського облікового портфоліо в інклюзивному класі.

Варіант 13.

1. Розкрийте сутність дидактичного принципу диференційованості й індивідуалізації контролю в інклюзивному класі.

2. Обґрунтуйте важливість диференційованого викладання у класі, де навчаються діти з різними рівнями здібностей.

3.Розкрийте сутність технології портфоліо і вимоги до його укладання.

Варіант 14.

1. Охарактеризуйте компоненти психологічної готовності до шкільного навчання.

2. Надайте коротку характеристику оцінюванню для навчання.

3. Обґрунтуйте доцільність застосування безбального оцінювання для учнів 1 класу.

Варіант 15.

1. Які особливості психологічної готовності до навчання призводять до труднощів в опануванні програмовими знаннями першокласниками?

2. Як взаємозв'язані оцінювання та диференційоване викладання?

3.Що таке адаптація та модифікація? Наведіть приклади.

Додаток А.4

Експериментальна навчальна програма з курсу
«Дидактика»

Опис предмета навчального курсу

Курс: **Підготовка бакалавра**	**Напрям спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень**	**Характеристика навченого процесу**
Кількість кредитів відповідних ECTS: 3 Модулів: кількість модулів __2___+ виконання завдань самостійної роботи; підготовка наукової доповіді, рефератів, методичних матеріалів до практичних занять, курсової роботи ; контрольна робота, відвідування занять. Змістових модулів: ___2_____ Загальна кількість годин: 198 Тижневих годин 3 сем. – 3 4 сем. – 2,5	Шифр та напрям: 0101 „Педагогічна освіта” Шифр та назва спеціальності: 0101 Педагогічна освіта Освітній кваліфікаційний рівень: бакалавр	Обов’язковий Рік підготовки: 2 Семестр – 3,4 Лекції – 32 Практичні – 36 Лабораторних - 40 Самостійна робота – 90 Індивідуальні -15 Вид контролю - екзамен

Орієнтовний тематичний план експериментального навчальної дисципліни «Дидактика»

Тема	Кількість годин , виділених на:			
	Лекції	Практичні заняття	Лаборатор. заняття	Самост. робота
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.				
ТЕМА І. Дидактика: теорія освіти на навчання	2	-	-	4
ТЕМА 2. Зміст освіти в початковій школі	2	2	-	2
ТЕМА 3. Структура та організація навчального процесу	2	2	-	2
ТЕМА 4. Закономірності та принципи навчання	2	-	-	2
ТЕМА 5. Мотивація навчальної діяльності школярів	2	-	2	2
ТЕМА 6. Методи та засоби навчання	2	2		4
ТЕМА 7 Форми організації навчальної діяльності	2	2	2	4
ТЕМА 8. Типи (види) навчання	2	2		2
ТЕМА 9. Урок – основна форма навчального процесу	2	-	2	4
ТЕМА 10. Діагностика навчальних здібностей	2	2	2-	4
Всього	**20**	**12**	**8**	**30**
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ ІІ.				
ТЕМА 11. Багатоваріантність структури уроку.	2	10	10	4
ТЕМА 12.Ефективність навчального процесу.	2	6	10	4
ТЕМА 13. Аналіз уроку	2	4	4	4
ТЕМА 14. Диференційоване навчання.	2	-	4	4
ТЕМА 15. Навчання обдарованих дітей.	2	2	2	4
ТЕМА 16. Проблеми відставання учнів у навчанні.	2	2	2	4
Всього:	**12**	**24**	**32**	**24**
Всього годин:	**32**	**36**	**40**	**54**

Тематика практичних занять

№ з/па	Теми практичних занять	Кількість годин
	Модуль 1.	
1.	Дидактика як система	2
2.	Виникнення і розвиток дидактики в Україні	2
3.	Зміст освіти	2
4.	Реалізація змісту освіти в сучасній школі	2
5.	Принципи освіти	2
6.	Закономірності та принципи навчання	2
	Всього	**12**
	Модуль 2.	
1.	Навчальний процес. Характеристика навчальної діяльності учнів	2
2.	Методи навчання	2
3.	Форми організації процесу навчання	2
4.	Форми організації навчальної діяльності учнів	2
5.	Оцінювання навчальних досягнень учнів	2
6.	Мотивація навчальної діяльності	2
7.	Організаційно-методична робота вчителя з шестирічками, в малокомплектній школі, групі продовженого дня	2
8.	Інтегровані уроки як інноваційна форма діяльності вчителя початкових класів	2
9.	Оптимізація процесу навчання як умова ефективності уроку	2
10.	Аналіз та самоаналіз уроку	2
11.	Проблемно-розвивальне навчання	2
12.	Вибрані проблеми дидактики	2
	Всього	**24**
	Всього	**36**

Тематика лабораторних занять

№ з/п	Тема лабораторного заняття	Кількість годин
1.	Зміст навчального матеріалу як компонент методу навчання	2
2.	Методи навчання	2
3.	Форми організації навчання	2
4.	Логіко-структурний аналіз змісту підручників для початкових класів	2
	Всього	**8**
1.	Робота з різними компонентами змісту підручника	2

2.	Пошук, відбір і обробка додаткових матеріалів до уроку	2
3.	Підготовка уроку на основі навчального матеріалу підручника та додаткових матеріалів	2
4.	Підбір змісту навчального матеріалу під цільові та дидактичні завдання уроку	4
5.	Особливості відбору методів навчання на уроці в початковій школі	4
6.	Конструювання дидактичної клітини уроку	2
7.	Побудова загального проекту уроку та визначення його ефективності	2
8.	Методика підготовки вчителя до відвідування уроків і технологія його аналізу	2
9.	Залежність технології аналізу від різних цільових установок уроку	6
10.	Результат уроку як ведучий критерій оптимальності вибору засобів досягнення його мети	4
11.	Моделювання фрагменту уроку за заданими методами навчання	4
12.	Створення проекту уроку в залежності від змісту навчального матеріалу підручнику та ланок процесу навчання	6
13.	Технологія самоаналізу результатів педагогічної діяльності	6
14.	Організація навчально-методичної роботи з обдарованими дітьми	5
15.	Організація навчально-методичної роботи в малокомлектній школі	4
16.	Особливості інтегрованих уроків у початковій школі	5
	Всього	**46**
	Всього	**54**

Завдання для самостійної роботи

ТЕМА І. Дидактика: теорія освіти на навчання.

Самостійна робота (3 години).

1. Складіть таблицю «Система педагогічних наук». Складіть схему «Зв’язок педагогіки з іншими науками».

2. За матеріалами книги «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. /[Тім Лорман. Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з анг. – К. : - СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с., з’ясуйте роль педагогічних знань у діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти та визначіть місце інклюзивної педагогіки в системі педагогічних знань.

ТЕМА 2. Зміст освіти в початковій школі

Самостійна робота (13 години).

Розв’яжіть проблему:

1. Чи варто впроваджувати інклюзивну освіти у масову загальноосвітню школу.

2. Чи готові учителі загальноосвітніх шкіл комплексно вирішувати проблеми навчання розмаїтої аудиторії класного колективу в умовах інклюзивного середовища[1].

Проведіть аналіз підручників для початкової школи.

Проведіть аналіз навчальних програм для початкової школи.

ТЕМА 3. Структура та організація навчального процесу.

Самостійна робота (3 години).

Розв'яжіть проблему:

1. Чи можливий всебічний і гармонійний розвиток людини в умовах соціально-економічної та політичної кризи? Які переваги має інклюзивна освіта для формування дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому середовищі ЗОШ?

2. Які умови потрібно створити для особистого розвитку дитини з особливими освітніми потребами[2]? Опрацювавши теоретичний матеріал вказаного практичного посібника з'ясуйте сутність категорії «курикулум».

ТЕМА 4. Закономірності та принципи навчання

Самостійна робота (2 години).

1. Розробити схему реалізації принципів навчання в загальноосвітній школі.

2. Визначіть принципи інклюзивного навчання за наведеною інклюзивною характеристикою школи, де навчався учень К:

- сприятливе середовище для учнів з особливими освітніми потребами;
- наявність гнучкого розкладу, який дає можливість проводити індивідуальні заняття;
- учитель спеціальної освіти надає допомогу тільки тоді, коли вона була потрібна;
- позитивне ставлення педагогічного персоналу до інклюзивної освіти;
- до кутикулу вносяться необхідні модифікації;
- підтримка з боку педагогів у формі дружніх стосунків;
- застосування командного підходу;
- Залучення батьків у якості партнерів[3].

ТЕМА 5. Мотивація навчальної діяльності школярів.

Самостійна робота (2 години).

1. Складіть схему (план) стимулювання учнів. Підберіть діагностику для визначення мотивації учнів до учіння.

2. Яка роль позитивних соціальних взаємин учнів в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу для формування позитивних мотивів учіння?[4]

---

[1] Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. /[Тім Лорман. Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з анг. – К. : - СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – С.17-18.

[2] Там же, - С.19-27.

[3] Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. /[Тім Лорман. Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з анг. – К. : - СПД-ФО І. С. Парашин, 2010. – С.31.

[4] Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.. За заг.ред.Л. І. Даниленко. – К. : - СПД-ФО І. С. Парашин, 2010, - 128 с.. –С.109

ТЕМА 6. Методи та засоби навчання.

Самостійна робота (2 години). Розв'яжіть проблему:

1. Встановіть найоптимальніші методи навчання в початковій школі. Дайте їм характеристику.

2. Дослідженнями встановлено, що найважливішим методом навчання розмаїтого учнівського колективу є метод навчання у співпраці[5]. Обґрунтуйте переваги цього методу.

ТЕМА 7. Форми організації навчальної діяльності.

Самостійна робота (2 години).

1. Розробіть диференціацію понять „форма організації навчального процесу", „форма організації навчальної діяльності", „форма навчання".

2. Охарактеризуйте форми організації навчальної діяльності учнів при застосуванні кооперативного навчанні[6].

ТЕМА 8. Типи навчання (види).

Самостійна робота (4 години).

1. Підготуйте есе про використання різних типів (видів) навчання у загальноосвітніх школах України.

2. Якому типу навчання потрібно надавати при навчанні розмаїтих дітей у класному колективі? Оформіть відповідь у вигляді есе.

ТЕМА 9. Урок –основна форма навчання.

Самостійна робота (4 години).

1. Розробіть алгоритм підготовки вчителя початкових класів до уроку.

2. Визначіть особливість підготовки вчителя початкових класів до уроку в інклюзивному класі, де навчаються різномаїти діти з психофізичним розвитком.

ТЕМА 10. Діагностика навчальних здібностей

Самостійна робота (2 години).

1.Обгрунтуйте доцільність/недоцільність контролю успішності учнів початкової школи. Аргументуйте думку.

2.Які методи оцінювання має використовувати вчитель початкових класів в умовах інклюзивної освіти?[7]

ТЕМА 11. Багатоваріантність структури уроку.

Самостійна робота (2 години).

1.Визначіть позитивні та негативні сторони дванадцятибальної оцінки знань учнів початкової школи.

---

[5] Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. /[Тім Лорман. Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з анг. – К. : - СПД-ФО Парашин І. С., 2010. –С.165-168

[6] Там же, - С.168-186.

[7] Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. /[Тім Лорман. Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з анг. – К. : - СПД-ФО Парашин І. С., 2010. –С.83- 93.

2.Опишіть особливості оцінювання успішності учнів в інклюзивному класі. Роль учнівського портфоліо в організації оцінювання учнів з особливими освітніми потребами[8].

ТЕМА 12..Ефективність навчального процесу.
Самостійна робота (1 години).

1.Визначіть позитивні та негативні аспекти класно-урочної системи.

2.Чому, на вашу думку, класно-урочна система навчання має переваги над індивідуальною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами.

ТЕМА 13.Аналіз уроку.
Самостійна робота (2 години).

1.Складіть програму проведення самоаналізу уроку. Поясніть, що дає педагогу проведення самоаналізу уроку?

2.Яка роль педагогічної рефлексії і які засоби її фіксації рекомендують вчені при роботі в інклюзивному класі?[9]

ТЕМА 14. Диференційоване навчання. Проблемно-розвивальне навчання.
Самостійна робота (2 години).

1.Визначіть, у чому полягає готовність учителя до диференційованого навчання.

2.Особливості розміщення парт у класі для об'єднання учнів у групи для роботи у різнорівневих групах[10]. Схематично покажіть розміщення парт у зошитах.

ТЕМА 15. Навчання обдарованих дітей.
Самостійна робота (8 годин).

1.Підберіть діагностичний матеріал для визначення обдарованості дитини.

2.З якою метою проводиться виявлення обдарованих дітей? Чому обдарованих дітей відносять до дітей з особливими освітніми потребами?[11]

ТЕМА 16. Проблеми відставання учнів у навчанні.
Самостійна робота (2 години).

1.Визначіть, чим зумовлене відставання учнів у навчальній діяльності. Аргументуйте думку.

2.Як пов'язується відставання учнів з психофізичним розвитком.

---

[8] Там же, -С.89-97.

[9] Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. /[Тім Лорман. Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з анг. – К. : - СПД-ФО Парашин І. С., 2010. –С.244-251.

[10] Там же, -С.190-196

[11] Там же, –С.45-50.

Додаток А.5

Експериментальна навчальна програма з курсу
«Основи корекційної педагогіки»

Опис навчальної дисципліни

<table>
<tr><td rowspan="2">Найменування показників</td><td rowspan="2">Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень</td><td colspan="2">Характеристика навчальної дисципліни</td></tr>
<tr><td>денна форма навчання</td><td>заочна форма навчання</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Кількість кредитів – 1,5</td><td>Галузь знань
0101 «Педагогічна освіта»
(шифр і назва)</td><td colspan="2" rowspan="2">Нормативна
(за вибором)</td></tr>
<tr><td>Напрям підготовки
7.010102 «Початкова освіта»
(шифр і назва)</td></tr>
<tr><td>Модулів – 2</td><td rowspan="5">Спеціальність (професійне спрямування):
«Початкова освіта»</td><td colspan="2">Рік підготовки:</td></tr>
<tr><td>Змістових модулів – 2</td><td>1-й</td><td>-й</td></tr>
<tr><td>Індивідуальне науково-дослідне завдання ___-_____

(назва)</td><td colspan="2">Семестр</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Загальна кількість годин - 54</td><td>9-й</td><td>-й</td></tr>
<tr><td colspan="2">Лекції</td></tr>
<tr><td rowspan="9">Тижневих годин для денної форми навчання:
аудиторних – 26
самостійної роботи студента - 28</td><td rowspan="9">Освітньо-кваліфікаційний рівень:
спеціаліст</td><td>16 год.</td><td>год.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Практичні, семінарські</td></tr>
<tr><td>10 год.</td><td>год.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Лабораторні</td></tr>
<tr><td>- год.</td><td>год.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Самостійна робота</td></tr>
<tr><td>28 год.</td><td>год.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Індивідуальні завдання:
- год.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Вид контролю: залік</td></tr>
</table>

Програма
нормативної навчальної дисципліни

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни «Основи корекційної педагогіки» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки 7.010102 напряму «Початкова освіта».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є вивчення відхилень у розвитку, поведінці, вихованні, навчанні молодшого шкільного віку та корекції названих відхилень.

Міждисциплінарні зв'язки:

- загальна педагогіка;
- соціальна педагогіка;
- реабілітаційна педагогіка;
- превентивна педагогіка;
- лікувальна педагогіка
- дефектологія

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

Змістовий модуль 1. *Теоретико-методологічні засади корекційної педагогіки*

Змістовий модуль 2. *Методика і методи педагогічної корекції окремих станів молодших школярів.*

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Основ корекційної педагогіки» є оволодіння спеціалістами знань, умінь та навичок основ корекційної педагогіки

1.2.Основними завданнями вивчення дисципліни «Основ корекційної педагогіки» є:

- сформувати гуманістично орієнтоване професійне мислення учителя, який буде розуміти і приймати проблеми дітей молодшого шкільного віку і допомагати розв'язувати їх проблеми;
- сформувати цілісне і ціннісне ставлення до історичної спадщини в галузі соціально-педагогічної підтримки осіб з відхиленнями у розвитку в контексті світового цивілізованого процесу;
- виявляти причини відхилень і уміти їх усувати;
- уміти створювати корекційні технології.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

З*нати:*

- методологічні засади шкільної дезадаптації:
- педагогічну діагностику в корекційному навчанні:
- принципи і форми корекційного навчання;
- методи педагогічної роботи з корекції відхилень:
- корекцію навчальної діяльності молодших школярів

Вміти:

- визначати передумови, фактори шкільної дезадаптації;

- володіти методами дослідження шкільнозначущих відхилень у молодших школярів;

- методами педагогічної корекції порушень поведінки.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни.

Змістовий модуль 1. *Теоретико-методологічні засади корекційної педагогіки.*

Тема 1. Предмет і завдання корекційної педагогіки.

Сутність корекційної педагогіки як науки. Історичний розвиток. Внесок В.П.Кащенко у розвиток корекційної педагогіки.

Основні категорії корекційної педагогіки: формування, розвиток, відхилення у розвитку, корекція розвитку. Використання означених категорій в соціальному та педагогічному значеннях.

Взаємозв'язок корекційної педагогіки з іншими педагогічними науками.

Поняття норми у вихованні.

Вивчення дитини. Комплексна діагностична програма вивчення поведінки.

Тема 2. Принципи і методи корекційної педагогіки.

Сутність принципів корекційної педагогіки: гуманістичне виховання, особистісно орієнтоване виховання.

Загальні методи корекційної роботи: формування свідомості, формування поведінки, стимулювання.

Спеціальні методи педагогічної корекції: суб'єктивно прагматичний метод, метод заміщення, метод корекції через праці, метод вибуху, природних наслідків.

Види взаємостосунки між учителем і учнем.

Змістовий модуль 2. *Методика і методи педагогічної корекції окремих станів молодших школярів.*

Тема 3. Корекція емоційного стану молодшого шкільного віку

Сутність емоційних станів школяра: тривожність, депресія, фрустрація, провина, ворожість, депривація.

Корекція імпульсивності. Допомога депресивним дітям. Подолання депривації, фрустрації. Профілактика емоційного перевантаження.

Тема 4. Корекція аномальної поведінки.

Причини (несприятлива спадковість, емоційна напруженість, неправильне виховання в сім'ї і школі) і наслідки аномальної поведінки: вимогливі діти, владні діти, мстиві діти. Особливості колекційної роботи.

Форми і рівні відхилення поведінки.

Криза – 7 років. Проблеми адаптації дітей до школи.

Тема 5. Соціально занедбані діти та їх корекція.

Асоціальні відхилення: грубість, нечесність, лінощі, лихослів'я, неповага до старших, злодійство, хуліганство, паління, вживання алкоголю і наркотиків, блукання.

Корекція основних причин відхилення у поведінці: особистісно орієнтоване виховання, сердечні стосунки; зміна мотивації; допомога колективу; педагогічна підтримка сім'ї; засвоєння позитивного зразку поведінки; покарання і заохочення тощо.

Тема 6. Неуспішні школярі, корекція неуспішності.

Поняття про неуспішність. Причини відставання у навчанні.

