

З. М. Шевців

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ  
В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО  
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

МОНОГРАФІЯ

З .М. Шевців

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ  
ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО  
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

МОНОГРАФІЯ

Видавництво  
«Центр учбової літератури»  
Київ – 2017

УДК 378.147:373.3.011.3–051  
ББК 74.20  
Ш 37

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Рівненського державного гуманітарного університету  
(протокол № 4 від 30 березня 2017 року)*

**Рецензенти:**

**М. Б. Євтух** – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України;

**І. Б. Зарубінська** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету (м. Київ).

**Шевців З. М.** Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія / З. М. Шевців. – К. : «Центр учбової літератури», 2017. – 384 с.

**ISBN 978-617-673-635-6**

У монографії обґрунтовано теоретико-методологічні засади поетапної підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, представлено розроблену автором концепцію та модель формування соціально-педагогічної компетентності у студентів вищого педагогічного навчального закладу для здійснення ними роботи в інклюзивному середовищі.

Видання стане у пригоді науковцям у галузі теорії та методики професійної освіти, пов'язаної з дослідженням інклюзивного навчання дітей у загальноосвітньому навчальному закладі, викладачам вищих педагогічних навчальних закладів при викладанні інклюзивної педагогіки, вчителям початкової школи ЗНЗ, слухачам перепідготовки педагогічних кадрів, а також тим, хто цікавиться розвитком інклюзивної освіти в Україні.

УДК 378.147:373.3.011.3–051  
ББК 74.20

**ISBN 978-617-673-635-6**

© Шевців З. М., 2017.  
© «Видавництво «Центр учбової літератури», 2017.

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	6
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>10</b>
1.1. Розвиток інклюзивної освіти в Україні та її вплив на професійну підготовку фахівців у системі педагогічної освіти .....	10
1.1.1. Проблема спільного навчання дітей з нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі у вітчизняній педагогіці .....	32
1.2. Сучасні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті інклюзивної освіти .....	41
1.2.1. Гуманістичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі в загальноосвітньому навчальному закладі .....	48
1.3. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу .....	77
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....</b>	<b>97</b>
2.1. Особливості організації професійної діяльності вчителів початкової школи в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу .....	97

2.2. Соціально-педагогічна компетентність як результат професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу .....	117
2.3. Структурно-функціональна модель формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу .....	131

### **РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....**

175

3.1. Проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу .....	175
3.2. Обґрунтування та визначення компонентів, показників критеріїв та рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу .....	205
3.3. Методи діагностики рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу .....	214

### **РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ .....**

227

4.1. Методика формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової шко-	
---	--

---

ли в контексті інклюзивного навчання молодших школярів .....	227
4.1.1. Формування у майбутніх учителів початкової школи індивідуальної траєкторії соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в інклюзивному середовищі .....	240
4.1.2. Роль педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ .....	279
4.1.3. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до розв'язування соціально-педагогічних ситуацій в інклюзивному середовищі ЗНЗ .....	286
4.2. Аналіз результатів дослідження сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу .....	299
ПІСЛЯМОВА .....	313
ДОДАТКИ .....	317
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	337

## ПЕРЕДМОВА

Незважаючи на труднощі сьогодення, в Україні формується нова філософія освіти, яка базується на переконанні у необхідності зміни освітньої парадигми – об'єднанні загальноосвітньої та спеціальної системи навчання в єдину систему інклюзивної освіти, котра ґрунтуватиметься на принципах гуманного ставлення до особистості учня як найвищої соціальної цінності та створення умов для отримання якісної освіти незалежно від його соціального статусу, стану здоров'я, наявності будь-яких відхилень у ньому і можливостей життєдіяльності. Мова йде про інклюзію (*inclusion* – включення) у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу дітей з обмеженими освітніми потребами – інклюзивну освіту.

Модернізація освіти настільки нова, що до неї не готові ні вищі педагогічні навчальні заклади, які здійснюють професійну підготовку майбутніх вчителів початкової школи, ні педагогічні колективи різних типів навчальних закладів, котрі уже здійснюють навчання таких дітей, тобто виконують професійну роботу в умовах інклюзивного середовища.

Запровадження інклюзивної освіти в Україні лежить у площині забезпечення рівних можливостей в реалізації прав людини з обмеженнями у здоров'ї, закріплених у Стандартних правилах, прийнятих Генеральною Асамблеєю ООН. Формування політики в Україні щодо навчання дітей з порушеннями можливостей життєдіяльності відображаються у законі «Про освіту», де в цілому визначено правові, організаційні та фінансові засади функціонування та розвитку загальної середньої освіти, що сприяє розвитку особистості, а у статті 9 визначаються різні типи шкіл, котрі повинні забезпечити освітній рівень учнів шляхом створення інклюзивних класів для навчання дітей з інвалідністю.

Державна політика щодо запровадження інклюзивної політики розкривається у «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції розвитку інклюзивного освіти», у яких важливого значення надається переорієнтації системи освіти на розвиток індивідуальних здібностей особис-

тості, на демократизацію та гуманізацію навчально-виховного процесу, висуваються вимоги до розвитку учителя як найвищої цінності суспільства, системи підготовки педагогічних кадрів, здійснення професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі на засадах компетентнісного підходу та підготувати високо компетентного фахівця, який здатен демонструвати розвинені інтелектуальні професійні та особистісні якості в інноваційному освітньому просторі.

Разом з тим, упровадження інклюзії в освітній простір вимагає від учителів початкової школи змінити психологію особистісного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі, прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі; опанувати сучасні інноваційні методи навчання молодших школярів в інклюзивному класі, розробляти навчально-методичне забезпечення організації інклюзивної освіти.

Актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу у нашому дослідженні посилюється ще не розв'язаними суперечностями між:

- соціальним замовленням, спрямованим на включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітнє середовище загальноосвітнього закладу і недостатністю професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи з дітьми цієї категорії;

- потребою освітньої практики в кваліфікованих фахівцях, котрі володіють соціально-педагогічною компетентністю роботи в інклюзивному середовищі і традиційним змістом загальної професійної підготовки вчителів початкової школи;

- включення в загальноосвітні навчальні заклади дітей з різними рівнем психофізичного розвитку (дітей з освітніми потребами) та розробкою педагогічної системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі;



- вимогами до інклюзивного навчання молодших школярів в єдиному загальноосвітньому просторі системи освіти в Україні та рівнем професійної компетентності в галузі інклюзивної освіти.

Теоретичний аналіз навчально-методичного забезпечення підготовки педагогічних фахівців показав, що автори підручників і посібників з педагогіки достатньо розкривають особливості дидактичного процесу у початковій школі. Однак, на нашу думку, недостатньо висвітлено організацію навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ). Поза увагою дослідників залишається вивчення проблеми формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ у процесі їхньої навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Мета дослідження – розробити теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Для досягнення мети сформульовані наступні завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз дефініцій в контексті дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі.

2. Визначити теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

3. Розробити концепцію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу та обґрунтувати педагогічні умови реалізації педагогічної системи підготовки студентів у вищому навчальному закладі.

4. Обґрунтувати і розробити модель соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання.

5. Визначити критерії, параметри та рівні соціально-педагогічної компетентності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи для здійсненні роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

6. Обґрунтувати педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ та визначити її ефективність.

Наукова робота присвячена проблемі загальної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, теоретичному обґрунтуванню майбутньої спеціальності – вчителя початкової школи інклюзивного навчання та особливості формування його соціально-педагогічної компетентності для здійснення поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Ця книга стане у нагоді учителям і студентам, які досліджують інноваційні методи навчання майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ; розробляють навчально-методичні рекомендації для самостійної роботи студентів з вивчення інклюзивної педагогіки. Основні положення та висновки проведеного дослідження, наведені в монографії, можуть бути використані науковцями для введення у Класифікатор професій України спеціальності «вчитель інклюзивного навчання початкової школи» (інклюзивний педагог), розробки Державних стандартів 013 спеціальності «Початкова освіта», удосконалення Галузевих стандартів вищої освіти та викладачами вищих навчальних закладів під час організації педагогічного процесу у ВНЗ.

## РОЗДІЛ 1

---

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

### 1.1. Розвиток інклюзивної освіти в Україні та її вплив на професійну підготовку фахівців у системі педагогічної освіти

Процес входження України в європейський союз зумовив змінити ставлення суспільства до проблеми людей з обмеженими можливостями здоров'я, перейти від медичної моделі інвалідності до соціальної, за якою порушення у здоров'ї людини вважається нормальним аспектом життя, а не відхиленням і розглядає дану проблему створену суспільством. Дана модель, за твердженням 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 порушується їх право стати повноправним членом суспільства, викликане порушенням інфраструктури та соціальним статусом, що ведуть до дискримінації інвалідів у суспільства [362].

У результаті впровадження соціальної моделі інвалідності змінилася соціальна політика спрямована на утвердження соціальної рівності громадян – соціальна інклюзія, яка ґрунтується на забезпеченні таких умов, за яких усі діти і 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 в соціумі; процес реального включення осіб з порушеннями у здоров'ї в активне суспільне життя, яка передбачає адаптацію системи до потреб людини [11, с.78].

Соціальна інклюзія стосується і сфери освіти. Запровадження інклюзії в освітній процес означає розробку і гнучкої

стратегії навчання, вихідним положенням якої є надання можливості навчатися усім дітям, незважаючи на їхній різний соціально-культурний статус чи різні навчальні можливості, індивідуального підходу до здібностей учня та орієнтація на його потреби й інтереси, створення такого середовища, у якому він буде соціалізуватися, формувати почуття власної гідності і позитивної самооцінки.

Відправним документом запровадження інклюзивної освіти в Україні стала Конвенція ООН про права людей з інвалідністю, яка ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 року. Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року».

Цілком закономірно, що одним із напрямів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки є реформування системи освіти на основі гуманістичної спрямованості та дитиноцентризму. Діти 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 і реалізовувати себе. Проте недоступність дітей з обмеженими можливостями до шкільних закладів, засобів навчання, а, основне, нестача педагогічного персоналу, здатного працювати в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, створюють проблему отримання освіти і спричиняють можливість створення умов для подолання дискримінації таких дітей.

Аби уникнути неоднозначності у трактуванні дефініцій розглянемо сутність понять «інвалідність», «порушення», «дефект». Оскільки з розвитком суспільства та докорінними змінами законодавства приходить нове розуміння щодо тлумачення поняття «дітей з особливими освітніми потребами». Відбувається переосмислення понять «інвалідність», «вади розвитку», що підтверджується змінами до постанов Кабі-

нету Міністрів України. Дефініцію «діти з особливими освітніми потребами» замінено на «діти, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку», «вади» замінити словами «порушення», а «розумово відсталі діти» на «діти з порушеннями розумового розвитку».

Термін «інвалідність» з огляду на його дискримінаційність, поступово перейшов у вжиток лише медичними працівниками, але дитина з інвалідністю має мати гідний рівень життя, а її наявність у дитини є підставою для захисту від дискримінації. Так окреслено у Конвенції ООН про права дитини, а неповносправна розумово чи фізично дитина повинна мати достойне життя в нормальних умовах, які сприяють підвищенню впевненості в собі та забезпечують її участь у житті суспільства.

У вітчизняних нормативно-правових документах, зокрема у Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991) визначено, що інвалідом є особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити їй соціальний захист [102].

Медична модель інвалідності дітей приводила до соціальної ізоляції (відторгнення) – відсутності умов для реалізації права на освіту, індивідуальну мобільність, участь у громадському житті. Інвалідність у цій моделі трактується як обмежена можливість життєдіяльності внаслідок втрати здатності (внаслідок наявності дефекту) виконувати певну діяльність у межах того, що вважається нормою для людини [32].

Поступовий перехід від медичної моделі інвалідності до соціальної, сприяв визначенню інвалідності як соціальної проблеми, а не як характеристики людини. Соціальна модель спрямована на зміну соціального середовища, а не пристосування людини до нього. На думку І. Богданової, стрижнем соціальної моделі є взаємозв'язок між людиною з обмеженими можливостями та соціумом, а не відхилення у її здоров'ї та ро-

звітку. Обмеженими можливостями життєдіяльності, визначає науковець, розуміють як наслідок того, що соціальні умови звужують можливості самореалізації інвалідів. І. Богданова підкреслює, що інваліда розглядають скоріше як дискриміновану особу, ніж аномальну [33]. Отже, щоб подолати обмежені можливості життєдіяльності необхідно створити відповідні умови у соціальному середовищі, аби забезпечити належний ступінь мобільності, самообслуговування, навчання і спілкування.

За твердженням Г. Давиденко, сучасному соціологічному й педагогічному дискурсах існують різні класифікації моделей інклюзивної освіти: 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, десеґрегація 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].

Задля забезпечення рівних можливостей у суспільстві людини з інвалідністю був прийнятий Україною закон «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», які гарантують розвиток соціальної моделі. Зокрема, у ст. 4 цього закону визначено, що діяльність держави щодо осіб з інвалідністю полягає у виявленні, усуненні перепон і бар'єрів, що 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 спор-

ту [102]. Таким чином покладено початок створення соціального середовища.

Нині в Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. Доцільно розглянути термін «діти з особливими освітніми потребами» (ООП), який почали вживати з метою заміни терміну «діти з обмеженими можливостями життєдіяльності». З упровадженням інклюзії починає функціонувати дефініція «діти з особливими освітніми потребами». У Державному стандарті початкової загальної освіти (постанова Кабміну від 21 серпня 2013р. № 607) термін «діти з особливими освітніми потребами» вживається у такому значенні: діти з особливими освітніми потребами – діти сліпі та із зниженим зором, глухі та із зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти із складними вадами розвитку (у тому числі діти з розладами аутичного спектру), навчання і виховання яких здійснюється у спеціально створених умовах. Очевидно, що робиться наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки у навчанні дітей, які мають певні відхилення в розвитку, що не дають їм змоги користуватись тими освітніми послугами, що надаються школами у загальноосвітньому навчальному закладі.

Названа дефініція має узагальнений характер і характеризує дітей, чиї потреби виходять за межі загальноприйнятих норм, зумовлені вродженими чи набутими розладами. Так, залежно від типу порушення, Ю. Найда, О.Таранченко, виокремлюють такі категорії дітей з:

- порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом);
- порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором);
- порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку);
- мовленнєвими порушеннями;
- порушеннями опорно-рухового апарату;

- складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.);
- емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом [299].

Очевидно, що термін «діти з особливими освітніми потребами» витісняє дефініцію «аномальні діти» як дискримінаційний і замінює «діти з порушеннями розвитку», «діти з відхиленнями». У Саламанкській декларації зазначається, що людина має право на отримання освітніх потреб незалежно від їх різної фізичної чи розумової недостатності [267]. Положення конференції підтвердили твердження видатного дослідника Л. Виготського, що кожна сліпа чи глуха дитина насамперед є дитина, а вже потім – дитина сліпа чи глуха, тобто особлива [55].