Ознаки відставання: утруднення у відтворенні почутого; невміння зв'язно переказувати текст; невміння виділяти головне і оцінювати правильність відповіді та інші.

Типи відстаючих учнів.

Шкільна готовність до навчання: фізична, соціальна, моральна, інтелектуальна.

Корекція неуспішності.

Тема 7. Корекція агресивної поведінки.

Причини агресивної поведінки: реакція на приниження гідності дитини; наслідок обмеження свободи; едіпів комплекс; прояви комплексу неповноцінності; результати депривації і фрустрації.

Діагностика агресивної поведінки і корекційні методики.

Послаблення агресивності. Методи і методика корекції агресивності.

Тема 8. Учитель і сім'я, корекційно-педагогічна підтримка сім'ї.

Сім'я, стилі спілкування в сім'ї, сімейне виховання. Гуманістичні принципи сімейного виховання.

Зміст і методи виховання в сім'ї: фізичне, інтелектуальне, моральне, естетичне, екологічне, політичне, трудове, статеве.

Методи виховання в сім'ї: переконання; особистий приклад; заохочення; покарання.

Форми зв'язку школи і сім'ї: індивідуальні (відвідування членів сім'ї; запрошення батьків у школу; листування з батьками), групові (лекції, консультації, вечори запитань і відповідей; читацькі конференції і педагогічні читання) і колективні (батьківські збори).

Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Педагогічна діагностика	2
2	Готовність і адаптація дітей до навчання в початковій школі	2
3	Фактори і корекція неуспішності молодших школярів	2
4	Причини важковиховуваності та корекція деліквентної поведінки дітей	2
5	Школа і сім'я як партнери у вихованні дітей	2

Самостійна робота

№ з/п	Запитання для самостійної та індивідуальної роботи	Кількість годин
1.	Внесок В.П.Кащенко у розвиток корекційної педагогіки.	3
2.	Види взаємостосунків між учителем і учнем.	3
3.	Корекція імпульсивності. Допомога депресивним дітям. Подолання депривації, фрустрації. Профілактика	4

	емоційного перевантаження.	
4.	Криза – 7 років. Проблеми адаптації дітей до школи.	4
5.	Корекція основних причин відхилення у поведінці	3
6.	Шкільна готовність до навчання: фізична, соціальна, моральна, інтелектуальна.	3
7.	Діагностика агресивної поведінки і корекційні методики.	4
8.	Форми зв'язку школи і сім'ї	4
	Всього:	28

3. Рекомендована література

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. – М.:»Академия», 2001. – 192 с.
2. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ребенка? –М.,1991. – 176 с.
3. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання: Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів / Т.Д.Ляшенко, Н.А Бастун, Т.В.Сак. –К.:ІЗМН, 1997. - 128с.
4. Зайцева И.А., Кукушин В.С., Ларин Г.Г., Румега Н.А., Шатохина В.И. Коррекционная педагогика /Под ред.В.С. Кукушина._Ростов н/Д:»МарТ»,2002. – 304 с.
5. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. –М.:»Академия», 1999. – 304 с.
6. Коррекционная педагогика:основы обучения и воспитания детей с отклоненями в развитии/Под ред.Б.П. Пузанова. –М.6»Академия», 2001. -160 с.
7. Липа В.А. Основи корекційної педагогіки: Учебное пособие. Славянск, 2000. -203с.
8. Основи спеціальної дидактики / за ред. доктора пед. наук, професора І.Г.Єременка - 2-е вид. - К.: Рад. школа, 1986. - 200с.
9. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: поради батькам */В. І.Бондар* та інші; за ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. -К.: Наук, світ, 2005. - 20С .
10. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. – М.ВЛАДОС, 2006. -350 с.
11. Родименко І.М. Обласний психолого-медико- педагогічний центр. – Наук.метод.посібник. - К.: Генеза, 2005. - 192 с.
12. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. Київ, 2004. - 213 с.
13. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології: Навч. посібник. – К.:Вища школа, 1994. - 143 с.
14. Синьов В.М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки:Визначення предмету науки / Науковий часопис НПУ імені

М.П.Драгоманова Серія №19.Корекційна педагогіка та психологія: зб. наукових праць. - К.: М.П.Драгоманова, 2004. - №1. - 299 с.

15. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник /за ред. В.І.Бондаря. -Луганськ: Альма-матер, 2003. - 436с.

16. Соціальна педагогіка: підручник/Під заг. ред. А.Й.Капської. –К.: Центр навчальної літератури,2003. -256 с.

17. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики. –М., 2002. – 416 с.

18. Хрестоматія з логопедії /за ред. Шеремет М.К., Київ, 2005. ~ 357 с.

19. Хрестоматія з сурдопедагогіки /за ред. Фомічової Л.І., Київ, 2003. - 262 с.

2. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами. –ЧСПб.:Питер,2004. – 316 с.

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання

Залік

5. Засоби діагностики успішності навчання

поточне опитування; усне опитування рефератів; письмові тести.

Додаток А.6

ККР з основ корекційної педагогіки

Варіант 1.

Завдання 1. Поясніть, чому підвищується шкільна напруженість?

Завдання 2. Створіть портрет важковиховуваного молодшого школяра.

Завдання 3. Розробіть пам'ятку молодшим школярам для формування мислення.

Варіант 2.

Завдання 1. Яка поведінка дітей називається відхиленням від норми?

Завдання 2. Якими методами потрібно коректувати дитячу грубість?

Завдання 3. Створіть портрет важковиховуваного молодшого школяра.

Варіант 3.

Завдання 1. Які причини збільшення девіантної поведінки дітей?

Завдання 2. Якими методами потрібно коректувати дитячу клептоманію?

Завдання 3. Як здійснюється групова корекційно-педагогічна робота?

Варіант 4.

Завдання 1. Які загальні ознаки девіантної поведінки?

Завдання 2. Як потрібно коректувати дитячі лінощі?

Завдання 3. Які корекційні методики використовуються для індивідуальної роботи?

Варіант 5.

Завдання 1. Що вивчає корекційна педагогіка?

Завдання 2. Охарактеризуйте методи і форми профілактики куріння.

Завдання 3. Які проблеми пов'язані з самооцінкою?

Варіант 6.

Завдання 1. Які завдання корекційна педагогіки?

Завдання 2. Охарактеризуйте методи і форми профілактики алкоголізму.

Завдання 3. Що таке соціальні ролі та як вони формують поведінку учнів?

Варіант 7.

Завдання 1. Що лежить в основі поняття «норма» поведінки?

Завдання 2. Які найефективніші методи роботи з дітьми з неповних сімей?

Завдання 3. Яких правил поведінки повинен дотримуватися школяр у школі?

Варіант 8.

Завдання 1. Що означає зрозуміти дитину?

Завдання 2. Розробіть пам'ятку молодшим школярам для формування пам'яті.

Завдання 3. Що таке адаптація дитини у школі і як вона проходить?

Варіант 9.

Завдання 1. Які вихідні положення лежать в основі корекційної педагогіки?

Завдання 2. Розробіть пам'ятку молодшим школярам для формування мислення.

Завдання 3. Яких рекомендацій повинен дотримуватися вчитель початкових класів при роботі з девіантними дітьми?

Варіант 10.

Завдання 1. Розкрийте сутність методів корекційно-педагогічної роботи?

Завдання 2. Розробіть пам'ятку молодшим школярам для формування уваги.

Завдання 3. За якими ознаками класифікується девіантна поведінка?

Варіант 11.

Завдання 1. Як правильно застосовувати діагностичне спостереження?

Завдання 2. Які причини викликають неуспішність молодших школярів?

Завдання 3. Визначіть і охарактеризуйте основні методи корекційної-педагогічної роботи з депресивними дітьми.

Варіант 12.

Завдання 1. Як використати діагностичну бесіду?

Завдання 2. Які причини шкільного неврозу?

Завдання 3. Визначіть і охарактеризуйте основні методи корекційно-педагогічної роботи з імпульсивними дітьми.

Варіант 13.

Завдання 1. Як застосовуються діагностичні тести?

Завдання 2. Як ви ставитесь до навчання без оцінок в початковій школі?

Завдання 3. Визначіть і охарактеризуйте основні методи корекційної-педагогічної роботи з тривожними дітьми.

Варіант 14.

Завдання 1. Для чого потрібна комплексна програма вивчення поведінки дитини?

Завдання 2. Якими факторами визначається шкільна зрілість і як вона діагностується?

Завдання 3. Яку допомогу дітям-депривантам може надавати учитель початкових класів?

Варіант 15.

Завдання 1. Які спеціальні методи корекційної педагогіки можна застосувати для корекції дефектів у дитини?

Завдання 2. Які існують методи корекції неуспішності молодших школярів?

Завдання 3. У чому сутність поняття «депривація»? Які види депривації найчастіше піддаються корекційно-педагогічному впливу?

Варіант 16.

Завдання 1. Поясніть сутність оцінних суджень для корекції недоліків виховання і навчання.

Завдання 2. Які форми навчання використовують у корекційно-педагогічній роботі з молодшими школярами?

Завдання 3. Охарактеризуйте і поясність сутність методу вимог для корекційно-педагогічної роботи.

Варіант 17.

Завдання 1. Охарактеризуйте і поясність сутність методу вимог для корекційно-педагогічної роботи.

Завдання 2. Поясність сутність компенсуючого навчання.

Завдання 3. Поясніть сутність оцінних суджень для корекції недоліків виховання і навчання.

Варіант 18.

Завдання 1. У чому сутність поняття «депривація»? Які види депривації найчастіше піддаються корекційно-педагогічному впливу?

Завдання 2. З якою метою використовуються класи вирівнювання?

Завдання 3. Які спеціальні методи корекційної педагогіки можна застосувати для корекції дефектів у дитини?

Варіант 19.

Завдання 1. Яку допомогу дітям-депривантам може надавати учитель початкових класів?

Завдання 2. Поясніть, чому вчителям початкових класів варто користуватися у корекційної-педагогічній діяльності групою методів за характером пізнавальної діяльності?

Завдання 3. Для чого потрібна комплексна програма вивчення поведінки дитини?

Варіант 20.

Завдання 1. Визначіть і охарактеризуйте основні методи корекційно-педагогічної роботи з тривожними дітьми.

Завдання 2. Поясніть причини незадовільного виховання дітей у сім'ї.

Завдання 3. Як застосовуються діагностичні тести?

Варіант 21.

Завдання 1. Визначіть і охарактеризуйте основні методи корекційно-педагогічної роботи з імпульсивними дітьми.

Завдання 2. Охарактеризуйте проблеми сімейного виховання.

Завдання 3. Як використати діагностичну бесіду?

Варіант 22.

Завдання 1. Визначіть і охарактеризуйте основні методи корекційно-педагогічної роботи з депресивними дітьми.

Завдання 2. Визначіть методи сімейного виховання.

Завдання 3. Як правильно застосовувати діагностичне спостереження?

Варіант 23.

Завдання 1. За якими ознаками класифікується девіантна поведінка?

Завдання 2. Поясніть роль сім'ї та школи у вихованні дітей.

Завдання 3. Розкрийте сутність методів корекційно-педагогічної роботи?

Варіант 24.

Завдання 1. Які рекомендації повинен зберігати вчитель початкових класів при роботі з девіантними дітьми?

Завдання 2. Охарактеризуйте основні форми роботи з батьками.

Завдання 3. Які вихідні положення лежать в основі корекційної педагогіки?

Варіант 25.

Завдання 1. Що таке адаптація дитини у школі і як вона проходить?

Завдання 2. Чому підвищується шкільна напруженість?

Завдання 3. Що лежить в основі поняття «норма» поведінки?

Варіант 26.

Завдання 1. Яких правил поведінки повинен дотримуватися школяр у школі?

Завдання 2. Які завдання корекційна педагогіки?

Завдання 3. Які причини викликають неуспішність молодших школярів?

Варіант 27.

Завдання 1. Що таке соціальні ролі та як вони формують поведінку учнів?

Завдання 2. Що вивчає корекційна педагогіка?

Завдання 3. Як ви ставитесь до навчання без оцінок в початковій школі?

Варіант 28.

Завдання 1. Які проблеми пов’язані з самооцінкою?

Завдання 2. Які загальні ознаки девіантної поведінки?

Завдання 3. Якими факторами визначається шкільна зрілість і як вона діагностується?

Варіант 29.

Завдання 1. Які корекційні методики використовуються для індивідуальної роботи?

Завдання 2. Які причини збільшення девіантної поведінки дітей?

Завдання 3. Які існують методи корекції неуспішності молодших школярів?

Варіант 30.

Завдання 1. Як здійснюється групова корекційно-педагогічна робота?

Завдання 2. Яка поведінка дітей називається відхиленням від норми?

Завдання 3. Які форми навчання використовують у корекційно-педагогічній роботі з молодшими школярами?

НАВЧАЛЬНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Додаток Б.1

Лекція з курсу «Основи інклюзивної педагогіки» на тему: «Вступ. Методологічна основа інклюзивної педагогіки»

Практична значущість дисципліни

- На 1курсі - у процесі навчальної діяльності у студентів починають формуватися знання про педагогіку інклюзивної освіти;
- На 2 курсі формуються навички організації різних форм та методів навчання інклюзованих дітей у масовій загальноосвітній школі
- на 3 курсі студенти вперше зустрічаються з інклюзивним навчанням дітей у загальноосвітній школі;
- На 3-4 курсах студенти виконують і захищають бакалаврські, курсові, дипломні чи магістерські роботи з проблеми організації інклюзивної освіти, що є підсумком їх науково-дослідницької роботи в університеті

Завдання дисципліни -

- засвоєння найоптимальніших форм, методів спільного навчання молодших школярів з різним рівнем психофізичного розвитку, викликаними різними нозологіями;
- формування у майбутніх учителів інклюзивної компетентності при виконанні соціально-педагогічної діяльності у класі, де спільно навчаються нормативні діти і діти з особливими освітніми потребами.

Місце інклюзивної педагогіки в системі педагогічних наук

Компетентність

- це результат оволодіння дисципліною

сукупність знань, умінь та навичок, що дає змогу студентові виконувати певні дії в межах конкретного предмета тобто КОМПЕТЕНЦІЮ

знати :

- нормативні вітчизняні та міжнародні документи, які визначають законодавчу базу інклюзивного навчання в умовах загальноосвітніх навчальних закладах;
- категорії учнів з особливими освітніми потребами, котрим доступне інклюзивне навчання;
- переваги та особливості інклюзивного навчання дітей молодшого шкільного віку з обмеженнями життєдіяльності у загальноосвітньому навчальному закладі;
- особливості соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в інклюзивному класі;
- найоптимальніші форми, методи навчання і виховання молодших школярів з особливими освітніми потребами викликаними різними нозологіями;
- функції вчителя і асистента вчителя при виконанні соціально-педагогічної діяльності класі, де спільно навчаються нормативні діти і дітей з особливими освітніми потребами;

Уміти:

- розробляти індивідуальний навчальний план дитини з особливими освіті ними потребами на основі програми загальноосвітньої школи;
- реалізовувати завдання індивідуального навчального плану в учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі;
- розробляти та реалізовувати поурочне планування, формулювати цілепокладання уроку, адекватно добирати традиційні інтенсивні та інтерактивні методи навчання, способи організації навчальної діяльності учнів;
- створювати потрфоліо вчителя, як творчий доробок соціально-професійної діяльності вчителя;
- реалізовувати командний підхід і партнерську співпрацю з батьками й суміжними спеціалістами (психологом, логопедом, соціальним працівником та ін..

Структура дисципліни

- Лекції
- Практичні заняття
- Контрольна робота
- Самостійна робота
- Вид підсумкового контролю - залік

Структура курсу “Основи інклюзивої педагогіки”

Розділ 1. Загальні засади інклюзивної педагогіки

Перший розділ знайомить студентів з методологічними засадами розробки інклюзивної педагогіки; із соціально-педагогічною діяльністю як основною діяльністю в інклюзивному класі; психофізичними засадами розвитку особистості та відхиленнями, які виникають при цьому під впдивом різних чинників

Розділ 2. Теорія інклюзивної освіти, навчання та виховання

У розділі розкриваються основні дидактичні засади навчання і виховання в інклюзивному класі; форми організації навчанняі виховання; методи спільного навчання нормативних дітей та дітей з різними рівнем психофізичного розвитку; особливості оцінювання дітей з особливими освітніми потребами

Додаток Б.2

Приклад практичного заняття з дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки»

Тема 1. Методологічна основа інклюзивної педагогіки. Соціально-педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзивної освіти

МЕТА:

дидактична: сприяти засвоєнню студентами теоретико-методологічних підходів до вивчення інклюзивної педагогіки, предмета, основних понять та категорій; навчити їх здійснювати категорійний аналіз базових понять;

виховна: виховати зацікавленість до особливостей організації роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу;

розвивальна: сприяти розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів, розвивати особистісно значущі та професійно важливі якості соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи.

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ:

- інклюзивна педагогіка; предмет і завдання педагогіки; методологічна основа інклюзивної педагогіки; основні категорії інклюзивної педагогіки; міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки;
- методологічна основа соціально-педагогічної діяльності; соціально-педагогічна діяльність як феномен педагогічної діяльності; напрями соціально-педагогічної діяльності; інклюзивна діяльність; професійна компетентність при виконанні соціально-педагогічної діяльності.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ:

дидактичний матеріал: запитання для попереднього та підсумкового рівня знань;

засоби навчання: мультимедіа, конспекти занять, навчальний підручник і робочий зошит з «Основ інклюзивної педагогіки».

МЕТОДИ НАВЧАННЯ: письмове і фронтальне опитування,

ПЛАН ЗАНЯТТЯ

І. Перевірка рівня засвоєння основних теоретичних положень з теми заняття

1. Розвиток та становлення інклюзивної педагогіки як науки, її об’єкт і предмет.
2. Основні категорії інклюзивної педагогіки.
3. Інклюзивна педагогіка в системі педагогічних наук.
4. Міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки.
5. Методологічна основа соціально-педагогічної діяльності як засобу інклюзивного навчання.
6. Сутність соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.
7. Закономірності, принципи, функції та напрями соціально-педагогічної діяльності.
8. Професійна компетентність вчителя початкових класів при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі

П.Практична частина

1. З’ясувати методологічну основу розвитку і становлення інклюзивної педагогіки як науки.

2. Визначити предмет і завдання інклюзивної педагогіки.

3. Здійснити аналіз основних категорій інклюзивної педагогіки.

4. Встановити місце інклюзивної педагогіки в системі педагогічних наук.

5. Визначити зв'язок інклюзивної педагогіки з іншими науками.

6. Розкрити сутність соціально-педагогічної діяльності та визначити її методологічну основу.

7. Обгрунтувати закономірності, принципи, функції та напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

8.Визначити складові професійної компетентності інклюзивної роботи.

Ш.Підведення підсумків заняття

За допомогою практичних та тестових завдань перевірити рівень засвоєння студентами ключових понять теми.

ХІД ЗАНЯТТЯ

І. Організаційна частина (2-3 хв.)

Привітання із студентами та перевірка їхнього готовності до заняття.

П. Мотивація навчальної діяльності (до 5 хв.)

Повідомлення теми, мети і плану заняття. Стимулювання соціальних мотивів професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

ІІІ. Обговорення навчальних запитань практичного заняття (комбінованим методом).

1.Письмове опитування з використання дошки:

1-й студент: створити схему та усно обгрунтувати місце інклюзивної педагогіки в системі педагогічних наук.

2-й студент: охарактеризуйте методологічні основи інклюзивної педагогіки та соціально-педагогічної діяльності. Заповніть таблицю:

2.Фронтальне опитування «Ланцюжком». Студенти дають відповіді на поставлені запитання «естафетою»:

- Дайте визначення інклюзивної педагогіки.
- Які фактори вплинули на розвиток інклюзивної педагогіки?
- У чому полягає філософія інклюзивної освіти?
- Чому виникла ця галузь педагогіки?
- Що вивчає інклюзивна педагогіка?
- Які завдання інклюзивної педагогіки?

3.Занурення студента у майбутню професійну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Відповіді приймаються «Дощиком» (почергове опитування), починаючи із студентів з високим рівнем знань:

- Дайте визначення соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.
- Що є методологією соціально-педагогічної діяльності?
- У чому полягає сутність соціально-педагогічної діяльності?
- Яка мета соціально-педагогічної діяльності?

- Визначіть завдання соціально-педагогічної діяльності.
- Які основні технології соціально-педагогічної діяльності Ви знаєте?
- Чим визначається ефективності соціально-педагогічної діяльності?
- Дайте визначення методики соціально-педагогічної діяльності?
- Поясніть сутність поняття «готовність студента до виконання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти»?
- Поясніть сутність поняття «здатність студента до виконання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти»?

Творчий рівень

1.Обґрунтуйте необхідність вивчення інклюзивної педагогіки майбутніми вчителями загальноосвітніх шкіл, вихователями дошкільних закладів, психологами системи освіти.

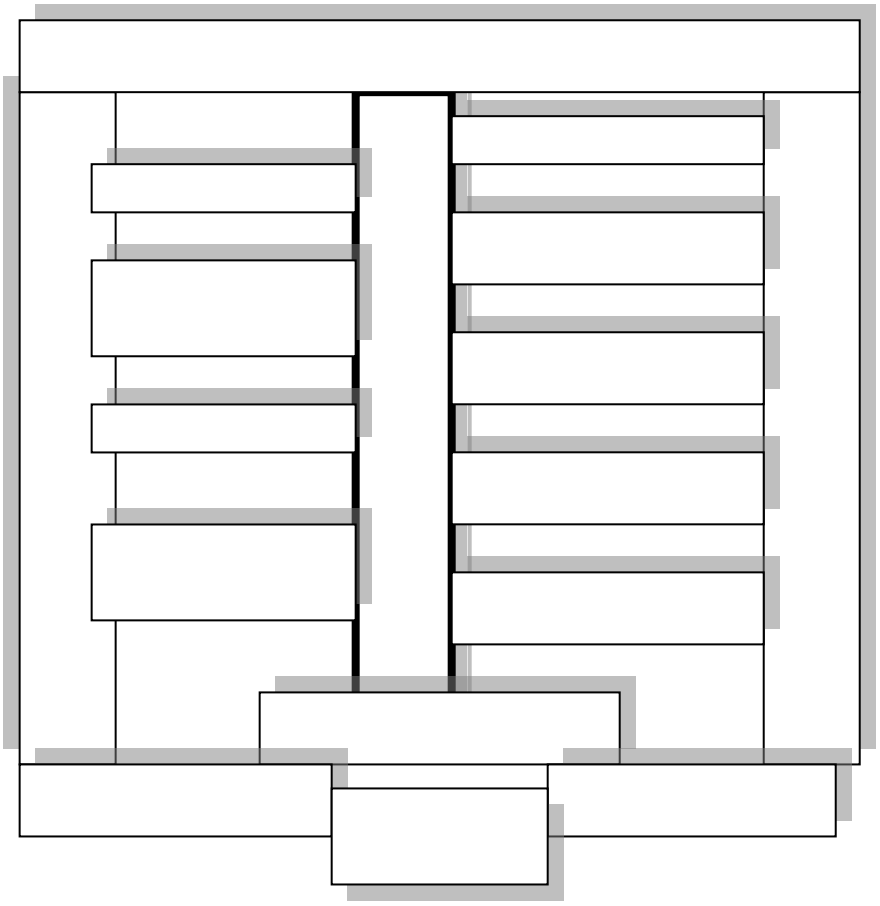
2.Визначіть різницю між професійною компетентністю і професійною компетенцією.

3.У яких ролях виступає вчитель початкових класі при виконанні соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти?

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

Репродуктивний рівень

1.Закінчіть схему та письмово обґрунтуйте місце інклюзивної педагогіки в системі педагогічних наук.



Творчий рівень

1. Проаналізуйте інформацію про розвиток інклюзивної освіти та визначіть етапи розвитку інклюзивної педагогіки. Укладіть таблицю етапів розвитку інклюзивної педагогіки.

2.Окресліть різні підходи авторів до визначення інклюзивної педагогіки. З'ясуйте, чим зумовлена різноманітність цих підходів? Дайте власне визначення інклюзивної педагогіки.

Інклюзивна педагогіка – це _____.

3.Виходячи з того, що методологічну основу науки визначають сукупність філософських, загальнонаукових, конкретних і міждисциплінарних підходів і вихідних положень, категорій, уявлень, з позиції яких пояснюються і розкриваються педагогічні явища, охарактеризуйте методологічні основи інклюзивної педагогіки та соціально-педагогічної діяльності. Заповніть таблицю:

Рівні методології інклюзивної педагогіки		Рівні методології соціально-педагогічної діяльності		Складові методологічних рівнів
вищий рівень				
другий				
третій				
четвертий				

4.Із підручника «Основи інклюзивної педагогіки» посібників з педагогіки, словників випишіть визначення наступних понять:

№ з/п	Поняття	Визначення	Джерело інформації
1.	Педагогіка		
2.	Інклюзія		
3.	Інклюзивна педагогіка		
4.	Методологічна основа		
5.	Інклюзивна освіта		
6.	Інклюзивне навчання		
7.	Інклюзивне виховання		
8.	Корекційно-розвиткове навчання		
9.	Соціально-педагогічна діяльність		
10.	Інклюзивна діяльність		
11.	Напрями СПД		
12.	Функції СПД		
13.	Принципи СПД		
14.	Ролі вчителя початкових класів при виконанні СПД		
15.	Компетентність вчителя		
16.	Компетенція вчителя		

ПІДВЕДЕННЯ ПІДСУМКУ ЗАНЯТЬ

1.Інклюзивна педагогіка – це …

а) наука про механізми входження людини у суспільство;

б) наука про закономірності виховання, освіти і навчання особистості на всіх етапах її вікового розвитку;

в) галузь системи педагогічних наук, яка вивчає процес спільного навчання і виховання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами та здійснює

пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

2.Соціально-педагогічна діяльність – це …

а) сукупність форм організації соціального виховання і методів діяльності соціального педагога спрямованих на розв'язання проблем клієнта;

б) сукупність прийомів, операцій, за допомогою яких досягається поставлена мета, розв'язується конкретне завдання;

в) діяльність вчителя, спрямована на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації між нормативними дітьми і дітьми з обмеженими освітніми потребами

3.Предмет інклюзивної педагогіки полягає у вивченні _____.

4. Методологічна основа інклюзивної педагогіки – це:

а) сукупність методів науково-педагогічного дослідження;

б) сукупність вихідних філософських ідей, які лежать в основі дослідження явищ педагогічної дійсності;

в) закони і закономірності, принципи, форми і методи виховання.

5. Основними категоріями педагогіки є (виберіть найбільш повну відповідь):

а) виховання, освіта, самовиховання, перевиховання;

б) виховання, самовиховання, перевиховання;

в) виховання, корекція,освіта, навчання, розвиток, перевиховання.

6. Сутність соціально-педагогічної діяльності полягає:

а) у допомозі дитині та підлітку в успішній інтеграції у суспільство і зміні тих обставин, які цьому заважають;

б) створенні сприятливих умов для фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального розвитку людини, попередження негативних явищ, надання їй комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі соціалізації;

в) наданні їй комплексної соціально-зорієнтованої допомоги.

7. Мета соціально-педагогічної діяльності полягає:

а) у допомозі дитині та підлітку в успішній інтеграції у суспільство і зміні тих обставин, які цьому заважають;

б) створенні сприятливих умов для фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального розвитку людини, попередження негативних явищ, надання їй комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі соціалізації;

в) наданні їй комплексної соціально-зорієнтованої допомоги

8. Завдання соціально-педагогічної діяльності полягає:

а) у допомозі дитині та підлітку в успішній інтеграції у суспільство і зміні тих обставин, які цьому заважають;

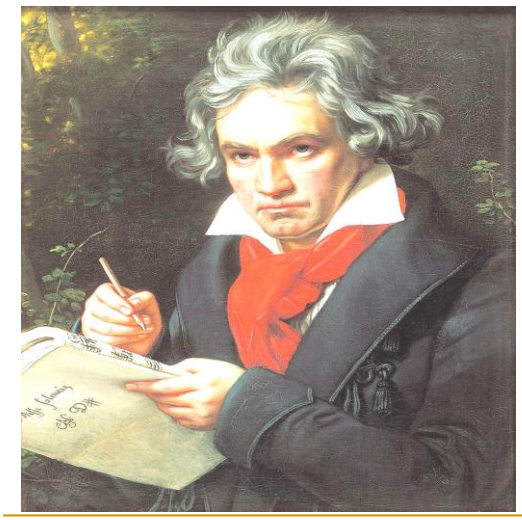
б) створенні сприятливих умов для фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального розвитку людини, попередження негативних явищ, надання їй комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі соціалізації;

в) наданні їй комплексної соціально-зорієнтованої допомоги.

Додаток Б.3

Відомі люди з обмеженими можливостями

Людвіг ван Бетховен
(1770 - 1827)



Німецький композитор, представник віденської класичної школи. В 1796 році, будучи вже відомим композитором, Бетховен почав втрачати слух: у нього розвинулося запалення внутрішнього вуха. До 1802 році Бетховен повністю оглух, але саме з цього часу композитор створив свої найвідоміші твори. У 1803-1804 роках була написана Бетховеном Героїчна симфонія, у 1803-1805 роках - опера "Фіделіо". Крім того, в цей час були написані Бетховеном фортепіанні сонати з Двадцять восьмої по останню, тридцять другу; дві сонати для віолончелі, квартети, вокальний цикл "До далекої коханої". Будучи абсолютно глухим, Бетховен створив два своїх самих монументальних твори - Урочисту месу і Дев'яту симфонію з хором (1824).

Стівен Вільям Хокінг

Лауреат Нобелівської премії

Вивчає фундаментальні закони, які керують Всесвітом. Він є володарем дванадцяти почесних звань. Його книги «Кратна історія часу» і «Чорні діри, молода Всесвіт і інші нариси» стали бестселерами. При всьому цьому ще в 20 років він був практично повністю паралізований через розвиток невиліковної форми атрофуючого склерозу і залишається в цьому стані все своє решту життя. У нього рухаються тільки пальці правої руки, якими він керує своїм рухомим кріслом і спеціальним комп'ютером, який за нього говорить.

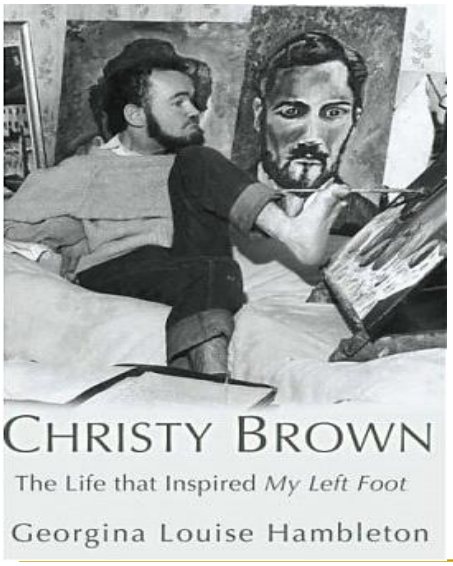
Франклін Делано Рузвельт(1882 1945)

32 й президент США (1933 1945). У 1921 році Рузвельт тяжко захворів поліомієлітом. Незважаючи на вжиті протягом багатьох років спроби перемогти хворобу, Рузвельт залишився паралізованим і прикутим до інвалідного візка. З його іменем пов'язані одні з самих значних сторінок в історії зовнішньої політики і дипломатії США, зокрема, встановлення і нормалізація дипломатичних відносин з Радянським Союзом і участь США в антигітлерівській коаліції.

Ясновидиця Ванга

Одна з відомих незрячих людей - ясновидиця Ванга. У 12-річному віці Ванга втратила зір з-за урагану, який відкинув її на сотні метрів. Знайшли її тільки ввечері з забитими піском очима. Батько з мачухою не в змозі були провести лікування і Ванга осліпла. Вона привернула до себе увагу в роки Другої світової війни, коли по селах пройшла чутка, що вона здатна визначити місцезнаходження зниклих людей, будь вони живі, або місця, де вони загинули.

Крісті Браун



Народився з обмеженими можливостями - йому був поставлений діагноз ДЦП. Лікарі визнали його безперспективним - дитина не могла ходити і навіть пересуватися, відставала у розвитку. Але мати не відмовилася від нього, а доглядала за малюком і не залишала надії навчити його ходити, говорити, писати, читати. Їй вчинок заслуговує глибокої поваги - сім'я Брауна була дуже бідною, а батько взагалі не сприймав «неповноцінного» сина. Фактично, повноцінно Браун керував тільки лівою ногою. І саме нею він і почав малювати і писати, освоївши спочатку крейду, потім кисть, потім ручку і друкарську машинку. Він не просто навчився читати, говорити і писати, але і став відомим художником і новелістом. Про його життя був знятий фільм «Крісті Браун: Моя ліва нога», сценарій до якого написав сам Браун.

Джозеф Пулітцер (1847 - 1911)

Американський видавець, журналіст, родоначальник жанру "жовтої преси". Осліп у 40 років. Після своєї смерті він залишив 2 млн доларів Колумбійському університету. Три чверті цих коштів пішли на створення Вищої школи журналістики, а на суму, що залишилася, була заснована премія для американських журналістів, яку вручають з 1917 року.

Луї Брайль (1809 - 1852)

Французький тифлопедагог.

У 3-річному віці Брайль поранив собі око шорних ножем, через що розвинулося запалення очей і він осліп. У 1829 році Луї Брайль розробив рельєфно крапковий шрифт для сліпих - шрифт Брайля, який використовується до теперішнього часу в усьому світі. Крім літер і цифр на основі тих же принципів він розробив нотопись і викладав музику сліпим.

Сара Бернар (1844 1923)

Французька актриса.

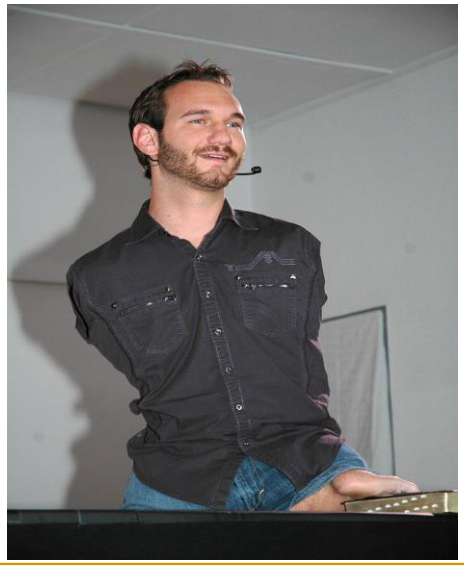
Багато видатних діячів театру, наприклад Костянтин Станіславський, вважали мистецтво Бернар зразком технічної досконалості. У 1914 році після нещасного випадку у неї ампутували ногу, але актриса продовжувала виступати. У 1922 році Сара Бернар востаннє вийшла на сцену. Їй було вже під 80 років, і вона грала в "Дамі з камеліями" сидячи в кріслі.

Пі́тер Майкл Фальк
(1927- 2011)

Найбільш відомий за роллю лейтенанта Коломбо в однойменному серіалі. Двічі був номінований на Оскар (1960 та 1961 року), лауреат Золотого глобуса (1973) та п'яти премій Еммі.

Актор все життя мав проблеми зі здоров'ям: У трирічному віці праве око Фалька було хірургічно видалене через виявлену у нього хворобу ретинобластоми. Решту життя він носив скляне око. В старості він страждав від хвороби Альцгеймера.

Нік Вуйчич



Народився 4 грудня 1982 року в Мельбурні в сім'ї сербських емігрантів і мав рідкісну патологію: у хлопчика були відсутні кінцівки — обидві руки і обидві ноги (частково була одна стопа з двома пальцями, що дозволило хлопчику в подальшому навчитися ходити, плавати, кататися на скейті, грати на комп'ютері і писати). Закінчив Університет Гріффіта (Брисбен, Австралія) у 2004 році.

Він об'їздив близько 57країн,виступаючи у школах, університетах та інших організаціях. Бере участь у теле-шоу й пише книги. Його перша книга «Життя без обмежень» (Life Without Limits: Inspiration for a Ridiculously Good Life) вийшла в 2010 році.

Зараз проживає в Каліфорнії, США.

Сівак Іван та Надія

Рівненське подружжя **Сіваків Іван та Надія.**

Майстерно танцює на візках. На чемпіонаті світу серед танцюристів з обмеженими можливості отримали золотий приз.

Це вже не перше їх "золото" на таких престижних змаганнях.

Даша Безкостна

Даша Безкостна.

Художниця, хворіє на ДЦП,. Замість пензликів – пальці ніг. Лише у такий спосіб покручене хворобою тіло дівчинки дає їй можливість творити картини дивовижної крами: "Рожевий фламінго", "Море любові", "Портрет мами".

Олена Акопян

Українська спортсменка, чемпіонка та багаторазовий призер літніх паралімпійських ігор з плавання, дворазовий призер зимових паралімпійських ігор з лижних гонок та біатлону. Заслужений майстер спорту України (1998). Нагороджена орденом "За заслуги" I, II і III ступеня та орденом княгині Ольги II та III ступеня.

Вікторія Модеста Москалова

Вікторія Модеста Москалова народилася у латвійському Даугавпілсі 1988 року. Через помилку лікарів при народженні вона отримала серйозну травму ноги, тож більшість дитинства провела по лікарнях. Коли дівчинці виповнилося 11, сім'я переїхала в Лондон. Незважаючи на свою фізичну ваду, вона вела дуже активне життя, займалася громадською діяльністю і вже з 15 років працювала моделлю. Але покалічена нога дошкуляла все більше, тож у 19 років Віка наважилася на операцію з добровільної ампутації кінцівки.

Здихавшись своєї головної проблеми й постійних болів, дівчина нарешті зажила повноцінним життям. Вона бере участь у показах Лондонського тижня моди, робить успішну музичну кар'єру, виступала на церемонії закриття Паралімпійських ігор-2012. Девіз співачки — «Забудь усе, що ти знаєш про інвалідність».