На основі аналізу дефініцій вважаємо, що інклюзія означає включення в освітній процес дітей не лише дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й з іншими відмінностями, несхожістю, унікальністю і неповторністю, а термін «діти з особливими освітніми потребами» використовувати до усіх дітей, чії освітні потреби залежать від різних фізичних, психічних, педагогічних чи конативних порушень [352]. І, погоджуємося з твердженням А. Гордєєвої, що при визначенні категорії дітей, які входять до групи дітей з особливими освітніми потребами слід відштовхуватися від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо неповторність, індивідуальність, унікальність. Відповідно, до дітей з особливими потребами, науковець відносить дітей з інвалідністю, дітей з незначними порушеннями здоров'я, з соціальними проблемами та обдарованих дітей [212].

Відтак, поняття «освітня інклюзія» з огляду на його аналіз представлений вище, можна визначити як процес, спрямований на забезпечення дітей з особливими освітніми потребами необхідними ресурсами та можливостями аби вони в соціокультурному шкільному середовищі могли досягти відповідного



рівня життєдіяльності. За концептуальним підходом до його визначення термін «інклюзія» суттєво відрізняється від терміну «інтеграція». Зокрема відмінність полягає у тому, що має змінюватися 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 вище зазначеної актуальності проблеми, розглянемо існуючі міжнародні освітні законодавства та імplementовані в освітнє середовище України, які обумовили внесення істотних змін до законів України про освіту, створення необхідних умов для повноцінного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі та професійну підготовку педагогічних кадрів для навчання таких дітей.

Міжнародним документом, що забезпечує право людини на отримання освіти визначено «Всезагальною декларацією прав людини» (1948), у якій наголошується, що кожна людина повинна мати усі 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 і 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 освіти для своїх малолітніх дітей [98].

Упровадження інклюзивної освіти в Україні здійснювалося у відповідності зі Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів 1993 року [286], гуманістичними принципами Саламанкської Декларації 1994 року [267].

Проголошені у міжнародних документах норми освіти, визначення освіти як пріоритетного фактора розвитку особистості імплементована в українські законодавчі документи. Зокрема, стратегічні напрями розвитку освітньої галузі, етапи входження її до європейського і світового соціокультурного простору, запровадження інклюзивної освіти регламентується Конституцією України і відображаються у державних документах, законами України «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999), Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. (2002) та ін..

Конституцією України (ст. 3, 8, 24, 46, 53) зазначено, що утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави. У ній гарантується громадянам України повну загальну середню освіту як обов'язкову. Стверджується, що держава забезпечує доступність і 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. Декларується 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. Наголошується на праві українських громадян на соціальний захист [143].

У законі України «Про освіту» проголошується освіту як основу інтелектуального, культурного, духовного, соціально-

го, економічного розвитку суспільства і 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 і народами.

Статтею 3 закону «Про освіту» встановлено право громадян України на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин.

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

Інноваційна освітня концепція інклюзивної освіти в Україні почала активно розвиватися приблизно з середини XX століття. 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 та праві 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. Відповідно до статті 1 Конвенції підкреслюється, що під дискримінацією слід розуміти закриття для будь-якої особи або групи людей доступ до освіти; обмеження освіти; створення або збереження розділених систем освіти чи навчальних закладів. Згідно з цим документом держави зобов'язалися розробити і впроваджувати загальнодержавницьку політику для здійснення рівних можливостей у галузі освіти, зокрема, зробити початкову освіту обов'язковою і безкоштовною; забезпечити в усіх державних закладах рівні умови щодо якості навчання (стаття 4) [140].

Наступним кроком, що стосується захисту прав дітей та отримання ними освіти стала ухвалена «Декларація про права інвалідів» (1975) резолюцією Генеральної Асамблеї ООН. У ній зазначено, що: «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 мають отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості й здібності та прискорила процес їхньої інтеграції у суспільство [98].

Ратифіковуючи Постановою Верховної Ради (1991) [249] Декларацію прав дитини (1959) та Конвенції про права дитини (1989), Україна обрала захист прав дитини одним із пріоритетів своєї діяльності. Шляхи реалізації права рівних можливостей на отримання освіти особам з обмеженими можливостями здоров'я у звичайних масових школах, як пріоритетним, 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. Акцентується увага на інтеграцію інвалідів у суспільство й на-

вчання їх разом з іншими учнями. Зазначається, що держави мають створити для людей з інвалідністю можливості навчатися у звичайній школі та мати чітко сформульовану політику, яка забезпечить гнучкість навчальних програм, можливість вносити в них доповнення й зміни, надавати високоякісні навчальні матеріали, на постійній основі здійснити підтримку у підготовці викладачів [286].

За підтримки ЮНЕСКО була прийнята Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (1994р.). Цей документ став першим міжнародним документом, у якому представлені концептуальні засади інклюзивної освіти. У Декларації зазначається, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути:

- реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше;

- заохочення обміну досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій, осіб з неповносправністю в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення спеціальних навчальних потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання;

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

Запровадження інклюзивної моделі освіти, запропонованої Саламанською Декларацією, забезпечує подолання дискримінації в освіті та перевагу започаткування інклюзивних шкіл:

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

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

- дітям з обмеженими можливостями здоров'я надаються різні види підтримки для успішної соціалізації в реальних умовах, не відсторонених від дійсності;

- витрати на таке навчання відносно невисокі у порівнянні з освітою у спеціалізованих школах.

Підтвердженням необхідності введення інклюзивної освіти в Україні є ратифікація Верховною Радою України (2009) Конвенції ООН «Про права інвалідів» (1975) [141]. Згідно з статтею 24 Конвенції на людей, котрі мають порушення у здоров'ї, поширюються норми забезпечення права отримання освіти і реалізація цього права повинна відбуватися без дискримінації в умовах інклюзивної освіти упродовж 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 вітчизняними вищими навчальними закладами низку завдань, які стосуються запровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях.

Для практичного втілення положень Саламанської 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 і затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти.

Розроблення «Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року» викликано необхідністю вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами. Разом з тим у ньому зазначається, що організаційно-методичні засади навчального процесу у 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 у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки. Акцентується увага 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 було розроблено Концепцію розвитку інклюзивної освіти. У Концепції 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 Концепції, інклюзивне навчання визначається комплексним процесом забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Реалізація Концепції передбачає комплексне розв'язання питань, пов'язаних з нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим забезпеченням інклюзивної освіти. Зокрема, модернізації вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і підготовці 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, завдяки розробці комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що

допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини; надання додаткових послуг та форм підтримки у процесі навчання; організацію спостереження за динамікою розвитку учня [247].

На розвиток 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 завдань, визначених планом, заплановано вивчити питання щодо запровадження навчальних дисциплін з інклюзивної освіти та тем з питань інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами у навчальні програми вищих навчальних закладів при викладанні 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 р. № 1/9-456) у всіх вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників.

Таким чином, аналіз основних міжнародних нормативних актів щодо забезпечення права людини на освіту, норми яких імплементовані в національне законодавство України, і тих нормативних актів нашої держави, які розроблені й ухвалені з метою реалізації освітніх міжнародних норм і стандартів в Україні, створюють законодавчу базу організації інклюзивної освіти і 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 і положення реформування загальноосвітніх навчальних закладів, діяльність яких би ґрунтувалася 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 у загальноосвітніх школах;

- усі учні мають можливість отримати досвід, знання, які сприяють подоланню упереджень й дискримінації та сприяють 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 навчально-виховні заклади мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей, до їх числа належать діти з проблемами у психофізичному розвитку та обдаровані діти, безпритульні і працюючі діти, діти, котрі належать до мовних, етнічних чи культурних меншин. При цьому, як зазначається у декларації, закладам необхідно знаходити шляхи, які б забезпечували успішну інклюзивну освіту всіх дітей [267].

Відтак, необхідно розглянути дефініцію «інклюзивна освіта» більш детально. Згідно з думкою Віт. Бондаря, інклюзивна освіта передбачає включення учнів з особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайні класи загальноосвітнього навчального закладу. Як зазначає Віт. Бондар, інклюзивна освіта передбачає професійну підготовку вчителя інклюзивного класу або іншого спеціаліста (корекційний педагог) 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. Разом з тим, вказує науковець, тенденція модернізації освіти вимагає створення навчального середовища, яке б забезпечило пристосування школи (адміністрації, учителів, більшості учнів) до потреб кожної особистості [34].

Сучасні дослідники проблеми організації інклюзивної освіти Н. Софій, Ю. Найда та інші 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 під інклюзивною освітою розуміє доступність освіти для всіх і пристосування загальної освіти до різних потреб усіх дітей. [315].

Погоджуємося з поглядами і твердженнями дослідників і вважаємо, що освітня інклюзія передбачає зміну філософії сучасної освіти, запровадження нової парадигми і прийняття дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній навчальний заклад на принципах гуманного ставлення до них. Утім, організація інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу визначає ряд проблем:

- недостатню готовність і фінансування навчальних закладів до навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів до викладання дітям, які мають особливі освітні проблеми;
- неадекватне сприйняття дітей з порушеннями у здоров'ї їхніми однолітками та інші.

Разом з тим, існують значні переваги запровадження інклюзивної освіти:

- розуміння суспільством проблем людей з інвалідністю, особливо проблем дітей з обмеженими освітніми можливостями;
- розвивається упевненість дітей самих у собі;
- відбувається спілкування з ровесниками;
- виховання співчуття і розуміння проблем дітьми вікової норми;

- отримання повноцінної освіти.

За твердженням деяких науковців і вчителів діти з обмеженнями життєдіяльності не вписуються в систему загальноосвітньої навчальних закладів, тому серед багатьох чинників успішного запровадження інклюзивної освіти є створення найоптимальніших спеціальних умов, які б забезпечили розвиток особистості.

Аналізуючи доробок вчених та власний досвід даємо визначення *інклюзивної освіти* – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього навчального закладу [339]. Під спеціальними умовами розуміємо таке інклюзивне середовище, яке б відповідало їх потребам і можливостям, незалежно від складності порушення здоров'я та типу загальноосвітнього навчального закладу.

На основі аналізу науково-методичних джерел з питань організації освітньої інклюзії, нами визначено, що її метою має бути створення такого середовища загальноосвітнього навчального закладу, яке б задовольняло індивідуальні потреби усіх учнів, незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку, тобто інклюзивного середовища [339].

У нашому дослідженні ми розглядаємо професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, тому доцільно з'ясувати дефініцію «інклюзивне середовище», а відтак визначити особливості цієї підготовки студентів у ВПНЗ і провести аналіз нинішніх публікацій і науково-педагогічної літератури з означеної проблеми.

Проблему розвитку інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах розглядали І. Бочковська, С. Гайдукевич, Г. Єфремова, О. Козирєва, М. Ковальова, Н. Малофєєв, О. Сакалюк та інші. Так, у розумінні різними науковцями, 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, які сприяють максимально повному задоволенню потреб дітей в розвитку, відновленні, корекції та компенсації порушених функцій, соціальній адаптації, засвоєнні соціального досвіду та інтеграції у 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 (Кузава І. Б.) [156, с.84].

Основними ознаками інклюзивного середовища, за визначенням сучасних зарубіжних учених (Є. Гончарова, Т. Зубарева, І. Кукушкіна, М. Малофєєв, О. Нікольська, Н. Шматко) є:

1) культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх

життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію їх індивідуальних здібностей;

2) визначення та реалізація філософії інклюзії, ролі освітнього закладу у 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 з 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-орієнтованих 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 вчителя та інші), яка створена на базі загальноосвітнього навчального закладу з метою надання учителеві початкових класів пропозицій щодо навчання окремих учнів, супроводу та побудови освітнього маршруту дитини із психофізичними порушеннями, а також точне визначення комплексу абілітаційних впливів на неї (системи лікувально-педагогічних заходів до дітей з метою попередження дезадаптації).

Цілком логічним видаються узагальнення А. Колупасвої 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 (Е. Клімов, В. Ясвін, С. Тарасова та інші), у яких запропоновано складові освітнього середовища установи, доречно представити структуру ін-

клюдивного середовища як простору соціалізації дітей з 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;

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

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

Очевидно, що при наявності такої кількості тлумачень, намагаємося обґрунтувати поняття «інклюзивне середовище» – *організація спеціальних умов для отримання освіти дітьми з обмеженими освітніми потребами і дітьми з нормативним розвитком, з якими вони навчаються в одному класі, сукупність матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного та кадрового забезпечення, що сприятиме ефективному навчанню, вихованню та розвитку учнів з обмеженими можливостями здоров'я, та не перешкоджатиме навчанню інших здорових дітей [339].*

Уважаємо, що складовими інклюзивного середовища є педагогічні, психологічні та соціальні умови, котрі забезпечать 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.

Насамперед, **педагогічні умови**, які включають в себе використання спеціальних освітніх модифікованих програм, підручників, навчальних посібників і дидактичних матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання колективного та інди-

відуального користування, надання послуг асистента (помічника) і адаптованих методів навчання і виховання, які надають необхідну допомогу. Адаптована освітня програма – навчальна програма, модифікована для навчання осіб з обмеженими освітніми можливостями з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку, індивідуальних можливостей і при необхідності забезпечить корекцію порушень розвитку та соціальну адаптацію зазначених осіб.

Відтак, **психологічні умови** передбачають створення:

- толерантного освітнього середовища. Певні аспекти толерантності відображено у працях психологів Б. Ананьєва, О. Асмолова, І. Беха, О. Кононко, А. Маслоу, У. Солдатової, Л. Шайгерової та інших. Зазначене питання розглядалося у працях класиків педагогічної думки: Я. Коменського, Я. Корчака, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Поняття толерантності ототожнюється у деяких визначеннях з поняттям терпимості. Толерантне ставлення учителя початкової школи до молодших школярів означає, розуміння дітей, позитивного ставлення до них; це і соціальна цінність, що забезпечує права учнів інклюзивного класу, свободу і безпеку, і визнання їх переконань та інтересів, а також організацію варіативного навчального процесу;

- емоційно наповненого освітнього середовища, яке спрямоване на стимулювання і мотивацію усіх учасників навчального процесу до ефективної комунікації з учителем, а відтак і успішного навчання;

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

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

У свою чергу, **соціальні умови** забезпечують доступ в приміщення організацій, що здійснюють освітню діяльність, безперешкодне переміщення у самій школі та інші умови, без

яких неможливе або утруднене засвоєння освітніх програм [339].