Михайло Гаврилюк

Йому лише 23 роки, а він уже – один із найкращих циркових артистів країни! До того ж має абсолютно унікальний талант: він - акробат на візку. Ставши інвалідом не втратив натхнення до повноцінного життя, вирішив подолати депресію і піти працювати у цирку.Виступаючи на цирковому манежі щоразу зал аплодував йому стоячи!

Андреа Бочеллі

Італійський співак (тенор), виконавець класичної та популярної музики. Займаючись популяризацією класичної музики, Андреа зробив дуже багато для тих людей, які лише починають її слухати.

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Додаток В.1

КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТННЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІНКЛЮЗИВНЬОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

І.ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

У підготовці майбутнього вчителя початкової школи, здатного працювати в умовах інклюзивної освіти, вагомим фактором є якість освіти. Отримуючи вищу освіту, людина набуває сукупність якостей особистості, що відображає її професійну компетентність і зумовлює здатність задовольняти власні особистісні матеріальні потреби, забезпечуючи при цьому потреби суспільства. Така установка висуває проблему формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи здатного виконувати педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу – це інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом знань і навичок необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, готовністю і здатністю вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

2.МЕТА І ЗАВДАННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ (ІНКЛЮЗИВНОГО ПЕДАГОГА)

Метою формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи є забезпечення високого рівня компетентності завдяки професійній підготовці студентів у вищому навчальному закладі.

Відповідно до мети конкретизовано **завдання**:

- забезпечити оволодіння загальнонауковими, загально педагогічними і фаховими знаннями, уміннями; та навичками із соціально-педагогічних галузей знань;
- сприяти засвоєння умінь і навичок, накопиченню професійного досвіду соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі;
- забезпечити педагогічні умови формування ключових елементів когнітивного, діяльнісного і особистісно фахового компетенцій;
- удосконалювати і розвивати особистісно значущі якості у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу;
- формувати професійно важливі якості у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

3.СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу – це базова

характеристика діяльності інклюзивного педагога. Вона включає комплекс теоретичних знань, умінь та навичок (когнітивна компетенція), практичних знань, умінь та навичок (діяльнісна компетенція) та особистісно значущих і професійно важливих якостей та рефлексії.

Причому у процесі формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу особистісно значущі та професійно важливі якості виступають внутрішнім фактором, на основі яких засвоюються базові знання, формуються уміння та навички.

4.ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу визначається основними видами робіт та ролі вчителя у той чи інший момент виконання соціально-педагогічної діяльності. Учитель початкових класів виконує наступні функції:

- професійно-педагогічну, тобто виконує навчальну, виховну, розвивальну, як основні функції освіти, а також корекційну, соціалізуючу і реабілітаційно-анімаційну;
- корекційно-реабілітаційну, сутність якої полягає у зміні та удосконаленні якостей особистості, вищих психічних функцій, особливостей життєдіяльності;
- адаптаційну, що дозволяє взаємодіяти з іншими членами соціуму, зберегти якість життєдіяльності;
- соціалізуючу, як функцію, яка забезпечить розуміння сутності виучуваного навчального матеріалу для подальшого навчання, створення умов для самореалізації особистості в соціумі;
- комунікативну, сутність якої полягає в налагодженні в інклюзивному класі взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу та особистості з різними суб'єктами в соціокультурному освітньому середовищі загальноосвітньої школи;
- діагностичну, завдяки якій встановлюється соціально-педагогічний діагноз, вивчається особливості діяльності і спілкування молодших школярів в інклюзивному класі; ступінь і спрямованість впливу соціально-педагогічного середовища (школи, сім'ї, сусідів, груп ровесників тощо) на розвиток молодшого школяра;
- організаційну, сутність якої полягає в умінні планувати, здійснювати підготовку до уроку, розробляти курикулум для особливих дітей, розробляти навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчального процесу, організовувати соціально корисну діяльність молодших школярів, формувати толерантну систему взаємостосунків в учнівському середовищі, а також серед дітей, членів команди і батьками;
- прогностичну, або уміння прогнозувати результати процесу навчання і виховання з урахуванням найважливіших факторів розвитку особистості;
- попереджувально-профілактичну і соціально-терапевтичну, котрі передбачають приводити в дію юридичні, психологічні механізми попередження і

подолання негативних явищ, організовувати надання соціально терапевтичної допомоги тим, хто її потребує;

- охоронно-захисну функцію, котра спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей з особливими освітніми потребами.

У цілому елементи функцій соціально-педагогічної діяльності визначають структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, як-от: когнітивний, діяльнісний, особистісно фаховий.

5.ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Вихідними положеннями, які визначають мету і зміст формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу є принципи освіти (гуманізму і демократизації) та принципи навчання (науковість, міцність засвоєння знань, професійна спрямованість, міжпредметні зв'язки, зв'язок теорії з практикою, послідовність та систематичність), а також принципи:

- компетентнісного підходу – створення педагогічних умов для розвитку елементів когнітивного, діяльнісного і особистісно фахового компетенцій як складових соціально-педагогічної компетентності;
- проблемності – моделювання соціально-педагогічних ситуацій з реальної практики соціально-педагогічної діяльності, зведення їх до педагогічної задачі та розв'язування;
- технологізації – визначення технологій навчання на основі мети навчання та моделей гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки;
- діалогізації – підвищення рівня розуміння комунікативного процесу з усіма суб'єктами; формування навичок спілкування в діалозі;
- розвитку креативності – забезпечення умов для впровадження контекстного навчання, спрямованого на моделювання майбутньої соціально-педагогічної діяльності, вибір методів та методичних прийомів згідно з психофізичним розвитком кожної дитини; вибір форм організації навчальної діяльності, котрі допоможуть розвивати взаємодопомогу, взаєморозуміння, доброзичливість та толерантність у процесі інклюзивного навчання;
- орієнтації на особистість студента – створення соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу, добір змісту, методів та форм навчання відповідно їх природних задатків, які забезпечать самореалізацію студента у навчально-виховному процесі.

6.МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу проявляється у педагогічному, соціологічному і корекційному напрямах.

Педагогічне спрямування соціально-педагогічної компетентності розглядається як єдність теоретичної та практичної компетентності до здійснення викладацької діяльності. Вона визначається інтегрованими видами елементів компетенцій, які розкривають загальні здібності майбутніх учителів інклюзивного навчання

початкової школи загальноосвітнього навчального закладу: загальнопедагогічні, фахові, психологічні, інформаційні, математичні, технологічні, предметні, методичні, дослідницькі, особистісні.

Соціологічне спрямування розглядається як усвідомлення вчителями початкової школи значущість поліфункціональної педагогічної діяльності, розуміння сутності соціальних проблем, які існують у суспільстві та в учнівському колективі, де спільно навчаються діти з обмеженнями життєдіяльності, а також проблеми дітей з особливими освітніми потребами; як розвиток якостей характеру, які виражають соціальну та професійну спрямованість; якості характеру, що виражають ставлення до дітей і людей взагалі, вольові та емоційні риси.

Корекційне спрямування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу спрямовується на подолання труднощів у навчанні, пов'язаних з педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку; передбачає поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування розвитку умінь і навичок у процесі навчання, формування компенсаторних способів діяльності шляхом максимального використання потенційних можливостей, спроможності і здібностей дитини.

Модель соціально-педагогічної компетентності

Соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу включає різні елементи когнітивної, діяльнісної та особистісно фахової компетенцій, котрі виявляються у їх багатогранності.

Когнітивна компетенція

1. Загальнонаукові і правові знання, які визначили стратегічні напрями розвитку освітньої галузі, етапи її входження до європейського і світового соціокультурного простору: закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національні доктрини розвитку освіти України, Конвенцією ООН «Про права інвалідів», Концепцію розвитку національного виховання, «Державний стандарт початкової освіти», Концепцію розвитку інклюзивної освіти, «Державний стандарт спеціальної освіти», Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» та інші.

2.Загальнопедагогічні знання із:

а)загальної педагогіки, які стосуються процесів навчання, виховання, розвитку, корекції, соціалізації, виявлення найоптимальніших організаційних форм успішного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями;

б)спеціальної педагогіки, котрі допоможуть створювати корекційно-компенсаторні програми навчання дітей з помірною розумовою відсталістю, аутичним синдромом, синдромом Дауна; застосовувати інноваційні методи навчання з метою їх фізичної, трудової і соціальної реабілітації;

в)психології, котрі забезпечать визначити природу та закономірності психічного розвитку особистості; індивідуально-психологічні особливості дітей з тими чи іншими проблемами в розвитку (вищої нервової діяльності, темпераменту, характеру, рівня сприймання, запам'ятовування, працездатності, розвитку емоційно-вольової сфери тощо);

г)соціологічні, котрі забезпечать проводити патронаж і супровід дітей з особливими освітніми потребами; здійснювати захист прав і свобод особистості; надавати необхідну інформацію та забезпечувати допомогу, визначену державою; здійснювати корекцію соціальних відносин чи соціальних дій.

3.Фахові знання, котрі забезпечать опанування змістом навчальних дисциплін, методами, формами і засобами навчання молодших школярів; методикою викладання навчальних дисциплін у початковій школі; інноваційними технологіями навчання; діагностичні знання та уміння, щодо виявлення і вивчення причинно-наслідкових зв'язків розвитку соціально-педагогічної проблеми.

Отже, когнітивна компетенція – сукупність теоретичних знань і практичних навичок для організації цілісного інклюзивного педагогічного процесу.

Діяльнісна компетенція

Методичні уміння, котрі виявляються в умінні організовувати і планувати навчально-виховну роботу в інклюзивному класі, впроваджувати інноваційні технології навчання; уміння аналізувати соціально-педагогічні факти, явища, процеси; уміння використовувати здоров'язберігальні методи навчання та проводити біоадекватні уроки, пов'язані з анатомо-фізіологічним розвитком учнів та проявами хвороб нервової системи; здійснювати попередню і безпосередню підготовку до уроків з урахуванням мети навчання дітей в інклюзивному класі, розробляти курикулум для особливої дитини, використання арт-терапевтичних методик тощо.

Креативні уміння базуються на умінні застосовувати нестандартні рішення, що дає можливість вирішувати завдання освітнього, корекційно-розвиткового і соціалізуючого характеру навчання, виховання та розвитку дітей з різними видами порушень.

Прогностичні уміння – уміння передбачати кінцевий результат, після застосування адекватних методів навчання, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому; уміння активізувати пізнавальні процеси, створювати корекційні умови виховання, навчання, розвитку і соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку для засвоєння ними інтелектуального і морального досвіду.

Інформаційні уміння, котрі дозволяють опрацьовувати різні види інформації (медична карта, медичний діагноз, довідки).

Мотиваційні уміння –уміння формувати позитивну мотивацію до учіння дітей з особливостями розвитку і виховувати в них оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху, коректувати емоційну, конативну і діяльнісну сфери; уміння бути доброзичливим, чуйним, урівноваженим, толерантним, формувати позитивну мотивацію до учіння, створювати успіх у навчанні.

Психологічні уміння виявляються в умінні втілювати психологічні знання у педагогічну діяльність, яка реалізується, насамперед, у його взаєминах з учнями у системі «учень–вчитель-батьки-колектив», усвідомленням адекватності і дієвості його психологічних знань.

Профілактичні уміння – попередження виникнення основних причин відхилень негативного характеру.

Соціологічні уміння – підтримка молодших школярів у процесі їх соціалізації чи пристосуванні до нових соціальних умов.

Реабілітаційно-анімаційні уміння – створення умов для відновлення життєдіяльності у соціумі, уміння організовувати дозвіллєву діяльність у соціумі, спільний відпочинок учнів з батьками.

Корекційно-розвиткові уміння – уміння відбирати і застосовувати необхідні для вирішення корекційних завдань методи, прийоми і засоби навчання, виховання, діагностики, корекції, компенсації.

Оцінно-корекційні уміння – уміння вчителя отримувати інформацію, оцінювати її та проводити відповідну корекцію.

Отже, діяльнісна компетенція – активне застосування знань та навичок з метою формування умінь моделювати в практичній навчальній діяльності отримання досвіду соціально-педагогічної роботи в інклюзивному класі.

Особистісно-фахова компетенція

Майбутні учителі початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу повинні володіти особистісно значущими і професійно важливими якостями, професійною рефлексією.

Особистісно значущі якості, які дозволять свідомо контролювати результати своєї діяльності, вибудовувати поведінку в інклюзивному класі та педагогічному середовищі, серед яких: гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність.

Професійно важливі якості: спрямованість, відповідальність, інтерес, потреби, мотиви, котрі сприятимуть гнучкості, мобільності і критичному мисленню, стресостійкості, відповідальності та професійної педагогічної спрямованості.

Професійна рефлексія як співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями. Вони допомагають вчителю сформулювати отримані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скорегувати свою індивідуальну траєкторію діяльності (самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення).

Отже, особистісно фахова компетенція - система особистісно значущих та професійно важливих якостей, рефлексія, котрі забезпечать ефективність інклюзивного навчання.

7. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ

Реалізація концепції процесу формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу визначається педагогічними умовами, які конкретизовані в урегулюванні навчального плану підготовки; оновленні змісту навчальних дисциплін; упровадженні інноваційних технологій навчання та інші. Конкретними шляхами можуть бути:

1.Розробка нових навчальних планів підготовки вчителя з інклюзивного навчання, видання типових навчальних програм, підручників та посібників.

2.Запровадження контекстного навчання та інших інтерактивних методик навчання студентів у вищому навчальному закладі.

3.Створення експериментального центру запровадження педагогіки інклюзивного навчання у практику діяльності сучасної школи.

4.Налагодження взаємостосунків з міжнародними організаціями, вищими навчальними закладами, загальноосвітніми школами, які успішно впроваджують інклюзивне навчання.

5.Проведення науково-практичних семінарів, конференцій, нарад з проблеми формування соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

6.Розробка проектів спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

Додаток В.2

Концепція наукового дослідження

«Формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи»

Координатор – доцент Шевців З.М.

Обґрунтування наукового дослідження. Навчання студентів у вищому навчальному закладі повинне забезпечити оволодіння базовими компетентностями учителя початкових класів: фаховою, соціальною, загальнокультурною, інформаційною та ін.. Очевидно, що увесь процес підготовки повинен здійснюватися на основі компетентнісного підходу, спрямовуватися на створення соціально-педагогічного середовища. Під соціально-педагогічним середовищем будемо розуміти освітні, соціокультурні, економічні умови, у яких відбувається оволодіння знаннями, уміннями та навичками соціально-педагогічної діяльності, метою якої виступає сприяння адаптації та позитивній соціалізації молодших школярів, яка спрямована на розв'язання завдань соціального виховання і соціально-педагогічної допомоги і захисту. Отже, соціально-педагогічні знання студентів повинні сприяти успішному розв'язання соціальних проблем учнів початкових класів. Тому викладачі педагогіки повинні визначити коло знань, умінь та навичок, якими повинні оволодіти студенти у процесі вивчення соціально-педагогічних дисципліни, створити умови для усвідомлення значущості педагогічних знань в професійному становленні, розвивати позитивні мотиви самостійної навчальної діяльності студентів, соціально-педагогічне мислення. Допоможе студентам усвідомити соціологічний компонент освіти у вищому навчальному закладі гуманізація освіти на основі конструювання нових технологій навчання, які включатимуть той зміст, форми і методи навчання і виховання, що сприятиме розвитку високого рівня соціальних якостей особистості вчителя початкових класів: гармонійно співіснувати у суспільстві, цінувати право дитини на самовизначення, бути соціально активною і відповідальною, долучатися до суспільно корисної праці, надавати волонтерську допомогу тощо.

Мета дослідження: обґрунтування теоретико-методологічних засад формування соціально-особистісної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, розробка методики формування соціально-особистісних якостей та її апробація.

***Завдання дослідження*:**

- визначити перелік ключових компетентностей соціально-педагогічної компоненти;
- розробити модель формування соціально-особистісної компоненти компетентності у майбутніх учителів:
- розробити зміст кожної і встановити ознаки виявлення;

- відібрати зміст предмета (блоки-модулі), який забезпечить формування соціально-педагогічної компоненти;
- визначити методи і форми організації навчання студентів;
- встановити рівні сформованості та параметри оволодіння компонентою на кожному році навчання студентів у вищій школі;
- розробити систему діагностики та корекції процесу формування компетентності;
- використовувати тренінгові технології.;
- підготувати інтелектуальний продукт.

Актуальність дослідження: Розробка наукового дослідження «**Формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи**» обумовлена потребою якісної підготовки вчителя початкових класів на основі комплексного підходу до навчання, яка повинна забезпечувати соціально-педагогічну компетентність, що забезпечить знання, уміння та навички, а також досвід, які дозволять здійснювати педагогічну діяльність і виконувати певні функції: прогнозувати розвиток міжособистісних стосунків учнів, забезпечувати соціальну толерантність, соціальну відповідальність, запобігати педагогічним конфліктам у навчальному середовищі.

Рівень дослідження: науковий, практично-орієнтований.

Термін дослідження: довгостроковий (5 років).

Учасники дослідження: викладачі кафедри педагогіки початкової освіти; студенти-бакалаври і студенти-магістри; педагоги факультету і вчителі загальноосвітніх шкіл м.Рівного; психологи і соціальні педагоги соціальних служб загальноосвітніх закладів.

Очікувані результати дослідження.

1. **Розвиток компетенцій учителя початкових класів:**

1.1.Базової.*Характеристика компетентності* - здатність до життєдіяльності у суспільстві; взаємодії та праці в команді.

Особистісно-соціальні якості:

- здатність аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, дотримуватись соціальних норм і правил;
- продуктивно співпрацювати з різними соціальними групами і партерами в групі, виконувати різні ролі й функції в колективі;
- застосовувати технології розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу;
- працювати в команді;
- застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, технології говоріння і слухання, ділового мовлення.

1.2. Загальнопедагогічної: - соціально-особистісні

Особистісно-соціальні якості:

- **професійно-педагогічне співробітництво:**
- взаємодія з установами, керівними особами, колегами, педагогічними працівниками;
- психолого-педагогічна взаємодія з учасниками навчального (управлінського, виховного) процесів (учнями, вихованцями, батьками): створення

(підтримка) сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі (педагогічному, учнівському);

- **педагогічне спілкування:**

- володіння технологіями усного і письмового спілкування різними мовами (рідною та однією-двома іноземними), зокрема спілкування через Intertnet; наявність розвинутих мовленнєвих навичок; володіння сучасними засобами зв'язку, вміння складати ділові папери та ін.;

- **прояв громадянських якостей:**

- патріотизм, національна самосвідомість, правосвідомість, толерантність, усвідомлення рівних прав, обов'язків і свобод для всіх громадян; здатність до вибору; громадянська гідність, почуття громадянського обов'язку, почуття громадянської відповідальності, досконале знання державної української мови;

- **прояв моральних якостей:**

- гуманність, доброта, чуйність, справедливість, чесність, совісність, щирість, дисциплінованість.

Сформовані компетентності дозволять учителеві початкових класів:

- сприянню і підтримці продуктивної праці школярів, організації та проведення активного дозвілля, надання допомоги у шкільній адаптації;
- передбаченню і подоланню негативних впливів соціуму на розвиток особистості школяра, організації соціально-педагогічної допомоги і захисту прав школяра;
- застосуванню заходів державного примусу до осіб, які втратили відповідальність за виконанням батьківських обов'язків;
- створенню у соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей і підлітків: налагодженню роботи дитячих і молодіжних об'єднань, спілкуванню за інтересами, сприянню участі у науково-технічній творчості;
- допомозі групам соціального ризику, профілактиці девіантної та асоціальної поведінки;
- вихованню поваги до батьків, жінок та літніх людей, культурно-історичних цінностей, природи України.

2**.** Методичні рекомендації до дисциплін щодо розвитку соціально-педагогічної компетенції у майбутніх учителів початкових класів.

3. Колективна монографія.

4. Виступи на семінарах і круглих столах

5. Публікації у наукових збірниках.

2. Програма науково-дослідницького проекту

Об'єкт дослідження **-** професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти

Предмет дослідження: педагогічні умови, що забезпечують формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього учителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Мета дослідження: обґрунтування теоретико-методологічних засад розвитку соціально-особистісної компетентності у студентів педагогічного факультету, розробка методики формування соціально-особистісних якостей та експериментально перевірити педагогічні умови ефективного формування

соціально-педагогічної компетентності вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що розроблена концепція формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи забезпечить якісну підготовку студентів, якщо створити такі педагогічні умови як застосування системного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів до процесу професійної підготовки та використання доцільно відібраного навчального матеріалу, стимулювання творчої пізнавальної діяльності студентів.

***Завдання дослідження*:**

- визначити перелік ключових компетенцій соціально-педагогічної компетентності;
- розробити моделі соціально-педагогічної компетентності у майбутнього учителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи:
- розробити зміст кожної і встановити ознаки виявлення;
- відібрати зміст предмета (блоки-модулі), який забезпечить формування соціально-педагогічної компоненти;
- визначити методи і форми організації навчання студентів;
- встановити рівні сформованості та параметри оволодіння елементами компетенцій на кожному році навчання студентів у вищій школі;
- розробити систему діагностики та корекції процесу формування компетентності;
- використовувати тренінгові технології.;
- підготувати інтелектуальний продукт.

Методологічну основу дослідження становлять:

- закони і категорії наукового пізнання; системний підхід до пізнання процесів і явищ у соціально-педагогічних системах, закони і закономірності їх розвитку; принципи єдності теорії і практики та інтеграції наук, що забезпечують об'єктивність теоретичного, емпіричного й експериментального вивчення предметів і явищ з метою розкриття сутності управління якістю професійної діяльності викладачів ВНЗ I–II рівнів акредитації;
- закономірності діяльності соціально-педагогічних систем у ринкових умовах; принципи демократизму, гуманізму, інноваційності, інформаційності, інвестиційності, адаптивності, цільової спрямованості, системності в управлінні для розробки й обґрунтування моделі управління якістю професійної діяльності викладачів ВНЗ I–II рівнів акредитації, що ґрунтується на визначенні й задоволенні їх основних професійних потреб та інтересів, спрямуванні мотивів праці на досягнення цілей закладу освіти;
- наукові засади сучасної філософії, психології і педагогіки щодо дієвої сутності особистості та її активної ролі у процесі професійного розвитку і саморозвитку.

Теоретичну основу дослідження становлять праці науковців, присвячені:

- проблемам розвитку ідеї модернізації системи вищої освіти (В.П.Андрущенко, В.Г.Кремень, М.Ф.Степко, Л.Л.Товажнянський);

- теоріям управління: якістю освітнього процесу (І.Є.Булах, Г.В.Єльникова, Т.О.Лукіна, О.І.Ляшенко); соціальними системами (М.Альберт, М.Вебер, П.Друкер, Е.Мейо, М.Мескон, Ф.Тейлор, А.Файоль, Ф.Хедоурі), у т.ч. соціально-педагогічними (В.Г.Афанасьєв, В.І.Бондар, Л.І.Даниленко, В.С.Пікельна, Л.М.Карамушка, Н.Л.Коломінський, Ф.І.Хміль,), зокрема: кадрового менеджменту (Г.В.Щекін), педагогічного (В.І.Маслов), стратегічного (Г.А.Дмитренко), цільового (В.В.Олійник), операційного (А.І.Чміль), адаптивного (Г.В.Єльникова), інноваційного (Л.І.Даниленко), мотиваційного (Е.А.Уткін);

- концепціям мотивації праці (С.Адамс, В.Врум, Ф.Герцберг, Е.Лоулер, А.Маслоу, Д.Мак-Клелланд, Л.Портер, Ф.Тейлор);

- науковим засадам педагогіки і психології в галузі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників (І.А.Зязюн, В.Ф.Паламарчук, Л.П.Пуховська, О.Я.Савченко, В.А.Семиченко, С.О.Сисоєва, Т.М.Сорочан, Т.І.Сущенко, Л.Л.Хоружа).

У дослідженні використані основні державні документи з управління вищими навчальними закладами у сучасних умовах, а саме: Конституція України; закони України “Про освіту ”, “Про вищу освіту ”, проект закону України “Про післядипломну освіту ”; Національна доктрина розвитку освіти; Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Положення Кабінету Міністрів України “Про державний вищий навчальний заклад ” та ін.

Методи дослідження. На різних етапах наукового пошуку використовувалися методи теоретичного пошуку (теоретичний і ретроспективний аналіз наукових джерел та нормативної документації ВНЗ, порівняння, класифікація, систематизація теоретичних й експериментальних даних, узагальнення й аналіз педагогічного досвіду, ранжирування, моделювання, абстрагування, прогнозування) для здійснення теоретичного аналізу проблеми розвитку професійної діяльності викладачів ВНЗ, визначення рівнів педагогічної діяльності викладачів за її основними компонентами методом кваліметрії та організаційних, психолого-педагогічних й економічних умов стимулювання їх професійної діяльності; методи емпіричного характеру: - діагностичні (спостереження, анкетування, опитування, інтерв’ювання, тестування); - експериментальні (констатувальний і формувальний експерименти, статистична й математична обробка результатів /кількісний та якісний аналіз).

Експериментальна база дослідження. Дослідження буде проводитися на базі Рівненського державного гуманітарного університету – педагогічний факультет. До участі в дослідженні на різних його етапах будуть залучені викладачі і студенти інших вищих навчальних закладів України.

Етапи дослідження

Рік	Етапи	Зміст	Апробація і впровадження результатів дослідження
2012-2013	Підготовчий етап	1.Пошук і оформлення методологічних засад, аналіз теоретичних джерел і практичного	Доповіді та виступи на науково-

		досвіду 2.Створення дидактичної моделі соціопедагогічної компетенції майбутніх учителів 3.Проведення констатувального експерименту	практичних конференціях, засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти
2014-2015	Базовий етап (експериментальний)	1.Розробка і апробація ідеї системного та діяльнісного підходів до розв'язання проблеми формування соціопедагогічної компетенції майбутніх учителів 2.Перевірка гіпотези, концептуальних положень	Доповіді та виступи на науково-практичних конференціях Публікації у фаховій педагогічній пресі
2016	Завершально-узагальнюючий етап	Статистична обробка результатів формувального експерименту, формулювання висновків, визначення критерії і показники ефективності експериментального навчання, систематизація й обробка емпіричних даних, узагальнення підсумків дослідження, літературне оформлення монографії.	Доповіді та виступи на науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти, на наукових і методичних семінарах. Публікації у фаховій педагогічній пресі

План реалізації наукового дослідження

№	Зміст роботи	Термін проведення
1.1.	Звіт про дослідження взаємовідносини студента і викладача	Згідно з планом засідань кафедри
1.2.	Звіт про дослідження інтересів студентів	Згідно з планом засідань кафедри
1.3.	Звіт про відповідні етапи дослідження	Згідно з планом засідань кафедри
1.4.	Заслуховування студентських наукових досліджень за науковою темою	Згідно з планом засідань кафедри
2.1.	Звітна науково-практична РДГУ	Згідно з планом
2.2.	Інформаційні технології в професійній діяльності – Всеукраїнська науково-практична	Згідно з планом
3.1.	“Особливості професійної підготовки вчителя початкових класів “	Згідно з планом
3.2.	“Сучасний вчитель початкових класів : вимір часу “	Згідно з планом
8.1.	Дослідження когнітивної компетенції	Згідно з планом
8.2.	Дослідження діяльнісної компетенції	Згідно з планом
8.3.	Дослідження ставлення до процесу навчання	Згідно з планом
8.4.	Дослідження ціннісних орієнтацій:	Згідно з планом ь
8.5.	Дослідження професійної спрямованості	Згідно з планом

Додаток В.3

Положення про науково-дослідницьку лабораторію інклюзивного навчання кафедри педагогіки початкової освіти

І. Загальні положення

1.1. Науково-дослідницька лабораторія інклюзивного навчання (у подальшому – Лабораторія) створюється за розпорядженням завідувача кафедри педагогіки початкової освіти.

1.2. Лабораторія у своїй роботі керується Конституцією України, законами України "Про освіту", "Про вищу освіту", Концепцією розвитку інклюзивної освіти, Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.09 № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», іншими нормативно-правовими актами, а також даним положенням.

1.3. Лабораторія є структурним підрозділом Центру розвитку кафедри педагогіки початкової освіти, педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

1.4. Лабораторія не має свого розрахункового рахунку та не є юридичною особою.

1.5. Місце розташування Центру: Україна, м.Рівне, вул. Пластова,31

1.6. Мета дослідження науково-дослідницької лабораторії інклюзивного навчання – здійснювати методичний супровід підготовки майбутнього вчителя з інклюзивної освіти (інклюзивного педагога початкових класів), обґрунтування теоретико-методологічних засад формування соціально-педагогічної компетентності (у т.ч. – інклюзивної) студентів педагогічного факультету як майбутніх учителів інклюзивної загальноосвітньої школи, розробку методики формування інклюзивної компетентності та апробації у закладах інклюзивної освіти в регіоні. Такий підхід сприятиме формуванню професійних та особистісних якостей висококваліфікованого, компетентного вчителя здатного впроваджувати інноваційні технології, створювати комфортне соціокультурне освітнє середовище у навчальному закладі.

ІІ. Основні завдання та функції

2.1. Основними завданнями є:

- вивчення та узагальнення міжнародного та вітчизняного досвіду роботи з дітьми з особливими потребами, висвітлення його у фахових виданнях, на науково-теоретичних та практичних конференціях, семінарах;
- визначити перелік ключових компетенцій соціально-педагогічної компетентності;
- розробити концепцію формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя: розробити зміст складових компетенцій; відібрати зміст предмета (блоки-модулі), який забезпечить формування соціально-педагогічної

компетенцій; визначити методи і форми організації навчання студентів; визначити рівні сформованості та параметри оволодіння компонентою на кожному році навчання студентів у вищій школі;

- забезпечення науково-методичної підтримки вчителів інклюзивного навчання;
- розроблення навчального плану з підготовки вчителя з інклюзивного навчання (інклюзивного педагога);
- проведення спецкурсів для вчителів шкіл з метою формування соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивної загальноосвітньої школи;
- проведення наукових досліджень, пов'язаних з інноваційними технологіями, методиками та практичного навчання;
- проведення наукового-практичних конференцій, круглих столів, педагогічних читань тощо;
- надання інформаційно-аналітичних та науково-методичних консультацій вищим навчальним закладах II, III рівня акредитації, загальноосвітнім школам;
- поширення освітніх інновацій серед вчителів шкіл, викладачів вищих навчальних закладів різних регіонів України;
- проведення навчальних занять зі студентами, вчителями та викладачами вишів з метою підготовки їх до використання освітніх інновацій у формі курсів підвищення кваліфікації різного терміну, профілю, тематики;
- випробування технології формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як складової їх соціально-педагогічної компетентності у практиці загальноосвітньої школи.

2.2. Відповідно до викладених завдань Лабораторія:

- забезпечує інтелектуальні та інші можливості для реалізації поставлених завдань;
- здійснює підготовку викладачів факультету до розв'язання зазначених завдань;
- залучає до проведення наукових досліджень і занять провідних вчених АПН України, вищих навчальних закладів;
- затверджує навчальні плани і програми, що використовуються у Лабораторії;
- здійснює постійний моніторинг ефективності навчальних програм і занять викладачів Лабораторії;
- здійснює профорієнтаційну діяльність у м. Рівному та області;
- здійснює постійний моніторинг ефективності упровадження навчальної програми формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи;
- здійснює іншу діяльність, що відповідає профілю Лабораторії і не суперечить чинному законодавству.

III. Структура і органи управління

Загальна структура Лабораторії формується згідно із завданнями:

3.1. Вищим органам керівництва діяльності є рада Лабораторії. В обов'язки ради входить погодження і розв'язання питань, що належать до компетенцій Лабораторії, обговорення найважливіших напрямів її діяльності і перспектив розвитку.

3.2. Слухачами Лабораторії можуть бути вчителі, викладачі, магістранти, студенти, наукові працівники інших освітніх та освітньо-педагогічних закладів. Навчально-виховні заклади, організації, установи можуть бути залучені до навчання

або прийняті до складу Лабораторії з метою залучення до навчання освітніх інновацій за умови укладання установчого договору про співпрацю та зацікавленості у розвитку і запровадженні.

IV. Права Лабораторії

4.1. Для вирішення науково-методичних завдань Лабораторія має право:

- проводити науково-дослідницьку роботу із зазначеної тематики, апробацію та використання результатів наукових досліджень, підготовку наукових кадрів, розробку навчально-методичного забезпечення тощо;
- співпрацювати з іншими установами для розв'язання завдань, що мають спільний інтерес, в тому числі із зарубіжними навчальними закладами;
- здійснювати підвищення кваліфікації викладачів навчальних закладів різних типів з вказаного напряму;
- залучати викладачів-членів Лабораторії до проведення занять із застосуванням інноваційних освітніх технологій;
- координувати спільну діяльність навчально-виховних закладів, які входять до складу Лабораторії, із освітніх інновацій.

V. Організація науково-методичної роботи

5.1. Лабораторія бере участь у навчально-виховному процесі університету.

5.2. На базі Лабораторії студентами, магістрантами, пошукувачами здійснюються систематичні наукові розвідки, результати яких мають оприлюднюватись на щорічних конференціях, круглих столах, семінарах, в посібниках, монографіях, наукових статтях тощо.

5.3. Зміст роботи Лабораторії визначається відповідно до вимог Міністерства освіти і науки України з урахуванням новітніх досягнень педагогічної науки і практики фундаментальної та прикладної підготовки фахівців.

VI. Матеріально-технічне забезпечення Лабораторії

6.1. Для ефективного здійснення науково-методичної роботи Лабораторія забезпечує:

- організацію творчих колективів викладачів для підготовки підручників та посібників;
- оснащення занять сучасним устаткуванням, аудіо та відеотехнікою.

VII. Припинення діяльності Лабораторії

7.1. Діяльність Лабораторії припиняється шляхом ліквідації наказом ректора Рівненського державного гуманітарного університету на підставі рішення ради Центру та Вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету.

Додаток Д

ЕТИЧНИЙ КОДЕКС УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГА

Преамбула

Етичні засади у стосунках між людьми є основою збереження і прогресу демократичного суспільства, основою всебічного розвитку людини.

Особливого значення мораль набуває у професійній діяльності педагога, що обумовлено характером його взаємовідносин з дітьми та молоддю, а також специфікою проблем, які постають перед ним. Оскільки педагогіка має пряме відношення до майбутнього життя людини в суспільстві, її фізичного, психічного і духовного здоров'я, вона перебуває під особливою увагою і контролем з боку державних та громадських організацій. Педагог-професіонал особисто відповідальний за виконання своїх обов'язків. Ця відповідальність має бути спільною, узвичаєною, загальноприйнятою для всієї педагогічної корпорації у вигляді норм, правил і принципів професійної педагогічної етики.

Покликання педагога - не тільки, і не стільки, передача знань, умінь, та навичок, а й всебічний розвиток здібностей та можливостей учня, виховання порядного, відповідального, свідомого громадянина країни. Професійна діяльність педагога ґрунтується на верховенстві загальнолюдських принципів, норм і принципів моралі. При її виконанні педагог виступає носієм обов'язків стосовно:

- учня;
- батьків учня;
- фахового педагогічного співтовариства в цілому й окремих педагогів;
- самого себе;
- суспільства в цілому.

Досягнення мети виховання та навчання потребує від педагога усвідомлення високих етичних стандартів діяльності і поведінки, принципів істини, добра, краси і досконалості, гармонійного поєднання інтересів учня та інших людей.

Розробка і дотримання педагогами професійних етичних норм та правил розглядається професійним педагогічним співтовариством як необхідна і фундаментальна засада повноцінного функціонування системи освіти та головна умова реалізації ним важливої соціально-культурної і духовної ролі в сучасному суспільстві.

Головна мета педагога - навчити учня мислити, відчувати та любити.

Даний кодекс покликаний систематизувати та закріпити єдину систему норм і правил моралі в усіх видах діяльності педагога.

Етичний кодекс українського педагога діє на всій території України, є чинним для всіх педагогів, що є членами професійних педагогічних об'єднань.

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Стаття 1. Співвідношення “Етичного кодексу українського педагога” і чинного законодавства про педагогіку та виховання дитини

1. Норми “Етичного кодексу українського педагога” (далі - Кодексу) не відміняють і не замінюють положень чинного законодавства, а доповнюють та конкретизують його.

2. Педагог поважає закон і визнає свою відповідальність перед учнем та законом.

Стаття 2. Дія Кодексу за предметом, колом осіб та в часі

1. Дія Кодексу поширюється на всі види професійної діяльності педагога та на іншу його діяльність, яка не повинна суперечити його професійними обов'язкам як педагога або підірвати престиж професії.

2. Дія цього Кодексу поширюється також на всіх, хто працює в системі освіти.

Стаття 3. Основні терміни Кодексу

Вживані у Кодексі терміни слід вважати такими, що мають наступний зміст:

Етичний кодекс педагога - це система норм і правил поведінки та діяльності педагога, що базуються на гуманістичних засадах, загальнолюдських цінностях та принципах біоетики.

Педагог - особа (учитель, викладач, вихователь, наставник), яка веде викладацьку та виховну діяльності або розробляє проблеми педагогіки у громадській сфері освіти та виховання.

Учень - об'єкт-суб'єкт педагогічної діяльності, дитина чи інша особа, які добровільно і свідомо або за проханням батьків звернулися за навчанням чи вихованням.

Місія педагога - всебічний гармонійний розвиток учня, формування відповідальності за власне життя та життя оточуючих, виховання свідомого громадянина.

Автономія - право, яке має особа на визнання сталості системи цінностей, життєвих позицій та планів особи, спроможність до прийняття усвідомленого і вільного від зовнішнього впливу рішення; уособлення певних моральних цінностей.