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

- розвиткові особистості кожної дитини з урахуванням її індивідуальних, фізичних і розумових можливостей;
- здійсненні повноцінної соціальної адаптації у колективі однолітків;
- забезпеченні корекційно-розвиткової, реабілітаційної допомоги;
- наданні соціально-моральної допомоги і підтримки батькам (законним представникам) дитини, їх консультивання з питань виховання дитини у родині.

У такому контексті особливого значення набуває система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ). 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 спрямовується на формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя для здійснення роботи в інклюзивному середовищі.

Доходимо висновку, що запровадження інклюзивної освіти в освітній простір України змінює роль вчителя початкової школи, розширює функції його професійної діяльності і суттєво – навчально-виховні завдання. Очевидно, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є актуальною і підлягає розкриттю її сутності.

Разом з тим, розкриємо позитивний історичний досвід, який підтверджує свою актуальність у розвитку інклюзивної освіти.



*1.1.1. Проблема спільного навчання дітей з нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі у вітчизняній педагогіці*

У педагогічній науці проблема розвитку інклюзивної освіти в Україні є малодослідженою. Саме тому необхідно дослідити ідеї навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку в загальноосвітній школі та проблему захисного дитинства в історії української педагогіки.

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], і здійснимо ретроспективний аналіз досягнень вітчизняної педагогічної думки щодо запровадження інклюзивної освіти в Україні.

Поштовхом для педагогічних розвідок запровадження інклюзивної освіти можна вважати прийняття документів ООН про рівність прав «усіх людей без винятку» – Загальна Декларація про Права людини, прийнята в 1948 р. і Декларації прав дитини, прийнятій Генеральною Асамблеєю 20 листопада 1959 року. У них зазначається, що основою свободи, справедливості та миру у світі «є визнання вродженої гідності та рівних і невід’ємних прав усіх членів людської спільноти», а «дитина внаслідок її фізичної і розумової незрілості потребує спеціальної охорони і піклування, включаючи належний правовий захист як до, так і після народження».

Становлення інклюзивної освіти в Україні відбувається значною мірою на основі зарубіжного досвіду. У різних країнах світу інклюзивна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами існує понад 30–40 років і стала вже світовою тенденцією. До країн із найбільш досконалим розвинутим 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 соціалізацію «особливих» дітей, в результаті якої вони стають повноправними членами суспільства.

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 і виховання вітчизняних загальноосвітніх закладів без їх осмислення та адаптації [8].

Безумовно, проблема розв'язання розвитку інклюзивної освіти повинна базуватися на врахуванні вітчизняного досвіду.

Теоретичний аналіз педагогічної спадщини 60-90 років минулого століття свідчить, що освіта була завжди інклюзивною, оскільки усі діти навчалися разом (особливо в сільській місцевості). Альтруїзм вчителів 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.

Незаперечним є факт, що і світову, і вітчизняну педагогічну науку значно збагатила творча спадщина В. Сухомлинського, в якій він уже в 50-х-60-х рр. минулого століття розвивав ідеї інклюзивної освіти. Педагог виходив з позицій 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 говорить про включення цих дітей у навчальний процес звичайної школи разом з 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, а багаторічний педагогічний досвід В. Сухомлинського є внеском у розвиток інклюзивного навчання.

Розглянемо зміст організації навчання особливих дітей у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. З приводу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, педагог підкреслював, що їх навчати і 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]. В. Сухомлинський 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].

В. Сухомлинський вважав, що пріоритетним завдання у діяльності вчителя має виступати недопущення цими дітьми переживання своєї «неповноцінності», аби застерегти від появи у них байдужого ставлення до навчання, не притупити почуття честі і гідності. Задля створення комфортних умов для індивідуального розвитку кожної, збагачення її емоційного життя та соціалізації педагог вбачав у гуманістичній педагогіці, особистісній орієнтації на дитину, створенні оптимально сприятливих навчання.

Однак в умовах спільного навчання нормативних дітей і дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності необхідні знання «мистецтва інклюзивного 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]. Адже, як писав В. Сухомлинський, «нерозуміння дитячої беззахисності – одна з головних причин незavidного становища вчителя, який, зрештою, втрачає владу над дітьми» [294].;

Всесвітнього значення набули принципи гуманної педагогіки В. Сухомлинського, які безперечно закладені в інклюзивній педагогіці. Адже він висловлював своє бачення організації навчально-виховного процесу, сутність якого полягало у вихованні дитини когнітивної, емоційної сфери в єдності з практичною соціальною діяльністю. Привернемо увагу лише до окремих принципів і правил із дидактичної системи директора Павлиської середньої школи, які на наш погляд набувають особливої актуальності.

Принцип природовідповідності, глибокої пошани до особистості дитини, навчання і виховання без покарань. Педагог підкреслював, що для того щоб виховати, навчити дитину не означає змінювати, перебудовувати у дитини те, що створила природа, а потрібно «бути мудрим, люблячим захисником дитини», «дорожити безмежним дитячим довір'ям» [346].

Принцип індивідуальності та диференціації у навчанні В. Сухомлинський був переконаний, що розвивати розумові здібності учнів, у тому числі невстигаючих дітей варто за допомогою внутрікласної, а не внутрішкільної диференціації. При роботі з дітьми із зниженими можливостями до навчання учителі готували диференційовані завдання при організації процесу навчання на уроці, котрі спрямовувалися на переживанні радості успіху в навчанні. Педагог писав: «В навчанні повинна бути індивідуалізація і у змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі. Досвідчений учитель дає одному учню дві, три, а то й чотири задачі на урок, другому ж – лише одну. Один отримує більш складну задачу, другий – біль простішу. Один виконує творчу письмову роботу з мови, наприклад, пише твір, другий працює над текстом художнього твору [294, с.468].

Принцип соціалізуючого навчання – єдності навчання з практикою життя. З приводу цього В. Сухомлинський зазначав: «Пізнаючи світ і себе як частку світу, вступаючи в різноманітні відносини з людьми, відносини, що задовольняють її матеріальні й духовні потреби, дитина включається в суспільство,

стає її членом. Цей процес прилучення особистості до суспільства й, 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 учать жити». Навчаючи дитину в школі, вчителі повинні спрямовувати навчальний процес так, аби школярі оволоділи суспільним досвідом, традиціями та ідеалом виховання. Саме цим вони забезпечують процес входження дитини в соціальне середовище, її соціалізацію, підготовкою до дорослого життя [242]..

Принцип збереження здоров'я. На власному досвіді педагог переконався, що головною причиною невстигання дітей у навчанні є незадовільний стан здоров'я, приховані захворювання. Одночасно В. Сухомлинський зазначав, що причиною їх неуспішності і важкої адаптації до школи є несприятлива спадковість, складні сімейні стосунки, збіднене духовне життя, порушення зору, слуху, слухозорового аналізу й синтезу. Нез'ясованість причини відставання, недостатнє знання особливостей психічного розвитку викликають порушення емоційної рівноваги і 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 і виховання дітей із зниженою розумовою активністю, за твердженням педагога, має відбуватися в масовій загальноосвітній школі, а не в спеціальній школі. 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]. У Павлівській середній школі дітей з «недоліками» практично не залишали на навчання на другий рік, не відправляли у спеціальні школи.

Як зазначав В. Сухомлинський: «Неуспішність, другорічність – 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 у розумовому розвитку, врятувати від розумової інертності необхідно, як вважав педагог, «щоб учень у чомусь виявив свої знання, себе, свою особистість у діяльності інтелекту» [294, с.484]. Основними недоліками, що проводять 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 вважав, що у методиці вчителя повинні виступати такі методичними прийомами, які не допускать переживання дітьми своєї «неповноцінності, перешкодити появі в них байдужого ставлення до навчальної праці, не притупити почуття честі і гідності [293, с.92].

Принцип особистісної гуманізації вчителя. Дефекти навчально-виховного процесу породжують «душевні переживання дитини», про які не всі дорослі мають уявлення, тому В. Сухомлинський стверджував: «Дитяче серце легко поранити. У навчанні, взагалі в усьому шкільному житті, при неуважному або байдужому ставленні до дитини з'являється багато гострих кутів і каменів, що створюють умови для потрясінь, з яким дитина не може справитися» [292, с.122]. Порушення педагогічної деонтології призводить до шкільних неврозів, психічних розладів, а «сильні», «вольові» заходи впливу на дітей породжують обман, лицемірство, підлабузництво, невстигання у навчанні [там же, с.140].

«Лихо багатьох вчителів у тому, що вони вимірюють і оцінюють духовний світ дитини тільки оцінками і балами, ділять всіх учнів на дві категорії залежно від того, учать або не учать діти уроки» [291, с.9]. У своїй діяльності вчителі Павлиської середньої школи намагалися оцінювати не знання школярів, а

успіх, перемогу, подолання труднощів у навчанні. В. Сухомлинський був переконаний, що «найголовніше захоплення і найсильніше покарання в педагогічній праці – це оцінка» [там же, с. 12]. Використовувати оцінку як інструмент можна, вважав педагог, тільки при навчанні школярів старших класів, оцінка може бути лише винагорода за працю, а не покарання за лінощі. Така позиція вченого давала підстави стверджувати, що оцінка позитивних результатів – це превентивна робота, спрямована на запобігання труднощів у засвоєнні знань, набутті практичних умінь і навичок, в адаптації до шкільного життя, психічних зривів та прояві «важковиховуваності» школярів.

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]. Таким чином В. Сухомлинський виступав провідником захисного дитинства, неодноразово підкреслював необхідність гуманного ставлення до дітей, бережливого ставлення до дітей з проблемами в розвитку.

Принцип емоційності. В. Сухомлинський вважав, що опору шкільного життя повинні бути позитивні емоції: подив, захоплення, радість. Розвиток емоційної, а разом з тим вольової сфери дитини, вважав В. Сухомлинський, сприятиме розумовому розвитку учнів. «Не бійтеся,— писав він,— що упродовж 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].

Принцип міцності знань та опори на пізнавальні інтереси школярів. В. Сухомлинський вважав, щоб навчати і виховувати дитину необхідно знати закономірності її психофізіологічного розвитку, а отже опиратися на потенційні можливості дітей, їхній розвиток. Очевидно, що ефективність навчально-виховного процесу педагог пов'язував з вивченням психофізіологічних можливостей школяра, зокрема з важливим аспек-

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

Принцип корекційно-розвивального навчання. В. Сухомлинський великого значення надавав опануванню педагогічним колективом методичними прийомами психологічної та педагогічної корекції. Педагог передбачав розширення функцій, видів та напрямів педагогічної діяльності вчителя, трансформації її у соціально-педагогічну. Задля цього у Павлівській середній школі успішно функціонував психолого-педагогічний семінар для вчителів, на якому, з поміж різноманітних питань, розглядалися проблеми спілкування з учнями: «Як уникнути упередженості у взаємовідносинах з школярами», «Як вчити, щоб діти вірили вчителю».

Успіху у спільному навчанні нормативних і важких дітей сприяла створена директором Павлівської школи психологічна комісія, котра спрямовувала свою діяльність на вивчення індивідуальних та вікових особливостей учнів, з'ясування причин відставання дітей у навчанні. Робота психологічної комісії забезпечувала психологічну підтримку, адже до її складу увійшов шкільний лікар та 7-8 найкраще психологічно обізнаних учителів [295, с.477]. В. Сухомлинський вважав за необхідне долучати до навчання і виховання батьків дітей, які мають певні відхилення у розвитку. Для цього директор створив «Педагогічну школу» для батьків, де проводилося інформування батьків знаннями, на основі яких батьки оволодівали навичками розвитку розумових і фізичних здібностей дітей.



Водночас В. Сухомлинський застерігав, що при роботі 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.

У спадщині В. Сухомлинського широко представлені і розкриваються методичні прийоми розвитку когнітивної сфери, зокрема мислення. Яскравими прикладами розвитку художньо-образного мислення є уроки мислення серед природи. «Краса природи, – підкреслював учений, – це могутнє джерело енергії думки, це поштовх, що пробуджує і ліниву, і сонну, і інертну думку [296, с.212]. На цих уроках учні зачаровувалися її красою, милувалися явищами природи, сприймали їх як єдине ціле, розвивали сприймання і мислення. У безпосередньому спілкуванні з природою в одних учнів висловлювання ставали яскравими, образними, адже викликалися душевними переживаннями краси довкілля. Однак для інших дітей природа відкривається не як образний, а як причинно-наслідковий аналіз світу, тобто логіко-аналітичне мислення. «Вчити мислити, розвивати мислення – це означає розвивати в кожній дитини обидві розумові сфери: образну і логіко-аналітичну, не допускати однобічності, але водночас уміло спрямовувати розумовий розвиток кожної дитини в русло, яке найбільш відповідає її природним нахилам [294, с.514].

Гуманістична педагогіка В. Сухомлинського слугує дороговказом учителям при здійсненні професійної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі, спільно навчаючи дітей з нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами. Звернення до вітчизняного досвіду слугуватиме основою для педагогічного проектування змісту професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі і формування у них соціально-педагогічної компетентності для її здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

## 1.2. Сучасні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті інклюзивної освіти

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні педагогічна науково-практична спільнота здійснює пошук нових шляхів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. У зв'язку з переглядом цілей та завдань вищої освіти переосмислюються зміст, методи та форми навчання студентів.

Дослідження нового підходу до удосконалення професійної підготовки студента вищого педагогічного навчального закладу викликане суперечностями, які існують в педагогічній практиці:

- потребою у освітній практиці вчителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ і професійною підготовкою студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» у вищому педагогічному навчальному закладі до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- підготовкою вчителя початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ та відсутністю навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу вищого педагогічного навчального закладу;

- вимогами до інклюзивного навчання молодших школярів в єдиному загальноосвітньому просторі системи освіти в Україні та рівнем соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи у галузі інклюзивної освіти [341].

Розв'язання означених вище проблем забезпечить у вищому педагогічному навчальному закладі не лише створення умов для сприйняття навчального матеріалу, засвоєння педагогічних знань, але й сприятиме розвитку гуманістичної життєвої позиції, які визначають професійну орієнтацію, тип поведінки і види робіт, пов'язаних з виконанням професійної діяльності.

Разом з тим, 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 на удосконалення теоретичної та методичної спрямованості курсів педагогіки і педагогічної практики, створення якісно нової освітньої парадигми вищого педагогічного навчального закладу та інтенсифікувати та оптимізувати оновлений зміст.

Одним із завдань перевірки запроєктованого результату дослідження є узагальнення досвіду сучасної професійної підготовки фахівців. Принциповими для нас є теоретико-методологічні засади педагогічних теорій провідних сучасних підходів вітчизняних вчених до професійної підготовки студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Зокрема за такими напрямками: професійна підготовка фахівців в Україні (А. Лігоцький, П. Олійник, М. Піндера, О. Гаврилюк, В. Зайчук, О. Кіяшко та ін.); формування різних видів професійної компетентності у майбутніх фахівців (В. Баркасі, С. Демченко, О. Мармаза, Т. Мацевко, І. Міщенко та ін.); психологія професійного розвитку особистості (К. Чернецькі, І. Бандурка, С. Ситнік та ін.); методологія неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Т. Десятков, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Луговий, С. Сисоєва).