Компетентність - здатність учня та педагога, інших зацікавлених сторін розуміти інформацію і приймати самостійні рішення відповідно до поставленої мети і притаманної кожному суб'єкту системи цінностей.

Конфіденційність - нерозголошення інформації про особистість, що отримана в ході професійної діяльності, довірливість, сутоприватність.

Угода про надання освіти - письмова чи усна угода (контракт), згідно якої одна сторона - педагог, що практикує індивідуально, або педагогічний заклад - бере на себе доручення іншої сторони - учня або його представника - про надання освіти на умовах, передбачених угодою, а інша сторона - учень (або його представник) зобов'язується дотримуватися і виконувати норми та правила, відповідні розпорядження та рекомендації педагога чи вихователя.

Навчальний заклад - організація, заклад, установа чи об'єднання (різних форм управління та власності), які згідно діючого законодавства України працюють у системі освіти та виховання.

РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ

Стаття 4. Твори благо

1. Діяльність педагога спрямована на всебічний розвиток учня з метою виховання свідомого громадянина та допомоги в його адаптації до життя в суспільстві.

2. Педагог, який навчає учня, має виконувати свою місію з любов'ю та повагою до життя учня.

3. Педагог дотримується принципів загальнолюдської та професійної моралі, є чесним та беззастережно відданим своїм обов'язкам.

4. Педагог у всіх випадках запобігає завданню шкоди учневі, не має права наражати учня на небезпеку, повинен захищати учня від будь-яких шкідливих впливів.

5. Педагог не може пропонувати учневі знання, які загрожують життю учня або суспільству в цілому, використовувати методи, які негативно впливають на психічний або фізичний стан здоров'я.

Стаття 5. Принцип автономності педагога

1. Необхідною умовою педагогічної діяльності є максимальна незалежність у дотриманні своїх професійних прав і обов'язків, що передбачає свободу педагога від будь-якого зовнішнього тиску чи втручання в його діяльність, а також від впливу своїх особистих інтересів.

2. Педагог не допускає у своїй професійній діяльності компромісів, якщо такі компроміси розходяться з інтересами мети освітянської діяльності.

3. Педагог має право на вільний творчий педагогічний експеримент в межах чинного законодавства України.

4. Педагог не нав'язує навчання лише з метою власного прибутку.

Стаття 6. Домінантність інтересів учня

1. У межах дотримання вимог законодавства педагог у своїй професійній діяльності дотримується переваги інтересів учня перед інтересами усіх інших осіб, баланса професійних інтересів, інтересів колег, партнерів, співробітників, інтересів батьків або законних представників дитини.

2. Педагог має вміти вислуховувати та давати поради, розуміти глибинні причини психологічних ускладнень учня, незалежно від факторів, що обумовлюють виникнення цих ускладнень.

3. Педагог допомагає учневі за всіх обставин коректно та дбайливо.

4. Педагог має підводити учня до саморозкриття і творчості, управляти педагогічним процесом без примушення, вселяти в учнів радість, доброзичливість, упевненість і оптимізм, відповідальність за власне життя, життя на Землі.

5. У всіх випадках, коли погляди учня на процес навчання в чомусь відрізняються від думки педагога, останній, не зважаючи на це, повинен прагнути знайти порозуміння з учнем, морально його підтримати.

Стаття 7. Компетентність та сумлінність

1. Суспільна значущість і складність професійних обов'язків педагога вимагає від нього високого рівня професійної підготовки, фундаментальних знань теорії і практики виховання та навчання, опанування відповідними методами та технологіями педагогічної діяльності.

2. Педагог використовує (у межах можливого) всі необхідні для досягнення позитивного педагогічного результату засоби, сучасні знання, методи педагогіки та виховання, у разі потреби - звертається до інших спеціалістів.

3. Педагог користується науковими досягненнями, проявляючи обачливість і беручи до уваги можливі наслідки своїх висловлювань серед учнів. При цьому необхідно уникати вчинків та висловлювань рекламного характеру, як на

свою особисту користь, так і на користь установ і організацій, які педагог представляє, на користь справи з негативними наслідками.

Стаття 8. Чесність та порядність

1. Педагог як у своїй професійній діяльності, так і у приватному житті чесний і порядний в усіх питаннях.
2. Педагог поважає права, законні інтереси, честь, гідність, репутацію та почуття осіб, з якими він спілкується.
3. Педагог уникає:

- будь-якої дії, спрямованої на ствердження несправедливості;
- вимагання винагороди, яка не встановлена чинним Законодавством України.

4. Педагог повинен бути чесним, вірним слову, даному учневі.

Стаття 9. Культура поведінки

1. Педагог гідний своєму покликанню в всіх проявах свого життя, дотримується високого рівня культури поведінки, поводиться стримано та тактовно, зберігає самоконтроль і витримку, слідкує за своїм зовнішнім виглядом.
2. Педагог вміє створювати в учнівському колективі атмосферу доброзичливості, взаємопідтримки, взаємодопомоги, творчої співпраці, зацікавленості в отриманні нових знань.
3. Педагог відмовляється у вихованні від авторитарності та категоричності і намагається виконати свій обов'язок без погроз, примушення і насильства.
4. Педагог уникає проявів негативних емоційних реакцій, які принижують його людську гідність.

РОЗДІЛ 3. ЗОБОВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГА ЩОДО УЧНЯ

Стаття 10. Вищий обов'язок педагога - виховання свідомої, освіченої відповідно до вимог часу, людини

1. Педагог приймає на себе особисту моральну відповідальність за всебічний розвиток учня.
2. Педагог розвиває в учневі віру в своїх вихователів, віру в своїх товаришів, віру в людей, віру в самого себе.
3. Педагог відкриває учневі радість спілкування: радість сумісного пізнання, сумісної праці, гри, відпочинку.
4. Педагог сприяє реалізації права учня на здобуття ним сучасних, всебічних знань, необхідних умінь і навичок.
5. Педагог виховує в учневі чесне і благородне ставлення до оточуючого світу, до інших людей, до себе.

Стаття 11. Педагог готовий поважати автономію учня

1. Педагог поважає психофізичну і духовну цілісність, моральні ідеали, честь і достоїнство особистості учня та сприяє їх розвитку при наданні педагогічних послуг.
2. Педагог поважає автономію учня навіть у тому випадку, якщо він не схвалює відмову учня від запропонованих дій.
3. Учень має право вільно висловлювати свої думки та мати власну позицію у процесі обговорення навчального матеріалу.
4. Негуманне ставлення до учня, приниження людської гідності, використання в особистих інтересах праці учня неприпустимі.

5. Педагог поважає право кожного учня вільно вибирати для себе педагога. Він зобов'язаний допомогти учневі здійснити це право.

Стаття 12. Педагог забезпечує конфіденційність інформації

1. Педагог не має права розголошувати інформацію про особистість навіть після закінчення навчання учня, за винятком випадків професійних консультацій чи обставин, передбачених законом.

2. Педагог не вправі розголошувати без дозволу учня чи його законного представника відомості про особисте життя учня, отримані в ході виховання та навчання.

3. При використанні конфіденційної інформації в навчальному процесі, науково-дослідній роботі, в публікаціях забезпечується анонімність учня.

4. Представлення інформації про учня (колишнього учня) на наукових конференціях, в наукових публікаціях, у засобах масової інформації є етичним тільки в тому випадку, якщо учень або його батьки цілком проінформовані про можливу втрату конфіденційності, усвідомлюють це й у письмовому вигляді дають добровільну згоду на таке представлення.

Стаття 13. Педагог сприяє встановленню з учнем відносин взаємного співробітництва та співтворчості на благо учня

1. Педагог розглядає учбовий процес як відкритий процес соціального партнерства, якому притаманна особиста відповідальність усіх учасників.

2. Педагог виявляє професійний такт і високу культуру в спілкуванні та роботі з учнем.

3. Встановлення довірчих взаємовідносин співробітництва та співтворчості між педагогом і учнем визначають успіх навчання та виховання і є одним із головних обов'язків педагога.

4. Педагог сприяє усвідомленню та реалізації відповідального ставлення учня до процесу навчання, активне залучає учнів до розвитку шкільного самоврядування.

5. В усіх випадках невідкладного педагогічного втручання педагог повинен донести до свідомості учня необхідність та доцільність цих дій.

6. Якщо стан учня виключає можливість довірчих взаємовідносин з педагогом, їх встановлюють з його законними представниками, родиною чи близькими йому людьми, або звертаються за допомогою до відповідного фахівця.

Стаття 14. Педагог дотримується принципу гендерної рівності

1. Педагог неухильно дотримується принципу рівності чоловіків та жінок на основі паритетності при наданні їм послуг освіти.

2. Педагог сприяє розкриттю знань про роль чоловіків і жінок, що відведена їм у розвитку суспільства.

Стаття 15. Відмова педагога від надання педагогічних послуг

1. Педагог не несе відповідальності за виховання та навчання учня в разі відмови його чи його батьків (опікунів) від послуг педагога.

2. Педагог має право відмовитися від виховання та навчання учня з особистих причин.

Стаття 16. Оплата праці педагога визначається нормами діючого законодавства

1. Педагог не має права пропонувати учневі ніякі додаткові платні освітні послуги.

2. У випадках, якщо не визначені норми, педагог може оцінювати свою діяльність з врахуванням якості освітніх послуг.

3. Оцінка діяльності педагога повинна враховувати:

- складність і унікальність запропонованих послуг;
- необхідні вміння та досвід педагога;
- якість виконуваної роботи.

РОЗДІЛ 4. ЗОБОВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГА ЩОДО БАТЬКІВ НЕПОВНОЛІТНЬОГО УЧНЯ

Стаття 17. Надання педагогічної допомоги батькам учня

1. При вихованні та навчанні неповнолітніх учнів педагог спирається на допомогу батьків, опікунів чи їх законних представників, залучає їх як співробітників та однодумців до процесу виховання учня. Педагог та батьки мають бути єдиною командою у вихованні та навчанні учня.

2. Зрозуміло та об'єктивно інформує батьків (опікунів) про стан навчання та виховання учня для створення спільної позиції стосовно допомоги учню в навчанні.

3. Педагог будує взаємовідносини з батьками (опікунами) учня на правах взаємної поваги, довіри, доброти, тактовності та відвертості.

Стаття 18. Педагог не втручається без професійно обумовлених причин у справи родини та приватне життя своїх учнів

1. Ступінь втручання педагога в приватне життя учня визначається винятково професійною необхідністю, коли існує загроза життю, здоров'ю та розвитку учня.

2. Педагог роз'яснює батькам, опікунам чи законним представникам учня необхідність, мету і методи передбачуваного педагогічного втручання.

3. Якщо неповнолітній вимагає конфіденційності в наданні педагогічних послуг, педагог з'ясовує причини, з яких його учень не бажає інформування батьків або інших законних представників, і поясняє необхідність залучення останніх до його виховання.

РОЗДІЛ 5. ВЗАЄМОВІДНОСИНИ І ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ

Стаття 19. Взаємини між педагогами

1. Принцип поваги до своєї професії домінує у всіх сферах діяльності педагога: професійній, громадській, публіцистичній та ін. Свою діяльність він спрямовує на збереження та підвищення її престижності.

2. Педагог поважає права іншого педагога як людини та фахівця.

3. Взаємини між педагогами будуються на підставі колегіальності, рівноправності, чесності, справедливості, порядності та довіри, а також готовності поділитися своїми професійними знаннями та досвідом.

4. Педагоги допомагають один одному у подоланні труднощів та у складних випадках. У разі виникнення розбіжностей між колегами, слід шукати шляхів їх усунення, у разі потреби - за посередництвом етичного комітету відповідної професійної асоціації.

5. Обов'язок кожного педагога - неупереджено аналізувати як власні помилки, так і помилки своїх колег. Виявлення незгоди з їхніми думками чи діями, критика на їх адресу повинні бути об'єктивними, аргументованими і необразливими.

6. Обговорення діяльності колег у присутності учня або його батьків (опікунів) є неприпустимим. Спроби завоювати собі авторитет шляхом дискредитації колег є неетичними.

7. Моральний обов'язок педагога активно протидіяти практиці безчесних і некомпетентних колег, а також різного роду непрофесіоналів, що наносять шкоду розвитку та життю учня.

8. Педагог усвідомлює межи між професійним і приватним спілкуванням під час виконання ним своїх професійних обов'язків.

Стаття 20. Приватний педагог

1. Педагог (за необхідністю) може погодитися на консультацію чи репетиторство учневі, бажану учнем чи його батьками (опікунами).

2. Приватний педагог має право відмовитися навчати чи припинити навчання за умови, що це не заподіє шкоди учню.

РОЗДІЛ 6. САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Стаття 21. Підтримання професійної компетентності

1. Обов'язок педагога - свідомо оцінити роль, яку він може взяти на себе в конкретному випадку в залежності від своєї компетентності, інтелекту, обставин та середовища.

2. Професійна компетентність та авторитет педагога базується на його здатності бути стриманим, чуйним, доброзичливим, принциповим, творчим, здатним засвоювати передовий досвід і передати його іншим.

3. Педагог відповідальний за безперервне підвищення та удосконалення професійного рівня та самовдосконалення.

4. Педагог здобуває, застосовує і поглиблює наукові знання, поширює відповідну інформацію серед учнів, колег і громадськості, одержує консультації і використовує допомогу спеціалістів інших спеціальностей, якщо це необхідно.

5. Педагог-керівник учбового закладу, формуючи педагогічний колектив, усвідомлює власну відповідальність за підтримку та розвиток професійної компетентності педагогічного колективу.

РОЗДІЛ 7. ПЕДАГОГ І СУСПІЛЬСТВО

Стаття 22. Участь у громадському житті

1. У своїй громадській роботі педагог пам'ятає про свою підвищену суспільну відповідальність, обумовлену його професійною діяльністю. Педагог авторитетом своєї професії чи професіонального співтовариства спрямовує на захист загальнолюдських цінностей та принципів.

2. Реалізуючи у громадській роботі свій соціальний ідеал, педагог завжди пам'ятає про свою особливу роль вихователя, носія світла знань.

3. Педагог має бути прикладом участі у громадському житті суспільства завдяки своїй неупередженій громадянській позиції, благочинній діяльності.

4. Педагог не повинен зловживати своїм авторитетом для задоволення своїх особистих або політичних інтересів за рахунок учнів.

5. Громадянська свідомість педагога.

Додаток Ж

ПОСАДОВІ ОБОВ'ЯЗКИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами: разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців приймає участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Здійснює функції:

- організаційну:

допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та приймають участь у розробленні індивідуальної програми розвитку. Забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.

- навчально-розвиткову:

співпрацюючи з вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

- діагностичну:

разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учня; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

- прогностичну:

на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини приймає участь у розробленні індивідуальної програми розвитку;

- консультативну:

постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня.

Дотримується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства.

Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Повинен знати.

Основи законодавства України про освіту, соціальний захист; міжнародні документи про права людини й дитини; державні стандарти освіти; нормативні документи з питань навчання та виховання; сучасні досягнення науки і практики у галузі педагогіки; психолого-педагогічні дисципліни; особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку; ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми, застосовуючи індивідуальний та диференційований підхід; рівні адаптації навчального та фізичного навантаження; методи використання сучасних технічних засобів та обладнання; основи роботи з громадськістю та сім'єю; етичні норми і правила організації навчання та виховання дітей; норми та правила ведення педагогічної документації.

Повинен вміти

Застосовувати професійні знання в практичній діяльності, здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; разом із іншими фахівцями складати та реалізовувати індивідуальну програму розвитку дитини; вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня; налагоджувати міжособистісні стосунки між всіма суб’єктами навчально-виховної діяльності; займатись посередницькою діяльністю в сфері виховання та соціальної допомоги.

Повинен мати

Розвинені комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність; навички вирішення конфліктних ситуацій.

Додаток З

ОБОВ'ЯЗКИ
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ І АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Обов'язки вчителя	Спільна робота вчителя та асистента вчителя	Обов'язки асистента вчителя
Оцінювання Оцінити навчальні потреби на основі даних про клас та про учнів, в тому числі з ООП	• Обговорити можливості учня з ООП, його сильні та слабкі сторони. Відвідувати зустрічі зі складання ІНП, ІПР	• Вести спостереження за особливостями психофізичного розвитку учня з ООП. Відвідувати зустрічі зі складання ІНП, ІПР
Розробка програми •Розробити програму навчання на основі робочого плану та індивідуальних освітніх потреб учня, розглянути альтернативи	• Обговорити бажані результати для учня. Обговорити освітні, поведінкові та емоційні цілі. Участь у розробці ІНП, ІПР учня з ООП	•Підготувати індивідуальний навчальний план (ІНП), індивідуальну програму розвитку (ІПР). Оновлювати інформацію про учнів та ІНП, ІПР
Планування • Спланувати роботу на уроці та відібрати ресурси. • Вибрати належний вид роботи згідно з ІНП. • Визначити пріоритети	• Обговорити підготовку матеріалу та зміну навчального плану з огляду на потреби учня	• Допомогти у доборі та складанні матеріалів, у розробці візуальних засобів, надати іншу подібну допомогу вчителю
Спостереження • Розробити чітку систему організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі та очікувань щодо навчальних можливостей учня з ООП. • Працювати відповідно до розробленої системи	• Регулярно зустрічатись, щоб обговорити досягнення учня з ООП. • Обговорити реальний етап навчальних досягнень учня з ООП, його відповідність очікуванням, виконання ІНП, ІПР	• Працювати відповідно до системи організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі, правил поведінки та очікувань можливостей учнів з ООП, його ІНП. • Документувати та звітувати вчителю (за потреби)
Навчання • Виконувати план уроку,	• Чітко висловити результати	• Проводити додаткове пояснення учням з ООП ,

проводити навчання згідно з цим планом. • Спостерігати за процесом навчання, за потреби допомагати учням з ООП. • Залучати учнів з ООП до виконання окремих видів діяльності спільно з класом. • Моделювати навчальні методи та належну мову. • Надати асистентам ресурси	та обмінятись досвідом. • Обговорити конкретні стратегії, діяльність та результати, виконання завдань ІНП. • Обговорити розташування робочого місця. • Обговорити необхідність гнучкого розкладу відвідування уроків учнями з ООП	адаптувати завдання, враховуючи можливості учня з ООП, корегувати їх навчальну діяльність. • Спостерігати за їх діяльністю. • Формувати та сприяти закріпленню конкретних умінь, навичок. • Сприяти розвитку зв'язного мовлення учнів з ООП (під керуванням учителя) • Вести спостереження, надавати вчителю об'єктивну інформацію щодо навчальної діяльності учнів з ООП
Оцінка • Слідкувати за прогресом учнів з ООП та оцінювати його. • Слідкувати за виконанням ІНП	• Обговорити спостереження. • Обмінятись інформацією. • Обговорити пропозиції щодо доповнення ІНП, ІПР (чи внесення змін)	• Спостерігати за поведінкою учнів та надавати інформацію вчителю. • Збирати та записувати дані для подальшої оцінки учня, внесення доповнень до ІНП. • Вносити пропозиції вчителю щодо завдань, розроблених для учня з ООП
Звітування • Звітувати перед батьками та шкільною командою	• Обговорити інформацію про учня. • Дотримуватися конфіденційності	Звітувати перед вчителем щодо сильних сторін учня з ООП, його досягнень та потреб. • Звітувати перед вчителем стосовно поведінки учня та наслідків
Мати інформацію про поточний стан справ	• Обговорювати інформацію про поточний стан справ	Брати участь у підготовці інформації про поточний стан справ
Примітка:діти з ООП – особливі освітні потреби;ІНП – індивідуальний навчальний план;ІПР – індивідуальна програма розвитку.		