Доцільними будуть дослідження сутності професійної підготовки соціального педагога/працівника до роботи з різними соціальними групами та формування професійної компетентності фахівця соціально-педагогічної сфери, які відображені у працях О. Андрієнко, М. Буяновської, О. Безпалько, Н. Бурої, О. Гури, І. Звереві, А. Капської, Л. Коваль, Г. Лактіонової, Л. Міщик, С. Харченко, М. Чайковського та інших.

До розуміння поняття «професійна підготовка» у дослідженнях вчених О. Біди, Є. Бондаревської, А. Глузмана, Н. Дем'яненко, В. Кушнір, С. Нікітчиної, Л. Пелех, О.Пехоти,

О. Піскунова, В. Сагарди, А. Старевої, Л. Сущенко, Г. Троцько, Л. Хомич та ін. знаходимо різні підходи.

На основі аналізу наукових публікацій і дисертаційних досліджень І. Бужина, І. Казанжи, С. Лавриненко, Л. Мацук, Л. Петриченко можна констатувати появу нових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Розглядаючи термін «професійна освіта», звернемося до українського педагогічного словника, у якому дана 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, визначає як поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і умінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [66, с.275].

Педагогічна енциклопедія так трактує сутнісний зміст даного 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].

Обґрунтовуючи сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ до роботи в інклюзивному середовищі, вдамось до дефініційного аналізу поняття «підготовка». Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови «підготовка» визначається як забезпечення необхідним запасом знань, передача навичок, досвіду та іншого у процесі навчання, практичної діяльності [47, с.767].

Звернемо увагу на трактування поняття «професійна підготовка» різними вченими. Провідні вітчизняні фахівці професійну підготовку студентів у вищому навчальному закладі ви-

значають 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 і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу [3, с.248].

У той же час, 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 та світовий простір [200, с.10]. Тож доцільно, на нашу думку, професійну підготовку студентів розглядати як засіб проектування національно свідомого фахівця, здатного у складних соціально-економічних умовах сумлінно та відповідально опановувати цінностями, фундаментальними знаннями, навичками і практичними вміннями, культурою організації та реалізації майбутньої професійної діяльності, самоудосконалюватися і адаптуватися до інноваційних освітніх технологій.

За визначенням О. Пехоти і А. Старевої професійна підготовка вчителів розглядається як процес навчання (викладання і учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загально педагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студента в ході педагогічної практики; формування у нього потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації, досягнення фундаментальності та мобільності, науковості й культуровідповідності професійних знань [227].

Нам імпонує думка Р. Гуревич і А. Коломієць, що для формування в 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].

Базою професійної підготовки вчителя, за твердженням О. Савченко, є зміст, який має носити випереджувальний характер. Саме тому, вважає провідний фахівець у галузі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, необхідно постійно оновлювати зміст з урахуванням змін, які відбуваються у суспільстві, здійснювати підготовку за принципом цілісності, системності та інтеграції, формування особистості майбутнього вчителя початкової школи необхідно згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки [264].

Так, О. Абдуліна, Н. Кузьміна, 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 з педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загально педагогічних знань, умінь та навичок. І, як вважає 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». Ученою підкреслюється важливість єдності навчально-пізнавальної, наукової і 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 з готовністю до професійної діяльності (Н. Костіна), інші дослідники вважають, що підготовка включає формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (Л. Григоренко, Т. Гущина, Г. Троцько). Лише у деяких працях акцентується увага на змісті, формах та методах професійної підготовки, а результат подається як перелік знань, умінь та навичок, якими повинен оволодіти майбутній фахівець (В. Журавльов, С. Кисельгоф, Н. Кузьміна).

Метою вищого педагогічного навчального закладу, як стверджував І. Зязюн, є багатовимірне і багатофункціональне явище, що включає духовне 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. Кобзев, В. Страхов); оволодіння необхідними особистісними професійними якостями (Н. Хмель); озброєння студентів професійними знаннями, уміннями, навичками (Н. Кузьміна).

За твердженням психологів (Г. Балл, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Завалішина, Г. Костюк, А.. Петровський,

Б. Теплов, М. Філоненко, М. Ярошевський та інші) у центрі учинневої діяльності студентів в процесі професійної підготовки має стояти не сама діяльність, а особистість у діяльності, її особистісно професійне становлення. Під особистісним становленням майбутнього лікаря М. Філоненко розуміє формування і розвиток особистісно значущих і професійно важливих якостей у процесі навчання у вищому медичному навчальному закладі через засвоєння психолого-професійних знань, умінь та цінностей. При цьому власне особистісно значущі якості виступають підґрунтям для формування і розвитку професійно важливих якостей, які сприяють успішному опануванню способів та засобів діяльності й ефективному її виконанню. В результаті відбувається утворення на цій основі стійкої системи особистісних якостей майбутнього лікаря, що детермінують поведінку і діяльність [311].

Як зазначає В. Ягупов, підвалиною формування будь-якого фахівця є особистість, який визначає її як соціально зумовлену систему провідних якостей людини, що включає найсуттєвіші соціальні та професійно важливі якості, риси та прояви, які формують суб'єкта професійної діяльності, визначають неповторну культуру його фахової поведінки, професійної взаємодії, індивідуальний стиль діяльності [355].

Як результат професійної підготовки до педагогічної діяльності поряд з професійною готовністю, дослідники розглядають категорію «професійної підготовленості» (С. Вершловський, О. Дубасенюк, Л. Лесохіна) та «професійно-педагогічної компетенції» (О. Дубасенюк, О. Мороз, Г. Троцко).

Отже, сучасні розробки науковців щодо професійної підготовки фахівців та її кінцевого результату суттєво впливають як на обґрунтування педагогічної системи професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, так і на процес формування їхньої компетентності для її здійснення. Професійна підготовка фахівця інклюзивної освіти вимагає кардинальних змін у педагогічній системі вищого навчального закладу, тому у контексті нашого



дослідження важливо зробити акцент на її гуманістичній спрямованості.

*1.2.1. Гуманістичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі в загальноосвітньому навчальному закладі*

Соціокультурні виклики суспільства стали передумовою реформування вищої освіти, а відтак розробки методологічних підходів до підготовки майбутніх фахівців, переосмислення цінностей і ціннісних установок професійної діяльності в умовах запровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір України. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 рік метою її реформування визначено переорієнтацію на розвиток індивідуальних здібностей і схильностей особистості та гуманізацію навчально-виховного процесу, відповідності змісту і якості виховання і навчання актуальним проблемам та перспективам розвитку особистості [196].

У свою чергу, загальна підготовка майбутніх учителів початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі не орієнтує їх на усвідомлення нової філософії загальноосвітньої школи – інклюзивного навчання, здійснення якого відбувається на особистісно орієнтованих технологіях і методиках, ґрунтується на гуманістичних засадах. Тому важливим завданням вбачаємо формувати особистість, здатну успішно здійснювати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального середовища, розв'язувати завдання та проблеми організації навчально-виховного інклюзивного процесу. У цьому сенсі проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ буде відбуватися на засадах гуманної педагогіки і бути реалізована в інноваційному соціокультурному освітньому се-

редовищі вищого педагогічного навчального закладу. Розглянемо основні ідеї гуманітарної парадигми, які визначатимуть цей процес.

Гуманізм — це система ідей і поглядів на людину як на найбільшу соціальну цінність, створення умов для її повноцінного життя і фізичного та духовного розвитку, який визначає зміст і призначення цієї діяльності, що є ідеальною основою для успішної організації інклюзивного навчання у класі. Гуманізм тісно пов'язується з вірою у потенційні можливості дитини, які повинні бути спрямовані на стимулювання її активності і від якої в кінцевому результаті залежить процес соціалізації особистості.

Розвиток гуманізму розпочався в античній філософській думці Сократом, Платоном, Аристотелем, вихідними положеннями якого було гуманне та поважне ставлення до учня, орієнтація на співробітництво з ним. Становлення 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. Дистерберг, Г. Сковорода, сутність якого полягала в ідеї гармонійного розвитку особистості.

Ідеї гуманізму лежали в основі провідних течій реформаторської педагогіки (XIX-XX ст.), представниками яких 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 і вальдорфська педагогіка Р. Штайнера)

Проблема особистості вчителя, його професійної підготовки до педагогічної діяльності цікавила українських просвіти-

телів: М. Максимович, А. Духнович, П. Грабовський, Л. Українка, М. Коцюбинський, П.Блонський, С. Шацького, В. Сухомлинський та інші.

Зокрема 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, 320]. Він вважав за необхідність, «...розвивати у вчителя здатність і готовність до постійного розширення свого наукового й педагогічного кругозору» [306]

К. Ушинський стверджував, що «не можна сподіватися, щоб вони самі при обмеженості 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: учителем 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.

Педагогічний гуманізм А. Макаренка проявляється у: професійній ідеології, спрямованості, мотиваційно-ціннісному ставленні до педагогічної дійсності, у розумінні мети, змісту, об'єкта і засобів педагогічної роботи; щоденному піклуванні про вихованців, батьківській турботі про них, позбавленій жалісливості, але прийнятій оптимізмом і вимогливістю.

У цей час гуманістичний напрям в педагогічній освіті України засуджувався. Однак, як інноваційний напрям у зарубіжній освіті, розвиватися з розробкою теорії К. Роджерса – «Я-концепція», за якою рушійною силою функціонування особистості є потреба людини реалізувати свої природні можливості. Засновник гуманістичної психології К. Роджерс, стверджував,

що від того, яку увагу отримала людина упродовж життя, формується той чи інший тип особистості: «повноцінно функціонуюча» і «неприспосована». Вона почала функціонувати як альтернативна традиційній моделі освіти. У цій моделі учитель виступає фасилітатором, який створює атмосферу полегшення у класі, наголошуючи при цьому вихованцеві, що його люблять, ним цікавляться [287, с. 52]. Гуманістична модель за К. Роджерсом, – модель освіти, що ґрунтується на дев'яточох положеннях:

1. Головна умова: фасилітатор достатньо поважає себе і вихованців, щоб зрозуміти – вони як і він сам, думають про себе, навчаються для себе.

2. Фасилітатор несе відповідальність за навчання й виховання.

3. Учитель керується власним досвідом.

4. Учитель буде і розвиває власну програму самостійно або спільно з іншими; вибирає напрям навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки свого вибору.

5. У класі поступово створюється клімат, який полегшує навчання. Спочатку керує ним фасилітатор, з часом самі учні підтримують його, потім взаємне навчання стає домінуючим.

6. Зміст освіти не є визначальним. Результати вимірюються тим, чи зробив учень помітний крок вперед.

7. Самодисципліна замінює зовнішню дисципліну.

8. Учень сам оцінює рівень навчання і виховання.

9. Навчально-виховний процес має тенденцію до поглиблення, зв'язку з життям, бо напрям навчання є особистим вибором, навчання – власною ініціативою, а особистість спрямована на саморозвиток [100].

Разам з тим, К. Роджерс започаткував напрям психотерапії, актуальний у контексті нашого дослідження, безоціночне сприйняття особистості та його проблем [260; 261]. У ХХ столітті гуманна педагогіка розвивалася, зокрема у творах українського педагога В. Сухомлинського. Гуманізм В. Сухомлинського ґрунтувався на положенні про самоцінність людини, її право

на свободу і гідність як неповторної індивідуальності. Він висунув і розвинув концепцію відносної автономії конкретної особистості, її права на вибір на основі власної совісті.

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

Засновник «гуманної педагогіки» Ш. Амонашвілі визначає її як велику відкриту авторську педагогічну школу, а освіту в гуманно-особистісній педагогіці – як процес насичення душі і серця всім найкращим, таким, який підносить, людину, одухотворяє її досягненнями загальнолюдської культури. Гуманна педагогіка як педагогічна концепція Ш. Амонашвілі включає у себе ідеї, що відкривають можливості безперервного оновлення педагогічного процесу, вдосконалення 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 і приймати її такою, якою вона є; озброїтись оптимізмом у ставленні до будь якої дитини [4].

Отже, гуманна педагогіка розглядається як система наукових теорій, які утверджують виховання у ролі активного, свідомого, рівноправного учасника педагогічного процесу і який розвивається на основі своїх можливостей.

Новий етап в розвитку гуманістичної педагогіки посилюється у кінці ХХ століття і визначився запровадженням особистісно-зорієнтованого навчання (Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Білоусова, С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Савченко, І. Якиманська та інші).

У контексті запровадження інклюзивної освіти, пріоритетними засадами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ виступає гуманна педагогіка. Справедливо зазначаємо, що, донедавна, викладач, як суб'єкт традиційного процесу навчання, виконував роль передавача знань. Студенти ж були об'єктами його діяльності, у яких під керівництвом педагога формувалися професійні навички та уміння, якості характеру, мотивація до навчання. Таким чином функціонував усталений характер взаємовідносин: викладач – керівник, студент – підлеглий, у стосунках проявлялися обов'язковість виконання вказівок викладача, незважаючи на потреби студента, культивувався суб'єкт-об'єктний тип відносин, а це не може сприяти творчій атмосфері у класі. Засвоюючи цей тип взаємовідносин, майбутні вчителі початкової школи ЗНЗ формально переносять у власну професійну діяльність.

У свою чергу, запровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній навчальний заклад учень стає суб'єктом навчально-виховного процесу і на зміну суб'єкт-об'єктних стосунків передбачаються суб'єкт-суб'єктні, при цьому у центрі навчально-виховного процесу стає дитина. За твердженням В. Кременя «Дитиноцентризм у освіті – це коли виховання і навчання кожної дитини здійснюється на основі розвитку її природних здібностей, ... є необхідністю якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини [150]. Безумовно, дитиноцентризм при здійсненні професійної діяльності вчителями початкової школи в інклюзивному середовищі, будемо розуміти особистісно-орієнтовану модель навчання молодших школярів, завдяки якій буде розширюватися їх можливість саморозвитку на засадах гуманізації реальної організації освітньої потреби в життєдіяльності дитини.

Наведений вище аналіз свідчить, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ має спрямовуватися на формування у

студентів здатності до гнучкості проявляти емоції, зближуватися з дітьми, вступати з ними в контакт.

Усе, що зазначалося у параграфі, на нашу думку, впливає на кінцевий результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі, визначає її якість. За твердженням В. Кременя, якість професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів – цілісна сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності і дає йому можливість мати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність опановувати в майбутньому соціальні рівні, адекватні здібностям, і кваліфікації в системі соціо професійних відносин...» [152].