КОМПЛЕКС ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

Додаток К.1

Анкета

на виявлення рівня соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ

Шановні студенти! Просимо дати відповіді на запитання, котрі дозволять виявити рівень соціально-педагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітньої початкової школи. Ваші відповіді допоможуть удосконалити методики викладання педагогічних дисциплін. Прохання поставити "+" біля одного з трьох варіантів відповіді.

1. Володію знаннями про сутність поняття «компетентність» і «компетенції» вчителя початкової школи на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

2. Володію знаннями про сутність «соціально-педагогічна компетентність» вчителя початкової школи на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

3. Володію знаннями про інклюзивне навчання в загальноосвітньому навчальному закладі на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

4. Володію знаннями про види робіт, які виконує вчитель початкової школи в інклюзивному класі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

5. Володію знаннями про сутність професійної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

6. Володію знаннями про особливості професійної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

7 Володію знаннями про сутність соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

8 Володію знаннями про зміст і методи соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

9 Володію знаннями про складові соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

10. Володію знаннями про функції соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

11 Володію знаннями про методи діагностики учнів початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

12 Володію уміннями організації спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

13 Володію уміннями навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

14 Володію знаннями про характер співпраці вчителя початкової школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

15 Володію знаннями про види та особливості соціалізації молодших школярів в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

16 Володію уміннями встановлювати професійні взаємини в організації соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

17 Володію уміннями здійснювати індивідуальний підхід до різних категорій учнів (обдарованих, дітей-сиріт, дітей з девіантною поведінкою тощо) на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

18 Володію уміннями створювати атмосферу комфортності, доброзичливості в навчанні учнів початкової школи на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

19 Володію уміннями спостерігати, слухати учнів задля надання допомоги у вирішенні їхніх соціально-педагогічних проблем на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

20. Володію вміннями розв'язувати соціально-педагогічні ситуації в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

21 Володію уміннями планування навчального процесу в інклюзивному середовищі на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

22 Володію вміннями аналізувати недоліки своєї професійної діяльності на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

23 Володію уміннями ефективно використовувати спеціальні методи навчання та формами організації навчальної діяльності учнів в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

24 Володію уміннями формувати інклюзивне середовища загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

25 Володію уміннями управляти своїм емоційним станом, керувати настроєм в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

26 Володію вміннями пошуку навчально-методичної інформації задля надання кваліфікованої допомоги молодшим школярам у вирішенні соціально-педагогічних проблем на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

27 Володію навичками планування професійної діяльності з учнями початкової школи та їхніми батьками в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

28 Володію уміннями здійснювати пошук актуальних корекційно-розвиткових програм для розв'язання соціально-педагогічних проблеми на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

29 Володію вміннями здійснювати пошук науково-методичної інформації соціально-реабілітаційної роботи на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

30. Володію навичками використання інноваційних педагогічних технологій у професійну діяльність в інклюзивному середовищі з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками на:

а) високому рівні;

б середньому рівні;

в) достатньому рівні.

Додаток К.2

Адаптований варіант
методики „Незакінчене речення” (Н. Самсонова)

Дозволяє встановити коефіцієнт засвоєння понять поліфукціональної професійної (соціально-педагогічної) діяльність майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Студенту пропонується продовжити десять речень про «професійну діяльність вчителя в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу»:

Інструкція: На бланку тесту необхідно закінчити речення.

1. Включення дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності у навчальний процес загальноосвітньої школи особливими потребами в суспільство (не) є важливим, тому що _____

2. На мою думку, спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з нормативним розвитком є обов’язковим/шкідливим, тому що _____

3. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітній навчальний заклад призведе / не призведе до гуманізації педагогічного процесу, тому що_____

4. Я думаю,що «інклюзивне середовище загальноосвітнього навчального закладу» - це _____

5. Я вважає, що діяльність вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі розширює /не розширює коло його повноважень, тому що _____

6. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу - це _____

7. Вчитель початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу – це _____

8. Вчитель початкової школи повинен / не підвищувати свою компетентність діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, тому що_____

9. Професійна діяльність вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи – це соціально-педагогічна діяльність, тому що _____

10. Соціально-педагогічна компетентність вчителя початкової школи інклюзивного навчання – це_____

Установити коефіцієнт засвоєння понять поліфукціональної професійної (соціально-педагогічної) діяльність майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу вираховується за формулою:

$$K = \frac{N1}{N}, \text{ де}$$

К – коефіцієнт засвоєння поняття «соціально-педагогічна діяльність»;

N1 – кількість засвоєних елементів поняття;

N – загальна кількість елементів поняття.

Якщо в результаті виконання цього тесту студент одержить коефіцієнт від 1 до 0,76, то це свідчить про високий рівень розвитку понятійного апарату вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

Якщо коефіцієнт – від 0,75 до 0,51, то, відповідно, це свідчить про сформованість показників соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу на середньому рівні.

Якщо коефіцієнтні становлять від 0,5 до 0,26, ми вважатимемо рівень сформованості показників соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу на достатньому рівні.

Якщо коефіцієнт коливається в межах 0,25, це свідчить про те, що сформованість показників соціально-педагогічної компетентності студентів на низькому рівні.

Додаток К.3

Авторська анкета для перевірки базових знань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ

1.«Яких дітей ми називаємо «діти з особливими освітніми потребами»:
а) це «діти з порушенням фізичного, розумового та психічного розвитку»;
б) «діти, яким необхідна посильна підтримка оточуючих»;
в) діти з порушеннями _____.

2.«З якою категорією дітей з ОПП Ви зустрічалися»
_____

3.«Яке Ваше особисте ставлення до таких дітей?»
а)позитивне;
б)негативне;
в)інше _____ .

4.«Які заклади, на Вашу думку, має відвідувати дитина з ООП?»
а) інклюзивні класи загальноосвітньої школи;
б) спеціальну загальноосвітню школу;
в)спецкласи в загальноосвітній школі;
г)індивідуальне навчання на дому.

5.«Чи хотіли б Ви у класі мати дитину з особливими освітніми потребами?»
а)так;
б)ні;
в)сумніваюсь.

6.«Яка основна мета навчання дитини з ООП?» _____ .

7.«Яку організаційно-методичну роботу Ви будете проводити на уроці, якщо у класі буде дитина з ООП?» _____ .

8.«Якими якостями повинен володіти вчитель для роботи з дітьми з ООП»
_____
9.«Як, на Вашу думку, можна допомогти батькам таких дітей»
_____

10.Прихильником якої форми навчання дітей з особливими освітніми потребами Ви є? _____

Додаток К.4

Методика М.Рокича «Ціннісні орієнтації»

Інструкція: Вам пропонуються 18 карток, на кожній із яких занотована формулювання певної цінності, що має потенційне значення для людини. Ваша задача – розкладіть їх у тій послідовності, за якої ці цінності мають значення особисто для Вас.

Термінальні цінності (мети)	**Інструментальні цінності** (засоби)
Активне, діяльне життя	Акуратність
Здоров'я	Життєрадісність
Красота природи і мистецтва	Непримиренність до своїх і чужих недоліків
Матеріально забезпечене життя	Відповідальність
Спокій у державі, мир	Самоконтроль
Пізнання, інтелектуальний розвиток	Сміливість у відстоюванні своєї думки
Незалежність суджень і оцінок	Толерантність до поглядів інших
Щасливе сімейне життя	Чесність
Упевненість у собі	Вихованість
Життєва мудрість	Виконавчість
Цікава робота	Раціоналізм (вміння приймати зважені рішення)
Кохання	Працелюбство
Наявність вірних і добрих друзів	Високі домагання
Суспільне визнання	Незалежність
Рівність (у можливостях)	Освіченість
Свобода вчинків і дій	Тверда воля
Творча діяльність	Широта поглядів
Отримання задоволення	Чуйність
Здоров'я	Акуратність

Додаток К.5

Методика. Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. Бойко)

Мета дослідження: дослідження виявів емпатії — здатності особистості співпереживати проблемам інших людей.

Інструкція для учасників дослідження:

На зазначені запитання дайте відповідь (+) або (-):

1. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності я, зазвичай, залишаюсь спокійним.
3. Я більше довіряю доказам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх співробітників.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.
6. Зазвичай, я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості, як правило, розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками у потязі, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція — надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості — нетактовно.
11. Своїми словами я часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчути її звички і стани.
13. Я майже не розмірковую над причинами вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю до серця проблеми своїх друзів.
15. Як правило, за кілька днів я відчуваю: щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і очікування збуваються.
16. Спілкуючись з діловими партнерами, я зазвичай, намагаюсь уникати розмов про особисте.
17. Іноді рідні дорікають мені за черствість, неувагу до них.
18. Мені легко вдається скопіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх, зазвичай, передається і мені.
21. Часто, діючи навмання, я все ж таки знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя — дурниця.
23. Я здатен цілком злитися з близькою для мене людиною, ніби розчинитися в ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів без зайвих слів.
25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені набагато легше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши на полички».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.

29. Мені було б складно щиро і довірливо вести бесіду з настороженою, замкнутою людиною.

30. У мене творча натура — поетична, художня, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину в сльозах.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, *я* волію перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що у когось з рідних погано на душі, то, ж правило, стримуюсь від розпитувань.

36. Мені складно зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка даних:

Підраховується кількість правильних відповідей (відповіді до «ключа») за кожною шкалою, а потім визначається сума оцінка:

1. *Раціональний канал емпатії:* + 1, + 7, -13, + 19, +25, -31;

2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, - 26, +32;

3. *Інтуїтивний канал емпатії:* -3, +9, +15, +21, +27, - 33;

4. *Установки, які сприяють емпатії:* +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. *Здатність до емпатії:* + 5, -11, - 17, - 23, -29, -35,

6. *Ідентифікація в емпатії:* +6, +12, +18, - 24, + 30, -36.

Інтерпретація результатів:

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки на кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказувати на значущість конкретного параметру в структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії. Характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на суть будь-якої іншої людини — її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншої людини, який відкриває «шлюзи» емоційного та інтуїтивного її відображення. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого. Людина привертає увагу своєю буттєвістю, що дає змогу емпатуючому неупереджено виявляти її суть.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність емпатуючого входити до емоційного резонансу з оточуючими — співпереживати, брати співучасть. Емоційна чутливість у цьому разі стає засобом «входження» до енергетичного поля партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати його поведінку і ефективно впливати можливо тільки за умови енергетичного підстроювання. Співучасть і співпереживання виконують роль зв'язки, провідника від емпатуючого до емпатованого і навпаки.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них,

спираючись на досвід підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різноманітні дані про партнерів. Інтуїція, слід вважати, менше залежить від оцінювальних стереотипів, ніж усвідомлене сприйняття партнерів.

Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії, відповідно полегшують чи, навпаки, утруднюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, мабуть, знижується, якщо людина намагається уникнути особистих контактів, вважає недоречним виявити цікавість до іншої особистості, переконати себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Такі умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чутливості й емпатичного сприйняття. Навпаки, різноманітні канали емпатй діють активніше і надійніше, якщо з боку установок особистості немає перешкод.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна ознака людини, яка дає змогу створювати атмосферу відкритості, сердечності, щирості. Кожний з нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну чи перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, штучності, підозри перешкоджає вираженню і емпатичному розумінню.

Ідентифікація — ще одна необхідна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації — легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідувань.

Сумарний показник може варіюватись в межах від 0 до 36 балів:
30 і вище балів - дуже високий рівень емпатії; 29-22 балів - середній рівень; 21-15 балів - занижений рівень; менше 14 балів - дуже низький рівень.

Додаток К.6

Мотивація навчання у ВНЗ (Т. Н. Ільїна)

При створенні даної методики автор використовувала ряд інших відомих методик. У ній є три шкали: «придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість); «оволодіння професією» (прагнення опанувати професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); «отримання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків). В опитувальник, для маскування, автор методики включила ряд фонових тверджень, які надалі не обробляються.

Інструкція. Відзначте вашу згоду знаком «+» або незгода - знаком «-» до нижченаведених твердженнями.

Текст опитувальника

1. Краща атмосфера на занятті - атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яке з притаманних вам якостей ви вище всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо у вузі.
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10. Я вельми середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля , щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
13. Від яких з притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поруч.
14. При слушній нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи , формули).
15. Саме чудове час життя - студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При можливості я вчинив би в інший вуз
19. Я звичайно спочатку беруся за більш легкі завдання, а більш важкі залишаю на кінець.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.
21 . Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.

23. Мені здається , що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.

24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.

25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший вуз.

26. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.

27. Життя для мене майже завжди пов'язана з надзвичайним напруженням.

28. Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.

29. Є багато вузів, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.

30. Яке з притаманних вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поруч

31. Я дуже захоплюється людина, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.

32. Занепокоєння про іспит або роботі, яка не виконано в строк, часто заважає мені спати.

33. Висока зарплата після закінчення вузу для мене не головне.

34. Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.

35. Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.

36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.

37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.

38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.

39. Яке з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч.

40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності

41. Мене вельми непокоять можливі невдачі.

42. Краще все я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підстьобують.

43. Мій вибір даного вузу остаточний.

44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.

45. Щоб переконати в чому-небудь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.

46. У мене зазвичай рівне і гарний настрій.

47. Мене приваблюють зручність, чистота, легкість майбутньої професії.

48. До вступу до вузу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.

49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.

50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору даного вузу.

Обробка результатів. Ключ до опитувальником

Шкала «набуття знань» - за згоду («+») з твердженням по п. 4 проставляється 3,6 бали; за п. 17 - 3,6 бали; за п. 26 - 2,4 бали; за незгоду («-») з твердженням по п. 28 - 1,2 бали; за п. 42-1,8 бала. Максимум - 12,6 бала.

Шкала «оволодіння професією» - за згоду за п. 9 - 1 бал; за п. 31 - 2 бали; за п. 33 - 2 бали, за п. 43 - 3 бали; за п. 48 - 1 бал і за п. 49 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Шкала «отримання диплома» - за незгоду по п. 11 - 3,5 бали; за згоду за п. 24 - 2,5 бали; за п. 35 - 1,5 бали; за п. 38 - 1,5 бала і за п. 44 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Питання по пп . 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

Висновки

Перевага мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеністю нею.

Додаток Л. 1

Рівні сформованості "Набуття знань"	**Частоти емпіричні**			**Частоти теоретичні**	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	39	46	85	40,535	44,465
Середній	105	106	211	100,623	110,377
Високий	52	63	115	54,842	60,158
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
39	40,535	0,058
105	100,623	0,190
52	54,842	0,147
46	44,465	0,053
106	110,377	0,174
63	60,158	0,134
	$\chi^2_{emp}=$	**0,757**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Рівні сформованості "Оволодіння професією"	**Частоти емпіричні**			**Частоти теоретичні**	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	137	129	266	126,852	139,148
Середній	33	51	84	40,058	43,942
Високий	26	35	61	29,090	31,910
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
137	126,852	0,812
33	40,058	1,244
26	29,090	0,328
129	139,148	0,740
51	43,942	1,134
35	31,910	0,299
	$\chi^2_{emp}=$	**4,557**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Рівні сформованості "Отримання диплома"	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	7	17	24	11,445	12,555
Середній	52	64	116	55,319	60,681
Високий	137	134	271	129,236	141,764
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
7	11,445	1,727
52	55,319	0,199
137	129,236	0,466
17	12,555	1,574
64	60,681	0,182
134	141,764	0,425
	$\chi^2_{emp}=$	**4,573**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Додаток Л. 2

Рівні рівня мотивації до успіху	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	11	9	20	9,538	10,462
Середній	37	47	84	40,058	43,942
Високий	148	159	307	146,404	160,596
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
11	9,538	0,224
37	40,058	0,234
148	146,404	0,017
9	10,462	0,204
47	43,942	0,213
159	160,596	0,016
	$\chi^2_{emp}=$	**0,908**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Додаток Л. 3

Когнітивно-діяльнісний

Рівні сформованості	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	97	72	169	80,594	88,406
Середній	78	90	168	80,117	87,883
Високий	21	53	74	35,290	38,710
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
97	80,594	3,340
78	80,117	0,056
21	35,290	5,786
72	88,406	3,045
90	87,883	0,051
53	38,710	5,275
	$\chi^2_{emp}=$	**17,552**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Особистісно фаховий – мотиваційний

Рівні сформованості	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	9	4	13	6,200	6,800
Середній	36	35	71	33,859	37,141
Високий	151	176	327	155,942	171,058
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
9	6,200	1,265
36	33,859	0,852
151	155,942	0,855
4	6,800	1,153
35	37,141	0,567
176	171,058	1,344
	$\chi^2_{emp}=$	**6,036**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Особистісно фаховий - аксіологічний - емпатійність

Рівні сформованості	**Частоти емпіричні**			**Частоти теоретичні**	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	69	72	141	67,241	73,759
Середній	91	82	173	82,501	90,499
Високий	36	61	97	46,258	50,742
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
69	67,241	0,046
91	82,501	0,875
36	46,258	2,275
72	73,759	0,042
82	90,499	0,798
61	50,742	2,074
	$\chi^2_{emp}=$	**6,110**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Особистісно фаховий - аксіологічний - доброзичливість

Рівні сформованості	**Частоти емпіричні**			**Частоти теоретичні**	
	$N_{емпКГ}$	$N_{емпЕГ}$	$N_{емпКГ}+N_{емпЕГ}$	$N_{теорКГ}$	$N_{теорЕГ}$
Достатній	75	78	153	72,964	80,036
Середній	86	73	159	75,825	83,175
Високий	35	64	99	47,212	51,788
Сума:	196	215	411	196	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
75	72,964	0,057
86	75,825	1,365
35	47,212	3,159
78	80,036	0,052
73	83,175	1,245
64	51,788	2,880
	$\chi^2_{emp}=$	**8,757**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Додаток Л. 4

Компонент (мотиваційно-спрямований) КГ

Рівні сформованості	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	Перед	Після	Перед+Після	Перед	Після
Достатній	11	9	20	10	10
Середній	37	36	73	36,5	36,5
Високий	148	151	299	149,5	149,5
Разом:	196	196	392	196	196

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
11	10	0,100
37	36,5	0,007
148	149,5	0,015
9	10	0,100
36	36,5	0,007
151	149,5	0,015
	$\chi^2_{emp}=$	**0,244**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Компонент (мотиваційно-спрямований) ЕГ

Рівні сформованості	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	Перед	Після	Перед+Після	Перед	Після
Достатній	9	4	13	6,5	6,5
Середній	47	35	82	41	41
Високий	159	176	335	167,5	167,5
Сума:	215	215	430	215	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
9	6,5	1,892
47	41	1,233
159	167,5	0,952
4	6,5	0,962
35	41	0,878
176	167,5	1,432
	$\chi^2_{emp}=$	**7,349**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Компонент (емоційний - емпатійність) КГ

Рівні сформованості	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	Перед	Після	Перед+Після	Перед	Після
Достатній	71	69	140	70	70
Середній	90	91	181	90,5	90,5
Високий	35	36	71	35,5	35,5
Разом:	196	196	392	196	196

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
71	70	0,014
90	90,5	0,003
35	35,5	0,007
69	70	0,014
91	90,5	0,003
36	35,5	0,007
	$\chi^2_{emp}=$	**0,048**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Компонент (емоційний - емпатійність) ЕГ

Рівні сформованості	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	Перед	Після	Перед+Після	Перед	Після
Достатній	91	72	163	81,5	81,5
Середній	70	82	152	76	76
Високий	54	61	115	57,5	57,5
Сума:	215	215	430	215	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
91	81,5	1,107
70	76	0,474
54	57,5	1,521
72	81,5	1,107
82	76	0,988
61	57,5	0,876
	$\chi^2_{emp}=$	**6,073**
	$\chi^2_{0,10}=$	5,991

Компонент (емоційний - доброзичливість) КГ

Рівні сформованості	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	Перед	Після	Перед+Після	Перед	Після
Достатній	76	75	151	75,5	75,5
Середній	87	86	173	86,5	86,5
Високий	33	35	68	34	34
Разом:	196	196	392	196	196

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
76	75,5	0,003
87	86,5	0,003
33	34	0,029
75	75,5	0,003
86	86,5	0,003
35	34	0,029
	$\chi^2_{emp}=$	**0,071**
	$\chi^2_{0,05}=$	5,991

Компонент (емоційний - доброзичливість) ЕГ

Рівні сформованості	Частоти емпіричні			Частоти теоретичні	
	Перед	Після	Перед+Після	Перед	Після
Достатній	97	78	175	87,5	87,5
Середній	68	73	141	70,5	70,5
Високий	50	64	114	57	57
Сума:	215	215	430	215	215

$N_{емп}$	$N_{теор}$	$(N_{емп}- N_{теор})^2/N_{теор}$
97	87,5	1,031
68	70,5	1,055
50	57	0,860
78	87,5	1,031
73	70,5	1,452
64	57	1,559
	$\chi^2_{emp}=$	**6,989**
	$\chi^2_{0,10}=$	5,991

Додаток М.

ДОВІДКИ ТА АКТИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Шевців Зої Михайлівни

«Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу»

зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

(СКАНОВАНІ КОПІЇ)

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

№ 276-23/03 від "30" 03 2017 р.

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
проректор із наукової роботи та
міжнародного співробітництва
проф. Буяк Б. Б.

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження Шевців Зої Михайлівни з теми: «Теорія і методика професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» зі спеціальності – 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Шевців З. М за темою «Теорія і методика професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» впродовж 2016-2017 рр. були апробовані й впроваджені в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка.

Матеріали дослідження використовувалися при підготовці і викладанні курсу «Інновації в сучасній початковій освіті», «Педагогічні технології в сучасній початковій освіті», «Педагогіка. Теорія навчання», «Актуальні проблеми сучасної дидактики», «Організація навчально-виховного процесу в сільській початковій школі» з метою ознайомлення студентів з інклюзивною освіти, формами, методами і методичними прийомами навчання молодших школярів з різним рівнем психофізичного розвитку в умовах інклюзивного середовища, а також у студентських проблемних гуртках, які досліджують проблему реалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, а саме: «Оптимізація учбової діяльності молодших школярів», «Теоретико-методичні основи освітніх технологій», «Шляхи підвищення початкового навчання».

Практичне застосування результатів досліджень свідчить, що наукові напрацювання Шевців З. М, які відображені в науковій роботі, сприяли професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, покликаних підвищити рівень інклюзивної компетентності, тому можуть використовуватися при викладанні педагогічних дисциплін.

Результати дисертаційної роботи обговорено на засіданні кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти (протокол засідання кафедри № 6 від 30 березня 2017 року).

Завідувач кафедри
педагогіки і методики початкової та
дошкільної освіти, професор, доктор педагогічних наук **О. І. Янкович**

Міністерство освіти і науки України

НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

вул. Графська, 2, м. Ніжин, Чернігівська обл., 16602
тел.: (04631) 7-19-67, факс: (04631) 2-53-09
e-mail: ndu@ndu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125668

24.05.17 № 04/263 На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ШЕВЦІВ Зої Михайлівни з теми: **«Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу»** на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю – 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Основні результати дисертаційного дослідження Шевців З. М за темою «Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» впродовж 2015-2017 рр. впроваджувалися в освітній процес Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Матеріали дослідження були використані викладачами кафедр при розробці методичних засад підготовки майбутніх педагогів і викладанні соціально-педагогічних дисциплін, з метою розвитку у студентів знань, умінь та навичок професійної діяльності в умовах запровадження інклюзії в систему освіти в Україні, формування у них соціально-педагогічної компетентності.

Теоретичні розробки Шевців З.М., висвітлені у навчальному посібнику «Основи соціально-педагогічної роботи», використовувалися викладачами для розробки програм навчальних дисциплін з загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи із циклу професійно орієнтованої підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» для студентів денної форми навчання. Зокрема, для лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять, завдань для самостійної та індивідуальної роботи, форм контролю знань. Запропоновані автором навчально-методичні матеріали в підручнику «Основи інклюзивної педагогіки» використовувалися під час підготовки майбутніх соціально-педагогічних фахівців до роботи з різними категоріями дітей, що мають обмежені можливості життєдіяльності та особливі освітні потреби.

У процесі апробації навчально-методичного забезпечення, розробленого З.М.Шевців, було доведено доцільність використання його у практику вищого навчального закладу.

Результати дисертаційної роботи обговорено на засіданні кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи (протокол засідання кафедри № 5 від 24.05. 2017 року).

Ректор університету О.Г.САМОЙЛЕНКО

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел.64-96-60, 64-96-61; факс 63-74-73
E-mail: roippo.rv@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139765

25.05.17 № 01-16/677 На №_____ від _____

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження Шевців Зої Михайлівни з теми: «Теорія і методика професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» із спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Упродовж 2015-2016 рр. в освітньому процесі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти здійснювалася апробація і впровадження основних положень наукового дослідження З. М. Шевців за темою: «Теорія і методика професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу».

Результати дисертаційного дослідження Шевців З. М. використовувалися у процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до роботи в інклюзивному середовищі, проведення лекційних та семінарських занять викладачами кафедри методики змісту освіти для виконання науково-дослідницьких робіт з проблеми розвитку інклюзивної освіти, навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі, формування інклюзивної компетентності у слухачів курсів щодо впровадження нових освітніх засад Концепції розвитку інклюзивної освіти, створення інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу, а також для розробки науково-методичного забезпечення дисциплін «Інклюзивне навчання в системі освіти», «Основи соціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю», «Управління інклюзивним навчанням в загальноосвітньому навчальному закладі.

Практичне застосування наукових напрацювань Шевців З. М. засвідчили, що вони можуть бути використані науково-педагогічними кадрами кафедр при підготовці вчителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітніх шкіл, як-от: контекстне навчання, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції з опорними схемами, лабораторно-практичні заняття з опорою на розв'язання соціально-педагогічних ситуацій в умовах інклюзивного навчання та формування у фахівців професійної здатності до роботи в інклюзивному середовищі, застосування інноваційних технологій для спільного навчання дітей в межах вікової норми і дітей з особливими освітніми та психофізичними потребами в загальноосвітній школі, що забезпечує формування інклюзивної компетентності.

Результати дисертаційної роботи обговорено на засіданні кафедри методики змісту освіти (протокол засідання кафедри № 9 від 19 травня 2017 року).

Ректор РОІППО А. Л. Черній

Гавлітіна
Лавренчук

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

22.03.2017 № 59/03-а
на № _____

ДОВІДКА
про впровадження
результатів дослідження Шевців Зої Михайлівни «Теорія і методика професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Упродовж 2015-2016 рр. в освітньому процесі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького здійснювалася апробація і впровадження основних положень наукового дослідження З. М. Шевців «Теорія і методика професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу».

Матеріали дослідження використовувалися під час проведення лекційних та семінарських занять із дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки («Вступ до спеціальності», «Педагогіка»). Запропоновані Шевців З. М. активні методи та форми організації навчальної діяльності контекстного навчання, котрі забезпечили формування високого рівня сформованості у майбутнього вчителя початкової школи інклюзивної компетентності, застосовувалися при проведенні практичних та семінарських з курсів «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивної педагогіки», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти» з тем «Принципи та методи соціально-педагогічної роботи», «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою», «Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання». З метою формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя інклюзивного навчання було задіяно елементи методичних рекомендацій змісту навчальних підручників Шевців З. М. «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної роботи», що в цілому отримали схвальну оцінку викладачів та студентів.

Застосування результатів дослідження свідчить, що наукові напрацювання Шевців З. М. сприяли професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, формуванню високого рівня соціально-педагогічної компетентності роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, які спільно навчатимуться в загальноосвітньому закладі з інклюзивною формою навчання.

Результати дослідження обговорено і схвалено на засіданні кафедри початкової освіти (протокол засідання кафедри № 8 від 16 березня 2017 року).

Проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності, професор С. В. Корновенко

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

17.02.2017 № 37 На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Шевців Зої Михайлівна «Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу»

Використання запропонованої Шевців З.М. педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу сприяло підвищенню рівня професійної підготовки студентів Рівненського державного гуманітарного університету, зокрема поглибленню й конкретизації у них теоретичних знань і методичних умінь з проектування, моделювання, конструювання різних видів взаємодії з молодшими школярами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Експериментальна робота здійснювалася в аудиторній, позааудиторній роботі та під час педагогічних практик зі студентами II - V курсів упродовж 2012 - 2017 навчальних років. Засобами формування у студентів соціально-педагогічної компетентності було авторські навчальні книги «Основи соціально-педагогічної діяльності», «Основи інклюзивної педагогіки», «Робочий зошит з педагогічної практики» з відповідним навчально-методичним та технологічним супроводом. З викладачами, що здійснюють професійну підготовку майбутніх вчителів початкової школи і вчителями загальноосвітніх шкіл в рамках Науково-методичного центру професійного розвитку педагога проводилися науково-практичні семінари щодо організації і здійснення різних видів робіт з розмаїтими дітьми у класі з інклюзивним навчанням загальноосвітнього навчального закладу. Шевців З.М. розроблено та експериментально перевірено ефективність методики формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу в контексті їхньої професійної підготовки.

Напрацьовані автором матеріали використовувалися викладачами кафедри педагогіки початкової освіти під час проведення лекційних і практичних занять, що дало можливість підвищити рівень професійної компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Теоретичні та практичні напрацювання Шевців З.М. можуть бути використані для написання кваліфікаційних та магістерських робіт.

Уважаємо, що матеріали докторського дисертаційного дослідження Шевців З.М. мають не лише теоретичну, а й практичну значущість для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів і потребують для запровадження в навчальний процес.

Результати апробації матеріалів дослідження було обговорено на засіданні кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 2 від 14 лютого 2017 року).

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти.

Проректор з наукової роботи
Рівненського державного гуманітарного університету,
кандидат економічних наук, професор О.В.Дейнега

Додаток Н.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Шевців Зої Михайлівни

«Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу»

зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

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. LXXIY. 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.umo.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 ІІІ 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 ІІІ 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'язбережувальні технології: реалії і перспективи*: матеріали ІІ 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: РГДУ, 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.

Додаток П.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Шевців Зої Михайлівни

«Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Основні результати дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних та усеукраїнських та обласних науково-практичних конференціях:

Міжнародних:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія» (Київ-Рівне, Рівненський інститут ВМУРоЛ «Україна» 14-15 вересня 2007). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему *«Методологічні засади соціально-педагогічної діяльності».*

2. VII Міжнародна науково-практична конференція «Соціальна робота і сучасність: теорія та практика» (м. Київ, Національний технічний університет «КПІ» 16-17 травня 2012). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація на тему: *«Розвиток соціально-педагогічних цінностей у процесі підготовки соціального педагога/соціального працівника»* у збірнику матеріалів конференції.

3. XXXII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (м. Переяслав-Хмельницький, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди» 29-30 листопада 2016 р.). Форма участі – публікація статті у збірнику матеріалів конференції на тему: «*Індивідуальна траєкторія навчання студента як умова формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи».*

4. XXXIV Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (м. Переяслав-Хмельницький, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди» 30-31 січня 2017 р.). Форма участі – публікація статті «*Цілепокладання як основа формування складових соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів»* у збірнику матеріалів конференції.

5. XVI міжнародна конференція «Макаренкознавчий вимір актуальних питань соціальної адаптації особистості», Всеукраїнський науково-практичний семінар « Управлінська майстерність керівника навчального закладу», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» (м. Полтава, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 13-14 березня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засідання та публікація на тему*: «Особливості управління навчальним процесом учителем початкових класів в інклюзивному класі загальноосвітньої школи»* у збірнику матеріалів конференції.

6. Міжнародна науково конференція «Гуманітарна парадигма як стратегія інноваційного розвитку освіти» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 16-17 червня 2017 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні на тему *«Педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ*».

Усеукраїнських і регіональних:

7. VII Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський і сучасність» (Екологія дитинства) (м. Луганськ, Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 3 жовтня 2000 р). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті *«Проблема захисного дитинства і соціалізації в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського»* у фаховому збірнику «Вісник Луганського ДПУ імені Тараса Шевченка», 2000. №7 (27).

8. Всеукраїнська науково-практична конференція. «Дидактичні технології у вищих педагогічних закладах» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний

університет, 7-8 грудня 2006). Форма участі – виступ на пленарному засіданні на тему «*Соціально-педагогічна діяльність як навчальний предмет».*

9. Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта, розвиток і самореалізація молоді в умовах гуманізації суспільства» (м. Рівне, Рівненський інститут ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», 26-28 квітня 2007 р.).Форма участі – виступ на секційному засіданні *«Соціально-педагогічна діяльність як комплексна підтримка студента з обмеженими можливостями»*, публікація статті у фаховому збірнику «Нова педагогічна думка» за матеріалами конференції.

10. Вузівська науково-практична конференція «Актуальні проблеми соціальної роботи в Північно-Західних областях України» (м. Рівне, Рівненський інститут ВМУРоЛ «Україна» 6 листопада 2007 р.). Форма участі – виступ на пленарному засіданні на тему: *«Патронаж як метод соціально-педагогічної діяльності».*

11. Вузівська звітна наукова конференція викладачів, співробітників, докторантів, аспірантів та студентів РДГУ (м. Рівне. Рівненський державний гуманітарний університет, 23-24 квітня 2007). Форма участі – виступ на пленарному засіданні на тему: «*Психолого-педагогічна терапія як метод соціально-педагогічної діяльності».*

12. XIV Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина» (М. Слов'янськ, Слов'янський державний педагогічний університет, 27 вересня 2007 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні.

13. V регіональні педагогічні читання «Життєве стремління за В. О. Сухомлинським»), присвячені 90 річчю з Дня народження В. О. Сухомлинського (м. Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 22-23 вересня 2008р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті *«Погляди В. О. Сухомлинського на середовище як фактор соціалізації особистості»* у фаховому збірнику «Педагогічна думка» за матеріалами конференції (спецвипуск).

14. IV Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців «Інформаційні технології в професійній діяльності» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет 25 березня 2010 р.).Форма участі – доповідь на секційному засіданні та публікація статті на тему *«Інформаційне консультування у соціально-педагогічній діяльності»* у збірнику матеріалів конференції.

15. Регіональний науково-практичний семінар «Сучасний вчитель початкових класів: вимір часу» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 8 грудня 2010 р. Форма участі – виступ *«Практика як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів».*

16. ІІ регіональна науково-практичний семінар «Сучасний вчитель початкових класів: взаємодія ВНЗ та школи» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 1 грудня 2011 р.). Форма участі – виступ *«Розвиток соціально-педагогічних цінностей у процесі підготовки вчителя початкових класів»,* публікація статті у збірнику матеріалів семінару.

17. Звітна наукова конференція викладачів, співробітників, докторантів, аспірантів та студентів Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 21-22 лютого 2012 р.). Форма участі – виступ *«Педагогічна корекція професійно значущих компетенцій майбутнього вчителя»*, публікація статті у збірнику матеріалів конференції.

18. ІІІ регіональний науково-практичний семінар «Сучасний вчитель початкових класів: зростання професіоналізму в системі безперервної освіти» (Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 04 грудня 2012 р.) Форма участі – виступ та публікація статті на тему: «*Соціально-педагогічна корекція девіантної поведінки молодших школярів»* у збірнику матеріалів конференції.

19. IV регіональний науково-практичний семінар «Сучасний вчитель початкових класів: реалії та перспективи» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 10 грудня 2013 р.). Форма участі – виступ *««Практика як*

умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів», публікація статті у збірнику матеріалів семінару.

20. І науково-практична Інтернет-конференція «Сучасний вчитель початкових класів: традиції та інновації» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 23-24 грудня 2014 р.). Форма участі – виступ *«Визначення готовності майбутніх учителів до корекційної роботи в умовах навчання молодших школярів у загальноосвітній школі загального типу»,* публікація статті у збірнику матеріалів конференції.

21. ІІ науково-практична Інтернет-конференція присвяченої 75-річчю Рівненського державного гуманітарного університету «Сучасний вчитель початкових класів: досвід та перспективи» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 26-27 листопада 2015 р.). Форма участі – виступ *«Інклюзивна освіта як інноваційна форма навчання в загальноосвітній школі»*.

22. Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (до 70-ліття з дня народження С. Пальчевського) (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет 10-11 березня 2016 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні та публікація статті *«Теоретичні засади інклюзивної педагогіки»* у фаховому журналі Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. –Вип.13 (56). –Рівне: РДГУ, 2016. Частина 1. – С.152-155.

23. ІІІ науково-практична Інтернет-конференція «Сучасний вчитель початкової школи: актуальні тенденції та пріоритети» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 30 листопада – 1 грудня 2016 р.). Форма участі – виступ *«Педагогічні умови формування інклюзивної готовності майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивного навчання»,* публікація статті у збірнику матеріалів конференції.

24. Регіональна науково-практична конференція *«Фізична культура дітей та молоді на сучасному етапі: досвід і перспективи»* (м. Рівне, рівненський державний гуманітарний університет, 16 листопада 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні *«Оздоровчі вправи як засіб реабілітації дітей з особливими*

освітніми потребами на уроках в інклюзивному класі» та публікація статті у збірнику матеріалів конференції.

25. II Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи» (м. Полтава, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, 24 листопада 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні *«Використання здоров'язберігаючих технологій при формуванні соціальної компетентності молодших школярів в інклюзивній школі»*; публікація статті у збірнику матеріалів конференції.