Отже, важливим завданням реформування системи вищої освіти в Україні є запровадження гуманістичних засад до професійної підготовки педагогічних кадрів, оскільки специфіка діяльності вчителів початкової школи диктує необхідність насичення його підготовки професійними знаннями і технологіями, що дозволяють останньому оволодіти мистецтвом управління процесом навчання, виховання, розвитку корекції та реабілітації кожної особистості в інклюзивному класі.

На думку Н. Ашиток [8, с.9] педагогічний процес вищого педагогічного навчального закладу необхідно вибудовувати так, аби студенти оволодівали інтерактивними формами навчання, формували необхідні особистісні якості і професійні компетентності вчителів початкової школи, які ефективно виконуватимуть професійну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ. При цьому будемо орієнтуватися на те, що професійна діяльність вчителів початкової школи характеризується складністю, динамічністю, багатоаспектністю, поліфункціональністю і творчою спрямованістю [цит. за: 252, с. 8], а формування особистості дитини в інклюзивному середовищі розглядатимемо як суб'єкта діяльності, здатного до самореалізації, розкриття всіх закладених у ньому природою задатків і здібностей. Саме тому, професійна підготовка майбутнього вчите-

ля початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ повинна спрямовуватися на принципах гуманної педагогіки: зрозуміти дитину, признати і прийняти її.

Узагальнюючи викладене вище, дійшли висновку, *що професійна підготовка студентів у вищому педагогічному навчальному закладі – це процес формування професійних знань, умінь та навичок, активної життєвої позиції, внутрішньої культури і професійної поведінки, тобто це організаційний процес у вищому навчальному закладі, спрямований не лише на формування професійної компетентності і компетенції, але й на розвиток гуманістичної позиції, яка дозволить майбутньому вчителю початкової школи вибудовувати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі та сприйняти і розуміти дитину з особливими освітніми потребами.*

Запровадження інклюзії в загальноосвітній навчальний заклад як інноваційної форми навчання, професійна підготовка вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ також повинна зазнавати модернізації у підходах і стратегії до її організації.

Аналіз праць сучасних підходів вітчизняних та зарубіжних учених до професійної підготовки педагогічних кадрів дозволяє виділити методологічні підходи організації соціокультурного освітнього середовища ВПНЗ, які оптимізуватимуть загальну професійну підготовку студентів спрямовану на формування компетентності. Вона базується на комплексній реалізації таких методологічних підходів, як середовищного, системного, аксіологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, контекстного й компетентнісного підходів.

Для повноти розкриття теми дослідження схарактеризуємо дефініції «середовище» і «середовищний підхід» і зв'язок з культурологічним освітнім середовищем вищого навчального закладу. Адже як писав А. Макаренко, що особистість виховує не сам вихователь, а середовище, у якому вона знаходиться [176, с.127].



Науковий інтерес до проблеми середовища проявляв В. Сухомлинський. Педагог писав, що середовище утверджує в людині зовсім не те, до чого закликають хороші слова, то слово – цей мудрий, сильний засіб впливу – перетворюється у свою протилежність. ...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].

Теоретичний аналіз монографій, дисертацій та інших наукових праць показує, що науковці досліджують концепції, класифікації, дефініції «середовище» (С. Сергєєв, В. Ясвін, К. Ясперс тощо), термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, В. Веснін, Л. Кепачевська, І. Левицька, А. Лукіна, І. Улановська, І. Шендрик та інші), «освітньовиховне середовище» (Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, В. Петрівський, Н. Селиванова, І. Якиманська та інші), «творче освітнє середовище» (К. Приходченко, В. Ясвін), «соціокультурне середовище» (Є. Бондаревська, К. Дубич та інші) і функціонування освітнього середовища вищого навчального закладу (Р. Касіна, В. Козирев, Е. Мамонтова, Т. Менг, І. Палашева, І. Шендрик та інші).

Однак ці дослідження розкривають окремі аспекти створення та впливу освітнього середовища навчального закладу і теоретично не обґрунтовують вплив освітнього середовища на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу і формування в умовах вищого педагогічного навчального закладу соціально-педагогічної компетентності.

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» [358, с. 14]. На нашу думку, доцільним є створення такого соціокультурного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів поча-

ткової школи, яке б забезпечувало процес гуманізації освіти, підвищило його інноваційність, креативність, інтегративність, створювало б умови, максимально сприятливі для формування соціально-педагогічної компетентності.

Освітнє середовище вищого навчального закладу, стверджує К. Кречетніков [153], доцільно представити в якості багатогранної полікультурної освіти індивідуальної для кожного, середовища для побудови власного «Я», що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу майбутнього фахівця, його особистісного і професійного становлення та зростання, а також самореалізації.

У контексті нашої проблеми і сучасних підходів до професійної підготовки педагогічних фахівців і формування при цьому компетентності, використаємо досвід вітчизняних та зарубіжних учених про взаємозв'язок культурологічного та середовищного підходів, як-от: Є. Бондаревська і В. Гриньова. Науковці вказують на посилення культурологічної спрямованості середовища для загальнопедагогічної підготовки фахівця, який готовий активно включатися у професійну культуру, та поетапно оволодівати її теорією.

Є. Бондаревська, зокрема зазначає, що «суть ... полягає у ціннісному ставленні особистості до природного і соціального середовища і включення навчання в цілісне середовище в якості його системотвірного культуротворчого фактору» [38, с. 163]. Мова йде 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 і регулює поведінку та діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором [68]. Погоджуємося з таким твердженням і розглядаємо соціально-культурний підхід в організації освітнього середовища вищого навчального закладу як фактора розвитку соціальної спрямованості студента, вибудови стосунків з різ-

ними видами діяльності, з культурою, малими соціальними групами, яка проявляється 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 відносин за допомогою збереження і примноження традицій життєдіяльності колективу; підтримки «естетичного» у матеріальній і духовній сфері на основі визнання самобутності і самооцінки кожного студента і викладача; надання студентам свободи у виборі місця, ролі і ступеню участі у виховних заходах з урахуванням їх інтересів, можливостей та самооцінки здібностей [91].

У цьому сенсі, учителі початкової школи, як і будь-які інші фахівці, є носієм культури відповідного суспільства, у якому він живе, розвивається і виконує відповідну соціальну роль. Тому підтримуємо думку В. Ягупова, що особистість фахівця – соціально зумовлена система провідних якостей людини, що включає найсуттєвіші соціальні та професійно важливі якості, риси та прояви, які формують суб'єкта професійної діяльності, визначають неповторну культуру його фахової поведінки, професійної взаємодії, індивідуальний стиль професійної діяльності [355].

Ураховуючи сучасні підходи до визначення освітнього середовища та спираючись на дослідження вчених, доходимо висновку, що середовище вищого педагогічного закладу ЗНЗ спрямоване на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі складається не само по собі і не на основі рекомендацій або побажань, воно планується на рівні інституту. Як стверджує І. Шендрік, освітнє середовище повинна визначатися традиціями, характером соціокультурного оточення, наявними ресурсами (навчально-методичними, кадровими, економічними, фінансовими, матеріально-технічними, управлінськими, нормативно-

правовими), особливостями контингенту вихованців (учнів), їх запитам і запитам їх батьків та іншими обставинами [353]. Погоджуємося з думкою науковця і вважаємо, що для створення соціокультурного середовища вищого педагогічного навчального закладу задля професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ необхідно розробляти такі педагогічні умови, які забезпечать оптимізацію змісту, організацію і керування педагогічним процесом, перехід наявного стану професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до психологічного стану особистості, що виражається в здатності до роботи в інклюзивному середовищі.

Таким чином, застосування середовищного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, який ми визначаємо як створення соціокультурного освітнього середовища розглядається у контексті нашого дослідження з метою здійснення цілеспрямованого управління процесом цим процесом і формуванні при цьому професійної компетентності. Передбачається створення такого варіативного середовища, яке б забезпечило входження («занурення») студента у майбутню професійну діяльність, оволодіння компетентністю та компетенціями за допомогою адекватно розробленого цілепокладання педагогічного процесу, добору змісту, методів та форм організації навчання та навчальної діяльності, створення індивідуальної траєкторії навчання і змінювалося б відповідно конкретного навчального предмета системи педагогічних наук, у якому студент буде суб'єктом усіх його сфер і власного розвитку.

Особливої уваги у визначенні методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ заслуговує аксіологічний (ціннісний) підхід. Цінності визначають мету і сенс життя особистості, її поведінку, прийняття рішень та суджень.

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

Сучасні дослідники проблеми аксіологічного підходу при професійній підготовці фахівців, зокрема, Л. Пелех, Ю. Пелех, О. Тепла, О. Тягло, Г. Шевченко та інші відмічають, що його варто розглядати як системний підхід, який спрямовується на формування ціннісних орієнтацій шляхом засвоєння загальнолюдських, національних та професійних цінностей.

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

На сьогодні найбільш розвиненим напрямом аксіології є педагогічна аксіологія. Аксіопедагогіка – це наука прикладного характеру, яка ґрунтується на психолого-педагогічному та філософському знаннях і має на меті узагальнення системи психолого-педагогічних та філософських знань про людину як особливий психофізіологічний феномен та найвищу цінність суспільства. Передумовою виникнення аксіопедагогіки є ціннісна концепція, запропонована у роботах вітчизняних (І. Бех,

М. Євтух, І. Зязюн, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.) і зарубіжних (J. W. Atkinson, R. Inglehart, A. Maslow, M. Rokeach, G. Haydon, S. Schwartz, М. Яницький та ін.) вчених, в епіцентрі яких розташовані класичні результативно-ціннісні теорії з вивчення мотивації до освіти і науки як загальнолюдських цінностей. Засновником нового педагогічного напрямку «аксіопедагогіка» є Ю. Пелех.

Цінності, у дослідженнях Ю. Пелеха, – філософське поняття, яке становить інтріоризований (інтерналізований) у свідомості особистості і пов'язаний із задоволенням духовних і матеріальних потреб індивідуального максимуму, що у процесі соціалізації набуває ознак еталона, уніфіковано класифікувавшись у часовій абстракції. Учений зазначає, що із врахуванням теорії про формування ціннісних орієнтацій особистості у процесі соціалізації потрактовано ціннісно-сміслову готовність як сформоване у 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 у 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 у сукупності соціального, професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога [22, с.21]

З огляду на проблему дослідження розглянемо систему соціально-педагогічних цінностей, яка буде сформована у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі.

Досліджуючи проблеми педагогічних цінностей та їх класифікацію В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов, вибудовують наступну ієрархію цінностей:

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

- професійно-групові, які можна представити у вигляді концепцій, норм, регулюючих і напрямних педагогічну діяльність в рамках певних освітніх інститутів. Сукупність таких цінностей має цілісний характер, володіє відносною стабільністю і повторюваністю;

- особистісно-педагогічні – це соціально-психологічні утворення, в 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 в галузі освіти і діяльністю педагога [278].

У свою чергу, М. Рокич визначає цінності, як стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування має потенційне значення з особистого погляду, на відміну від протилежного чи зворотного способу поведінки або кінцевої мети існування.

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

Індивідуально-особистісні педагогічні цінності, що:

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

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

- орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залу-

чення 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 інших);

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

Самодостатні цінності – це цінності-мети, які включають творчий характер праці педагога, престижність, соціальну значимість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність до дітей. Цінності цього типу служать підставою розвитку особистості і вчителя, і учнів.

Цінності-мети виступають в якості домінуючої аксіологічної функції в системі інших педагогічних цінностей, оскільки з метою відображений основний зміст діяльності вчителя. Вони відображають державну освітню політику і рівень розвитку самої педагогічної науки, які стають значущим факторами педагогічної діяльності і впливають на інструментальні цінності, котрі називаються цінностями-засобами. Цінності-засоби формуються в результаті опанування теорією, методологією та педагогічними технологіями, складаючи основу професійної освіти педагога.

Цінності-засоби – це три взаємопов'язані підсистеми: власне педагогічні дії, спрямовані на вирішення професійно-освітніх і особистісно-розвиваючих завдань (технології навчання і виховання); комунікативні дії, що дозволяють реалізувати особистісно професійно-орієнтовані задачі (технології спілкування); дії, що відображають суб'єктну сутність педагога, які інтегративні за своєю природою, так як об'єднують всі три підсистеми дій в єдину аксіологічну функцію. Вони поділяються на такі групи, як цінності-відносини, цінності-якості і цінності-знання.



Цінності-відносини забезпечують педагогові доцільну і адекватну побудову педагогічного процесу та взаємодію з його суб'єктами. Ставлення до професійної діяльності не залишається незмінним і варіює в залежності від успішності дій педагога, від того, якою мірою задовольняються його професійні й особистісні потреби. Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, що задає спосіб взаємодії педагога з учнями, відрізняється гуманістичною спрямованістю. У ціннісних відносинах в рівній мірі значущими є і самоставлення, тобто відносини педагога до себе як до професіонала і особистості.

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

Цінності-відносини і цінності-якості можуть не забезпечити необхідний рівень здійснення педагогічної діяльності, якщо не буде сформована і засвоєна ще одна підсистема – підсистема *цінностей-знань*. У неї входять не тільки психолого-педагогічні та предметні знання, але і ступінь їх усвідомлення, вміння 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 проявляється в тому, що цінності-цілі визначають цінності-засоби, а цінності-відносини 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 людина розглядається в ній як найвища цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. Реалізація аксі-

ологічного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу спрямована на формування у студентів провідних професійних цінностей гуманістичної спрямованості (сутність гуманістичної педагогіки розкривалася нами у попередньому параграфі розділу).

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.

Досягнення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і формування при цьому соціально-педагогічної компетентності є завданням нашого дослідження, вирішення якого можливе за рахунок упровадження акмеологічного підходу.

На сьогодні найбільш розвинутим напрямом прикладної акмеології є педагогічна акмеологія. А. О. Деркач та В. Г. Зазикін [83] вважають, що розвиток саме педагогічної акмеології послужив значним імпульсом для становлення загальної акмеології та її прикладних наук. Учені трактують її як науку, що вивчає закономірності та феномени розвитку людини на ступені її зрілості й особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку. Н. Кузьміна [158] визначає, що акмеологія – це наука про вдосконалення, корекцію і 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, педагогічна акмеологія – наука про шляхи досягнення професіоналізму у 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;
- підготовка учнів до наступних педагогічних впливів, наголошує А. Деркач. Учений вважає, що своєрідність і особливість акмеологічного підходу до проблеми особистісного розвитку фахівців полягає у вивченні динаміки особистості, яка розвивається й припускає виявлення психологічних механізмів засвоєння і збагачення соціально-професійного досвіду, розвитку емоційно-ціннісного сприйняття цілей професійної діяльності, формування адекватних потреб та мотивів діяльності [83].

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ на основі акмеологічного підходу розглядається нами як елемент саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти і самоконтролю у формуванні соціально-педагогічної компетентності, тобто досягнення стану «акме» – найвищих результатів.

Науково доведено, що педагогічна акмеологія виділяє рівні та етапи професійної діяльності і зрілості особистості педагога. Основні рівні:

- оволодіння професією, що має на меті адаптацію до професії, первинне засвоєння вчителем норм, менталітетів, необхідних прийомів, технологій;
- педагогічної майстерності (використання у своїй діяльності кращих зразків передового педагогічного досвіду, володіння прийомами індивідуального підходу до учнів, здійснення особистісно-орієнтованого навчання);
- самоактуалізації педагога в професії (усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості, саморозвиток себе за допомогою професії);
- педагогічної творчості (внесення особистісного творчого вкладу, внесення авторських пропозицій, які стосуються як окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації

процесу навчання, так і створення нових педагогічних систем навчання та виховання).

А. Деркач стверджує, що процес реалізації акмеологічних резервів проходить як особистісно-професійний розвиток, а його результатом є досягнення професіоналізму. Акмеологія – наука, що вивчає механізми й закономірності розвитку людини в період її зрілості та особливо при досягненні нею найвищого рівня розвитку [84].

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

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

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

- професійна мотивація: інтерес до педагогічної діяльності, усвідомлення значимості 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, акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і формуванні при цьому соціально-педагогічної компетентності сприяє розвитку особистості

майбутніх вчителя початкової школи як цілісного феномена, орієнтації на постійний саморозвиток і самовдосконалення, на мотивацію високих досягнень на усіх етапах професійної підготовки.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ безпосередньо пов'язаний із застосуванням особистісного підходу, який визначається нами базовою ціннісною орієнтацією соціокультурного середовища ВПНЗ, оскільки розвиток особистісних якостей у суб'єктів педагогічного процесу ВНЗ є умовою формування відповідної компетентності у студентів.

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

Ідеї особистісно орієнтованої парадигми розроблені в дослідженнях І. Бім, Н. Гальскової, Г. Китайгородської, І. Зимньої, О. Леонтьєва, Є. Полат, С. Рубінштейна, К. Роджерса, А. Маркової, С. Архангельського, І. Якиманської, Є. Бондаревської та ін. Розробки особистісно-орієнтованого підходу в освіті висвітлено в роботах І. Беха, С. Подмазіна, В. Рибалки, І. Якиманської та ін.

Нині в науковому обігу використовують такі визначення як: «особистісний або особистісно-центрований підхід» (С. Гончаренко, В. Данильчук, Н. Сергєєв, В. Серіков), «особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип» (С. Сисоєва), «особистісно-соціально-діяльнісний підхід» (В. Барабанщиков, С. Муцинов, М. Федоренко), «принцип діяльнісно-особистісного підходу» (В. Андреев), «особистісно-діяльнісний підхід» (І. Зимня), «системний особистісно-діяльнісний підхід» (Л. Деркач), «індивідуально-особистісний підхід» (О. Савченко), «гуманно-особистісний підхід» (С. Світлична).

У сучасному розумінні особистісно-орієнтований підхід в освіті 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 [там же, с. 9].

На думку А. Деркач професійна підготовка спрямовується на професійний розвиток особистості, її професіоналізму. Під професіоналізм особистості учений розумів якісну характеристику суб'єкта праці, яка відображає високий рівень професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця» [84, с. 174].

Забезпечить особистісно-орієнтоване навчання, як зазначено в енциклопедії освіти, дидактико-методичне забезпечення, яке передбачає посилення у 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].

Для організації особистісно орієнтованого освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ потребує демократизації стосунків між викладачем та студентом, активізації ролі студента в розвитку його особистісних і професійних здібностей і якостей, посилення його суб'єктних функцій.

Отже, особистісно орієнтований підхід розглядається нами як створення найоптимальніших умов для формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб та інтересів студента; позитивної мотивації до саморозвитку та самореалізації, що забезпечить мобільність та конкурентоспроможність на ринку праці.

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». На такий зв'язок наголошували О. Леонт'єв, С. Рубінштейн і Г. Костюк, котрі наголошували, що основним чинником формування особистості виступає діяльність. Вони стверджували, що особистість формується у діяльності та народжується з діяльності. При цьому підходить Г. Балл вказує, що насамперед наголошується на «особистість професіонала», ніж на «професійну діяльність».

З позицій діяльнісного підходу підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає таку форму активності студентів, у процесі якої вони свідомо досягають поставлену мету. 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 вважає, що найпродуктивнішим для усвідомлення проблеми формування особистості фахівця є суб'єктно-діяльнісний підхід, що спирається на аналіз його діяльності у фаховому середовищі і впливу професійної діяльності на формування провідних рис особистості фахівця [355, с.3].

Отже, діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи розглядаємо як спрямованість навчального процесу вищого навчального закладу на розвиток професійних умінь і навичок, занурення студента у майбутню

професійну діяльність на практично-лабораторних заняттях, досягаючи при цьому певних вершин професіоналізму у процесі моделювання професійних ситуацій.

Для осмислення цілісної картини професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу застосуємо системний підхід.

На наш погляд системний підхід – це підхід, при якому досліджуваний об'єкт розглядається як система, тобто сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів), що має вихід (мета), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок. Згідно з загальною теорією систем об'єкт розглядається як система і, одночасно, як елемент більш великої системи. До такого висновку дійшли такі учені: В. Афанасьєв [7], А. Драчук [89], О. Дубогай [92], В. Беспалько [21], де вони досліджували із позицій системного підходу зміст, структуру і функції педагогічного процесу у вищих навчальних закладах.

Особливість системного підходу полягає в тому, що він орієнтований на розкриття цілісності об'єкта і забезпечує її механізми на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх в єдину теоретичну картину.

В умовах особистісно орієнтованого навчання робиться акцент на компетентнісний підхід, який обумовлюється вимогами реформування національної системи освіти, тому кінцевим інтегрованим результатом навчальної діяльності у процесі професійної підготовки є компетентність і компетенції суб'єктів навчання. Компетентнісний підхід дозволив визначити спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових компетенцій особистості, осмислити використання потенціалу професійної освіти для формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Більш досконаліше формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи будемо розглядати в наступних параграфах.



Професійна підготовка майбутнього вчителя базується на системному підході. Основна ідея системного підходу полягає у цілісному вивченні предмета дослідження, який включає системотвірні компоненти складно організованої структури професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

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

У контексті нашого дослідження системний підхід дозволяє нам розглянути соціокультурне освітнє середовище вищого навчального закладу відкритою педагогічною системою. Погоджуємося з думкою О. Галуса, що системний підхід дозволяє обґрунтувати особливий причинно-наслідковий характер процесів і явищ, ієрархічність побудови і проектування різних систем, у тому числі педагогічних. При такому підході забезпечується прогнозованість результатів, цілісність і взаємозумовленість компонентів навчальної діяльності (мети, змісту, форм і методів), чітка керованість процесами. Педагогічна система, будучи соціальною і штучно організованою, формує своєрідний освітній простір у відповідності з певною моделлю, 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. Серед яких називають мету, навчальну та наукову інформацію, засоби педагогічної комунікації, учнів і педагогів, дидактичні процеси або засоби здійснення педагогічного процесу. В якості важливого структурного компоненту, на думку вчених, виступає також діяльність педагогічного колективу [цитується за 239, с. 124].

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 до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Визначені методологічні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу відображають загальнонаукові основи навчання студентів у вищому навчальному закладі і потребують комплексного підходу до її реалізації. За твердженнями науковців (Б. Ананьєв) відображає єдність напрямів розвитку студента в процесі професійної підготовки, його зростання як особистості, компетентного суб'єкта майбутньої професійної діяльності на основі інтеграції теоретичних знань та практики професійної підготовки.

Для нас науковий інтерес становить необхідність проаналізувати роль цілепокладання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Тож доцільно розглянути сучасні теоретико-методичні аспекти мети професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів у трактуванні різних авторів.

Проблема цілепокладання перебуває у полі зору багатьох учених і розглядається у кількох аспектах: 1) системі вищої школи (Т. Ільїна, І. Малафійк, І. Підласий, П. Підкасистий, В. Селіванов, В. Ситаров, Н. Талізїна та ін.); 2) системі загальної освіти (Л. Байбородова, Н. Кузьміна, А. Маркова та інші); 3) дидактиці (Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Бондар, В. Онищук та інші).

За твердженням В. Бондаря – це уміння 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 [36].

На думку Д. Левітеса, можна визначити два основних типи цілей: цілі-вектори (самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності) та цілі-заплановані результати (навченість). Проблема полягає у визначенні пріоритетів при виборі 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 можливе розв'язання можна шукати у 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.

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 у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу як результату педагогічного експерименту; на мезорівні – формулювання мети при вивченні 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 при оцінці результатів запровадження методичної системи впливу на студентів у процесі викладання навчальних дисциплін педагогічного спрямування.

Педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ конструювання (визначення) мети будемо розглядати як ціле покладання, що розгорнуте в часі у даному вищому навчальному закладі на основі врахування індивідуальних особливостей суб'єктів діяльності, яке відбувається за дотримання відповідних практичних дій і методичних операцій та здійснюється за встановленим алгоритмом.

М. Кларін відстоює погляди про те, що цілі навчання формулюються через результати навчання, які виражені в діях учнів, які педагог чи будь-який інший експерт можуть 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 і вважаємо, що у ході педагогічного експерименту необхідно визначати проміжні результати в ієрархії цілепокладання дослідження теми наукової роботи.

Проміжні результати, за визначенням В. Бондаря, – цільове завдання, яке передбачає проміжну мети (*проміжні цілі, якщо їх декілька*), яка (*які*) у комплексі забезпечують досягнення визначеної мети [36]. З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що кількість цільових завдань визначається завданнями програми дослідження, за яких здійснюється процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу у вищому навчальному закладі.

Отже, цілепокладання процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, включає проектування мети в системі цільових завдань та визначення їх проміжних результатів; організація процесу формування у студентів соціально-педагогічної компетентності майбутнього професійної діяльності, котрий передбачає вибір змісту навчального матеріалу, методів навчання та форм організації навчальної діяльності студентів; педагогічна та дидактична діагностика як виявлення проміжних результатів діяльності при виконанні кожного цільового завдання.

Проаналізовані концептуальні підходи до організації соціокультурного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів визначають теоретико-методичні засади

формування при цьому їхньої соціально-педагогічної компетентності. У результаті дійшли висновку, що:

- студенти вищого педагогічного навчального закладу є суб'єктами професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу;

- середовищний, аксіологічний, акмеологічний, діяльнісний, системний, особистісний і компетентнісний підходи є найбільш дієвими при організації соціокультурного освітнього середовища з метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- зміст соціокультурного освітнього середовища визначають взаємопов'язані та взаємодоповнюючі структурні компоненти педагогічного процесу вищого педагогічного навчального закладу при професійній підготовці вчителів початкової школи, як-от: навчально-пізнавальний (удосконалений зміст навчального матеріалу дисциплін педагогічного циклу), модифікована педагогічна практика, цілеспрямована науководослідницька робота на дослідження проблем запровадження інклюзивної освіти;

- кінцевим результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є формування соціально-педагогічної компетентності, а саме: когнітивної та діяльнісної компетенцій, які забезпечать здійснення поліфункціональної професійної діяльності; особистісно значущих та професійно важливих якостей, котрі визначатимуть здатність особистості здійснювати інклюзивне навчання молодших школярів в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, соціокультурне освітнє середовище вищого педагогічного навчального закладу є синергією матеріальних, комунікаційних, соціальних і пізнавальних складників, які завдяки цілеспрямованому менеджменту забезпечать гуманістичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і формуван-

ня при цьому соціально-педагогічної компетентності для здійснення поліфункціональної діяльності.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу – це *цілеспрямований, керований процес формування соціально-педагогічної компетентності, котрий відбувається на засадах середовищного, системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного підходах, потребує цілепокладання процесу професійної підготовки, адекватного добору змісту навчального матеріалу, застосування комплексу методів, форм, засобів і технологій контекстного, інтерактивного, проблемного навчання та новітніх інформаційних технологій.*

### **1.3. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу**

Проведений у попередніх параграфах 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, яке почнемо з визначення сутності дефініції «концепція».

Аналіз теоретичних досліджень даної 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 на системі поглядів, наголошується у вікіпедії (лат. *conceptio* — розуміння) на те чи інше розуміння явищ і процесів; єдиний, визначальний задум. Педагогічна концепція в Українському словни-

ку— система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії [66].

Розробляючи концепцію, виходили із 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 і засобами з метою корекції результатів ;

- відтворюваність – можливість повторення, реалізації іншими однотипними установами, іншими суб'єктами); єдність змістовної і процесуальної частин [324, с.213].

Беручи до уваги трактування у довідниках та вчених, визначили «концепцію» як цілісний, цілеспрямований, відтворювальний і діагностований комплекс ключових блоків, які дозволяють зберегти спрямованість нашого дослідження.

Перед тим як здійснити характеристику авторської концепції, вдамося до трактування її складових Є. Яковлевим і Н. Яковлевою, таких як:

- загальні положення – включають мету концепції, що дозволяє визначити призначення концепції, 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 розуміється в науці, відповідно до провідної системоутворюючої концептуальної ідеєю;

- теоретико-методологічні основи складають вихідні методологічні процедури вивчення відповідної проблеми, до яких відносяться використовувані теоретико-методологічні підходи, теорії, методи, методики і технології, висунуті наукові припущення тощо;

- ядро – сукупність закономірностей і принципів функціонування та розвитку досліджуваних процесів, виявлених із залученням зафіксованих теоретико-методологічних підходів;

- змістовно-смісловне наповнення – авторська позиція щодо застосування теоретичних знань про об'єкт, виявити сферу практичного застосування та розкрити технологію його використання для вирішення відповідних педагогічних задач;

- педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку досліджуваного явища характеризують спеціальним чином підібрану систему заходів, що забезпечує більш продуктивне становлення і розвиток досліджуваного наукового феномена;

- верифікація є заключним і служить для виявлення тих теоретичних посилок, для яких можуть бути знайдені докази в практиці використання об'єкта дослідження. [356].

Відсутність в науковому обігу концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу спрямовує нас до наукового її обґрунтування з урахуванням розвитку інклюзивних тенденцій в освіті, яка відображає авторські погляди на мету, завдання, зміст, форми та методи навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності (рисунок 1).

Провідна ідея авторської концепції педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ як складного, діалектичного і динамічного процесу формування соціально-педагогічної компетентності для поліфункціональної професійної діяльності, викликані вимогами суспільства і відсутністю цільової підготовки випускників галузі інклюзивної освіти. Суть концепції



полягає в тому, що формування соціально-педагогічної компетентності є процесом оволодіння компетенціями як структурними її компонентами, збагачення особистості професійно важливих якостями, корекції та удосконалення особистісно значущих якостей, набуття досвіду.

У результаті теоретичного аналізу до підходів розв'язання досліджуваної проблеми визначили концепцію як сукупність теоретичних положень, які в цілому розкривають сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі полягають в:

- необхідності орієнтування педагогічної системи професійної підготовки студентів вищого педагогічного навчального закладу як умови розвитку здатності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи;

- формуванні соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи до 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 включає 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 1.1).

Розкриємо сутність основних складових авторської концепції.

**Загальні положення.** У суспільстві стрімко зростає кількість дітей з поведінкою, що не відповідає установленій нормі. Усі процеси у психофізичному стані людини та їх наслідки, як позитивні, так і негативні, породжують підвищену напруженість, викликають зміни у здоров'ї, при цьому зростають показники психосоматичних захворювань. Разом з тим збільшується кількість народжених дітей з проблемами здоров'я, які створюють обмеження в життєдіяльності, а соціально-економічні проблеми у суспільстві породжують збільшення

неблагополучних сімей, а відтак і 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 у групу дітей з «обмеженими освітніми потребами» (ООП).

Донедавна навчання дітей в Україні носило диференційований характер:

1) навчання дітей з нормативним розвитком здійснювалося у загальноосвітніх школах, до яких застосовували традиційно визнані форми і методи навчання;

2) навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я (дітей з різним рівнем психофізичного розвитку, в тому числі обдарованих) – у спеціальних навчальних закладах.

Рівні можливості доступу до освіти для всіх осіб з фізичними або розумовими порушеннями передбачають різні законодавчі документи, розглянуті нами у параграфі 1.1. Важливим кроком реформування освіти базується на переконанні у необхідності зміни освітньої парадигми – об'єднанні двох традиційних систем в єдину систему освіти: *загальноосвітня школа + спеціальна школа = інклюзивна загальноосвітня школа (авторське)*.

На жаль в Україні, крім існуючої системи підготовки фахівців із спеціальної педагогіки, і досі не створена система підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Упровадження інклюзивної освіти в Україні, пов'язане з навчанням дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності у загальноосвітньому навчальному закладі за місцем проживання, викликає суперечності, зокрема між:

- потребою у освітній практиці вчителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ і професійною підготовкою студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» у вищому педагогічному навчальному закладі до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;

- підготовкою вчителя початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ та відсутністю навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу вищого педагогічного навчального закладу;

- вимогами до інклюзивного навчання молодших школярів в єдиному загальноосвітньому просторі системи освіти в Україні та рівнем соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи у галузі інклюзивної освіти.

У межах означених суперечностей актуального значення набуває формування соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи інклюзивного навчання у 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, закони України «Про вищу освіту»;

- педагогічні засади професійної підготовки педагогів у системі вищої освіти (В. Бондар, Р. Гуревич, І. Зязюн, О. Комар, А. Кузьмінський, В. Кузь, М. Мартиненко, Н. Ничкало та інші);

- концепції особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, І. Якиманська);

- концепції компетентнісного підходу (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторський та інші);

- концепція контекстного навчання (А. Вербицький);

- 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 відбувається на основі середовищного, системного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, компетентнісного і діяльнісного підходів.

*Закономірності та принципи професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу відбувається згідно об'єктивних і суб'єктивних, загальних і конкретних закономірностей навчання. Нами виділено актуальні для нашого дослідження залежності:*

- мети навчання від рівня розвитку суспільства і педагогічної науки;
- результатів навчання від усвідомлення мети, методів засобів навчання та включення студентів у навчальну діяльність;
- результатів навчання від внутрішньої мотивації студентів;
- засвоєння знань від потреб студента, його мислення пам'яті, активності у 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 до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є принципи освіти (принцип гуманізму і принцип демократизації) та принципи навчання (науковості, професійної спрямованості, інтегративності, зв'язку теорії та практики, послідовності та систематичності, варіативності, педагогічної творчості), а також принципи:

- проблемності – моделювання соціально-педагогічних ситуацій з 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 практичну навчальну діяльність.

### **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 у системі професійної підготовки фахівця початкової освіти.

Відповідно до мети конкретизовано **завдання**:

- забезпечити оволодіння соціально-педагогічними знаннями;
- формувати уміння і навички соціально-педагогічної діяльності;
- створювати умови для набуття досвіду творчого застосування одержаних ключових компетентностей і компетенцій;
- удосконалювати і розвивати особистісно значущі якості (ОЗЯ) у майбутніх учителів початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи;
- формувати професійно важливі якості (ПВЯ) у майбутнього учителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи;
- організувати 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 завданнями експериментального дослідження та педагогічними умовами, за яких у вищому педагогічному навчальному закладі здійснюється процес формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Доцільно, на нашу думку, забезпечити цей процес шляхом формування 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.

Вважаємо, що у межах обґрунтованої концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ необхідно з'ясувати розуміння соціально-педагогічної компетентності (більш досконаліше обґрунтування формування соціально-педагогічної компетентності буде здійснено у наступному розділі).

**Сутність 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 і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації), проблеми, характерні для певної сфери діяльності [238].

Професійну компетентність будемо розглядати як базову характеристику діяльності спеціаліста, яка включає змістовий (знання), процесуальний (уміння) компоненти і має головні ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичне мислення; здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, умінь та знань при вирішенні поставлених професійних завдань.

Узагальнивши та систематизувавши дослідження вчених про компетентність, визначили сутність соціально-педагогічної

компетентності майбутніх учителів початкової школи здатних здійснювати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка розглядається нами як комплексна характеристика особистості фахівця, його найсуттєвіші особистісно значущі та професійно важливі якості, результат підготовки у педагогічному університеті, котрі формують його як учителя інклюзивного навчання, визначають його високу фахову компетентність і 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 умінь (діяльнісна компетенція), особистісно значущих та професійно важливих якостей (особистісно фахова компетенція).

Уважаємо, що у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ в соціокультурному освітньому середовищі вищого навчального педагогічного закладу і формування при цьому соціально-педагогічної компетентності повинен відбуватися у: 1) соціальному спрямуванні – формування компетентності майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ, котре передбачає розвиток рис характеру, які відображають соціальну та професійну спрямованість; риси характеру, які характеризують ставлення до дітей і дорослих, вольові та емоційні риси особистості; 2) педагогічному спрямуванні – оволодіння знаннями загальної та спеціальної педагогіки і психології, які стосуються процесів навчання, виховання, розвитку особистості; знаннями індивідуально-психологічних особливостей дитини з тими чи іншими порушеннями в розвитку; вміннями аналізувати соціально-педагогічні ситуації, явища, процеси; знаннями з основ анатомо-фізіологічного розвитку учнів, причин виникнення та про-

явів хвороб нервової системи; знаннями засобів і методів корекції пізнавальних процесів тощо.

**Методичне забезпечення.** Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, формування у них соціально-педагогічної компетентності включає наступні компоненти: – когнітивний (знання, уміння та навички); – діяльнісний (досвід соціально-педагогічної діяльності); – особистісно фаховий (мотиви, особистісні та професійні якості, індивідуальний стиль).

Нам видається, що забезпечити *когнітивний компонент* соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу доцільно шляхом створення соціокультурного освітнього середовища, у якому передбачається впровадження навчальних дисциплін «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності» та удосконалення вивчення соціально-педагогічних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Основи педагогіки», «Корекційна педагогіка», «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Інноваційні технології навчання», «Методика наукових досліджень», «Основи наукових досліджень»).

Уважаємо, що *діяльнісний компонент* соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу передбачає набуття соціально-педагогічної, діагностичної, прогностичної, організаторської, комунікативної, аналітичної та інших компетенцій, які формуватимуться у наближеному до майбутньої професійної діяльності соціокультурному освітньому середовищі. Обсяг засвоєних теоретичних знань і практичних умінь та навичок, котрі визначають когнітивний та діяльнісний компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових



класів інклюзивної школи відбувається за допомогою методів контролю, перевірки та корекції якості успішності.

*Особистісно фаховий* компонент соціально-педагогічної компетентності передбачає удосконалення 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, котрі 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 і 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 такої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і добір оптимальних методів викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного циклу, зокрема, традиційних та інноваційних, які б забезпечили здатність студентів здійснювати поліфункціональну діяльність, яку розглядаємо як спроможність діяти самостійно. У свою чергу самостійність є необхідною умовою навчальної діяльності студентів, яка є складною особистісною якістю, що розвивається в процесі життєдіяльності. Тому самостійна робота студента є однією з найважливіших складових навчального процесу, в ході якого відбувається засвоєння знань, формування вмінь і

навичок, спрямованих на формування практичних умінь необхідних для роботи в інклюзивному середовищі. Вона організовується та скеровується викладачем, але відбувається без його безпосередньої участі. Вважаємо, що на молодших курсах ВПНЗ самостійна робота повинна сприяти розширенню і закріпленню знань і умінь, 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 і вдосконалення практичних умінь та навичок, формування професійної компетенції щодо реалізації державних стандартів, а також є засобом професійного становлення студента, перевірка мотивації вступу до вищого навчального закладу, накопичення досвіду та вироблення індивідуального стилю професійної діяльності. Уважаємо, що педагогічна практика є не лише можливість набути професійні вміння і навички, а й реально оцінити власне професійне «Я» і передбачаємо, що ідентифікація себе із соціальною роллю «вчителя 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, залученням студентів вищого педагогічного навчального закладу до виконання дослідницьких робіт (курсівих та дипломних проєктів), 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».

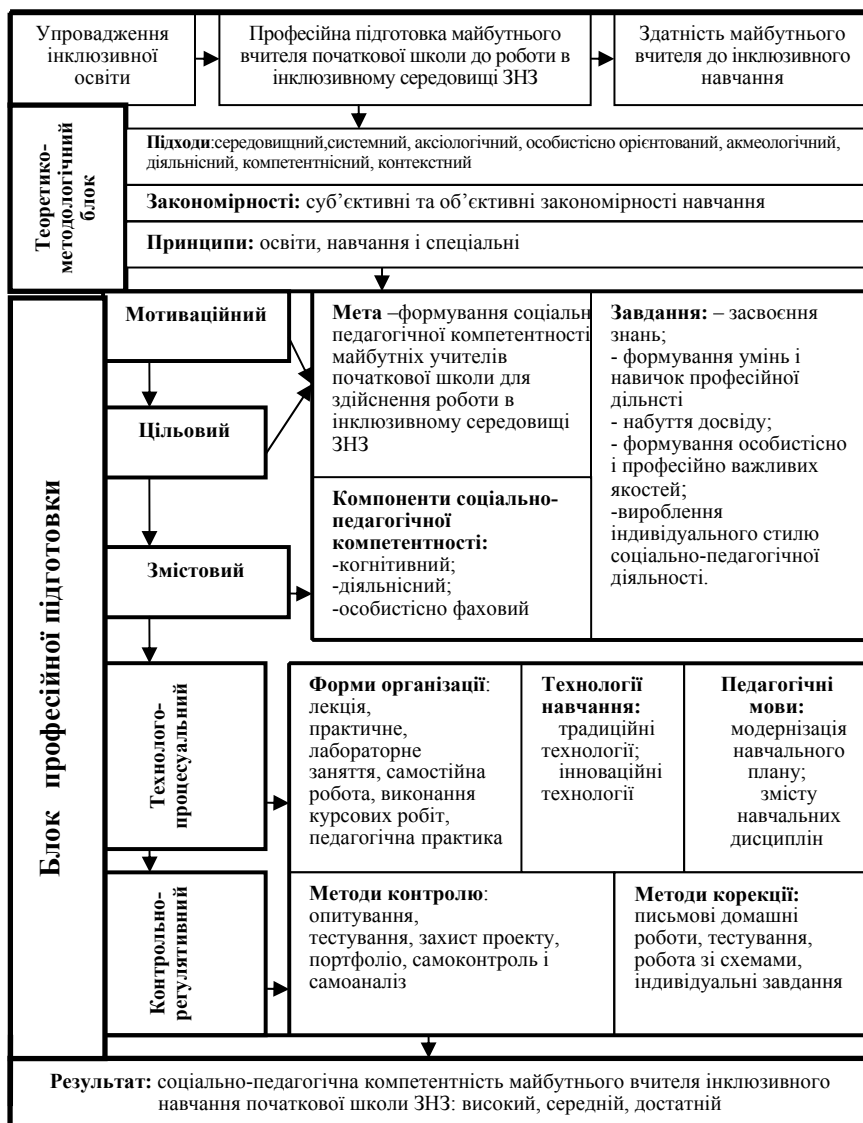
Основним нормативним документом, що відображає зміст професійної підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю

вчитель початкової школи є навчальний план. У результаті опанування дисциплін навчального плану, як-от:

- гуманітарних та соціально-економічних;
- природничо-наукових (фундаментальних);
- загально професійних; професійно-орієнтованих;
- вільного вибору, студенти оволодівають сумою компетенцій (знання, уміння та навички, їх застосування, особистісно значущі та професійно важливі якості) майбутньої педагогічної діяльності, набуваючи при цьому 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 корегуватися згідно з вимогами наукового дослідження.

Отже, формування соціально-педагогічної компетентності у загальній підготовці студентів ВПНЗ забезпечить здатність майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а його процес має відбуватися за двома напрямками: 1) теоретична підготовка (оволодіння загальнонаукових, професійно-педагогічних, соціально-педагогічних цінностей роботи в інклюзивному середовищі); 2) практична підготовка (формування умінь та навичок, набуття первинного досвіду здійснення роботи в інклюзивному середовищі).

**Реалізація концепції.** Втілення вище визначених засад педагогічної системи здійснюватиметься при дотриманні освітньо-дидактичних принципів та принципів контекстного навчання, а саме: збереження у 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 і діалогічного спілкування суб'єктів у навчальній діяльності.



**Рис. 1.1. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу**

**Результати концепції.** Методично реалізовувалася педагогічна система професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і розвиток структурних компонентів (компетенцій) соціально-педагогічної компетентності через різні форми організації навчання у ВПНЗ: лекції, практичні та лабораторні заняття, педагогічна практика і науково-дослідницька діяльність.

Реалізація концепції спрямована на розвиток у майбутніх учителів початкової школи *соціально-педагогічних цінностей поліфункціональної роботи в інклюзивному середовищі*:

- долати бар'єр у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами і поведінкою;
- формувати партнерські стосунки, толерантне ставлення один до одного;
- мінімізувати усі види дискримінації;
- розвивати співробітництво у командній роботі;
- здійснювати професійні обов'язки, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, *по-перше*, включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього навчального закладу і, *по-друге*, створення умов для її розвитку та розвитку всіх учнів у класі.

Концепція професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ відображає загальні підходи до формування соціально-педагогічної компетентності студентів у період їхнього навчання у ВПНЗ.

Отже, авторська Концепція закладу містить загальні положення, теоретико-методологічні засади, мету і завдання, педагогічні умови забезпечення процесу підготовки студентів з метою отримання високого рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

## Висновок до першого розділу

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

1. Розглядаючи українське законодавство в контексті інклюзивної освіти (Закони України, нормативні акти, Укази Президента України, Постанови КМ України, Накази МОН України тощо) можна стверджувати, що в ньому окреслено завдання розвитку інклюзивної освіти та професійної підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Змістовий аналіз законодавчих джерел переконливо довів, що реалізація міжнародної та вітчизняної законодавчої бази з питань інклюзивної освіти приведе до ряду позитивних зрушень в системі професійної підготовки майбутнього вчителя 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 педагогічного навчального закладу шляхом упровадження сучасних наукових досягнень та новітніх освітніх технологій;

- забезпеченню загальноосвітніх навчальних закладів педагогічними фахівцями нової формації, які підготовлені до роботи в інклюзивному середовищі.

Дійшли висновку, що інклюзивне середовище загальноосвітнього навчального закладу змінює професійну діяльність вчителя початкової школи, розширює її функції. Дано визначення поняття «інклюзивне середовище загальноосвітнього навчального закладу» розуміємо комплекс умов, які відповідають потребам і можливостям усіх дітей, котрі необхідні для того, щоб навчання, виховання і розвиток в загальноосвіт-

*ньому навчальному закладі проходили комфортно і максимально ефективно.*

Створення інклюзивного середовища має двояке значення: з одного боку, здорові діти повинні навчитись приймати «особливих» однолітків, а з іншого – для дітей із обмеженими можливостями здоров'я мають бути створені спеціальні умови їх навчання, розвитку, соціалізації, корекції та освіти, що в цілому сприяє їхньому когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку. Організаційними умовами інклюзивного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі забезпечення комфортного спільного навчання дітей з нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами є:

- педагогічні умови, які передбачають створення адаптованого 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. Термін «курикулум» (від лат. – curriculum) – навчальний план, який складається основного (базового, інваріативного) і спеціалізованого (варіативного), критерії поточного й підсумкового оцінювання, а також необхідне навчально-методичне забезпечення;

- психологічні умови, сутність яких полягає у забезпеченні комфортного середовища для толерантного спілкування, психолого-педагогічного супроводу.;

- умови безбар'єрного соціокультурне середовище, а саме архітектурна перебудова навчального закладу, забезпечення медико-соціального супроводу.

2. Аналізуючи педагогічну спадщину В. Сухомлинського з проблеми захисного дитинства та соціалізації учнів можна

стверджувати, що досвід педагога є досить цінним і засвідчив, що в сучасних умовах реформування освіти спільне навчання з різним психофізичним розвитком у загальноосвітньому навчальному закладі може успішно використовуватися. Можна з впевненістю стверджувати, що В. Сухомлинський стояв у витоків реалізації законодавчих міжнародних документів з питань освіти дітей з інвалідністю, включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітню школу, таким чином упровадження інклюзивного навчання.

3. З'ясували сучасний стан і теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Визначено, що для вирішення цієї проблеми необхідно у вищому педагогічному навчальному закладі створити соціокультурне освітнє середовище для підготовки студентів на основі комплексу методологічних підходів, як-от: середовищного, аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного, системного і особисто орієнтованого.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел запропоновано визначення соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу, за допомогою якого відбуватиметься професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладі. Розглянуто поняття професійна підготовка як *цілеспрямований, керований процес формування соціально-педагогічної компетентності, котрий відбувається на засадах системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного підходах, потребує цілепокладання процесу, адекватного добору змісту навчального матеріалу, застосування комплексу методів, форм, засобів і технологій контекстного, інтерактивного, проблемного навчання та новітніх інформаційних технологій.*

3. Обґрунтували концепцію професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, яка ґрун-



тувалася на основних положеннях середовищного, системного, аксіологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, контекстного й компетентнісного підходів.

Розроблена концепція «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» відображає авторські погляди на *мету* (забезпечення високого рівня когнітивної, діяльнісної та особистісної компетентності), *завдання* (забезпечити оволодіння соціально-педагогічними знаннями (компетентностей); формувати уміння і навички соціально-педагогічної діяльності (компетенцій); удосконалювати і розвивати особистісно значущі якості; формувати професійно важливі якості; організовувати методичну, дидактичну підтримку студентів з 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), форм самостійної (підготовка до семінарських, практичних) та індивідуальної (виконання індивідуальних проєктів наукових досліджень: есе, реферати, курсові та дипломні) робіт.

Забезпечить освітній розвиток дітей в інклюзивній загальноосвітній школі соціально-педагогічно компетентний вчитель, який здійснюватиме поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Це стане можливим завдяки модернізації сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах гуманної педагогіки, створення соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу, забезпечення цілепокладання у формуванні соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання для здійснення різних видів робіт поліфункціональної діяльності.

## РОЗДІЛ 2

---

# МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

## 2.1. Особливості організації професійної діяльності вчителів початкової школи в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу

У сучасних умовах реформування освіти України, запровадження інноваційної освітньої концепції щодо навчання дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, існуюча модель педагогічної діяльності вчителя початкової школи потребує суттєвих змін. Адже, з одного боку, як зазначалося у попередньому розділі, розширюються функції педагогічної діяльності вчителя, особливо ті, які спрямовувалися на навчання і виховання молодшого школяра з особливими освітніми потребами, з іншого боку, ті, котрі допомагали дітям з нормативним рівнем психофізичного розвитку соціалізуватися в інклюзивному середовищі, зрозуміти, признати і прийняти учня з особливими освітніми потребами. Таким чином виокремлюється новий вид діяльності – соціально-педагогічна діяльність, який зумовлений розбудовою відкритого демократичного суспільства, гуманістичним відродженням, пов'язаним з визнанням основних прав людини, зокрема у сфері забезпечення права на освіту.

Означені проблеми викликали необхідність в обґрунтуванні нового методологічного підходу до розуміння професійної діяльності вчителів початкової школи, котрий буде працювати в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, у якому спільно навчатимуться діти з різним рівнем психофізичного розвитку (в тому числі обдаровані діти) та з девіантною поведінкою.

Для визначення дефініції «соціально-педагогічна діяльність» з'ясуємо її сутність через визначення понять «діяльність» і «професія».

Діяльність, як зазначається 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» [309, с. 114]. Отже, діяльність передбачає активну взаємодію суб'єкта з об'єктом, кінцевим результатом якої є створення матеріальних чи духовних цінностей.

Професійна діяльність вчителя, як фахівця уповноваженого суспільством, в умовах інклюзивного навчання принципово відрізняється від педагогічної діяльності з дітьми нормативного розвитку. Та, оскільки діяльність вчителів початкової школи є соціальною, а в умовах спільного навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку навчальний процес є складніший і відповідальніший, тому, окрім виконання головного завдання початкової освіти, він повинен надавати соціальну допомогу, яка спрямовується на соціалізацію дітей до нових умов інклюзивного середовища.

Нині, спеціальність «вчитель початкової школи інклюзивного навчання» ЗНЗ та його кваліфікація не визначена. Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, звернемося до визначення дефініції «професія», яка подається Національним класифікатором України.

Національний класифікатор України «Класифікатор професій» розроблено на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 04.05.93 року N 326 «Про Концепцію побудови національної статистики України та Державну програму переходу на міжнародну систему обліку і статистики». У ньому застосовано такі поняття:

**Професія** – здатність виконувати подібні роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації. **Робота** – певні завдання та обов'язки, що виконані, виконуються чи повинні бути ви-

конані однією особою. Робота є статистичною одиницею, що класифікується відповідно до кваліфікації, необхідної для її виконання. **Кваліфікація** – здатність виконувати завдання та обов’язки відповідної роботи. У дипломі спеціаліста (молодшого спеціаліста) чи іншому документі про професійну підготовку кваліфікація визначається через назву професії (інженер-механік, економіст, токарь, секретар-стенографіст тощо). Кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією. Кваліфікація – це стандартний набір компетентностей. *Якість* кваліфікації – відповідність стандарту кваліфікації. Результати навчання – компетентності, що підсумково набуті у навчанні та можуть бути безпосередньо продемонстровані й оцінені [197].

Для висвітлення функцій, змісту і видів робіт професійної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ з’ясуємо її сутність через призму понять «соціальний», «соціалізація» і «соціальна допомога».

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

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

Очевидно, що виконуючи професійну діяльність, вчитель постає у соціальній ролі, тобто займає певне місце в суспільній ієрархії, яке обумовлене його професією, згідно з якою формує модель поведінки. У широкому розумінні соціальна роль – це суб’єктивне буття соціальної діяльності чи персоніфікована соціальна функція; роль як наказ, безособистісна соціальна норма в певній соціальній системі, тобто сукупність прав, обов’язків, наказів і правил, які визначають, що повинна роби-

ти людина, яка посідає в суспільстві певну соціальну позицію [283].

Для виявлення сутності поняття поліфункціональної професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, уточнимо сутність понять «інклюзивна освіта» і «інклюзивне навчання». Вітчизняний науковець Віт. 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 включення учнів з особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайних класах загальноосвітньої школи [34]. 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, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього закладу* [339, с.20].

З визначень випливає, що інклюзивна освіта передбачає рівний доступ до навчання, щоб отримати знання, які дозволять максимально ефективно допомогти розкрити потенціал здібностей особливої дитини для опанування шкільної навчальної програми, повноцінної початкової соціалізації і стати, у подальшому, повноцінним учасником українського суспільства. У свою чергу, Н. Борисова, М. Кінг-Сірс, І. Лошакова, М. Малофеев, Л. Шипіцина, Є. Ярьська-Смірнова трактують інклюзивну освіту як спеціально організовану взаємодію педагогів із дітьми з особливими потребами та нормативним рівнем розвитку.

Разом з тим, дослідниці інклюзивної освіти А. Колупаєва з колективом однодумців стверджують, що інклюзивна освіта – це освітня система, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими

освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [212, с.260.].

Відтак, у 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, в українському довіднику навчання розглядається як організована, двостороння діяльність, спрямована на максимальне засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу і подальшого застосування отриманих знань, умінь та навичок. Цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності людини [65].

Безумовно, інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Воно відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом (А. Колупаєва) [135]. Згідно з Концепції розвитку інклюзивної освіти, інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [145].

З урахуванням визначень дійшли висновку, що інклюзивне навчання – це спеціально організований та керований навчальний процесу взаємодії учителя та учнів у загальноосвітньому навчальному закладі, в результаті якого відбувається задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів, засвоєння знань, умінь та навичок [339, с.123]. При цьому для школярів з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі передбачається створення умов для надання освітніх послуг – інклюзивного середовища, у якому вчитель початкового навчання здійснюватиме професійну діяльність.

Термінологічну природу поняття «інклюзивного середовища» загальноосвітнього навчального закладу було розкрито нами у попередньому розділі і визначене нами як сукупність педагогічних, психологічних, соціальних та архітектурних умов, котрі сприятимуть ефективному навчанню, вихованню та розвитку таких дітей і не перешкоджатимуть при цьому навчанню інших школярів; реструктуризація традиційного шкільного середовища, що охоплює школу та прилеглі території, аби учні в ньому могли безпечно пересуватися під час занять і динамічних пауз; забезпечення позитивної емоційної атмосфери і зміни ставлення педагогічного колективу до осіб з особливими освітніми потребами та їх батьків; організація спільної роботи учнів і взаємодопомога; адаптація та модифікація навчальних програм і планів, методів та форм навчання тощо [339, с. 86].

У працях науковців потрактовано основні вихідні положення інклюзивного навчання:

- всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;

- забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

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

З огляду на останній принцип, який є вихідним у діяльності вчителів початкової школи ЗНЗ в інклюзивному середовищі та з метою з'ясування їх видів робіт, вважаємо за необхідність здійснити аналіз дефініції «допомога». Термінологічну природу поняття проводимо з урахуванням особливостей організації інклюзивного навчання і надання допомоги молодшим школярам з особливими освітніми потребами в ньому командою фа-

хівців, яка виконує супровід таких дітей. Проте, кожен із членів команди здійснює свої функції та функції багатьох спеціалістів, а тому не можуть бути віднесені до сфери професійної діяльності виключно одного з них [339, с.111]. Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 визначено, що у 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). Утім, учитель початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є учасником команди, який виконує інші функції у навчальному процесі, але забезпечує мету інклюзивної школи.

Згідно з цією постановою, допомога надається різними відомствами медичної, соціальної, психологічної та педагогічної сфери, а тому відповідно різними спеціалістами. Беручи до уваги інтегрований її характер як соціального явища, охарактеризуємо соціально-педагогічну допомогу як окремий випадок професійної взаємодії.

У сучасному трактуванні «соціальна допомога» – система заходів, спрямованих на повернення особи до активного життя та праці, відновлення соціального статусу і формування в особи якостей, установок щодо пристосування до умов нормальної життєдіяльності шляхом правового і матеріального захисту її існування, підготовки до самообслуговування з формуванням здатності до пересування і спілкування, повсякденних життєвих потреб тощо [283].

Соціально-педагогічна допомога молодшим школярам вчителями початкової школи в інклюзивному середовищі розглядається нами як надання комплексу соціально-педагогічних дій, спрямованих на розв'язання проблем соціально-педагогічного характеру, а саме [340, с.177-186]:

- 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 існуючих 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 у класі, вироблення вербальної та невербальної поведінки в інклюзивному середовищі;

- забезпечення сприятливого характеру у системі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, умов їхньої соціалізації з метою позитивного розвитку особистості.

Аналізуючи поняття «соціалізація» у контексті дослідження професійної діяльності майбутнього вчителя в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, з'ясували, що соціалізація — комплексний процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому бути повноправним членом суспільності. Соціалізація виступає одним із основоположних соціальних процесів, що забезпечує існування людини в середині суспільства суспільством [243]. Уважаємо, що соціалізація – це процес становлення особистості, поступове засвоєння нею вимог суспільства, придбання соціально значущих характеристик свідомості і поведінки, які регулюють її взаємини із соціумом. Як зазначав М. Лукашевич, життєдіяльність суспільства визначає і 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 і 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].

В інклюзивному середовищі взаємодія вчителя і учня визначається навчанням, завдяки якому молодший школяр соціалізується. За твердженням Г. Давиденко, у сучасній зарубіжній педагогічній практиці набуває поширення концепція інклюзивного навчання й виховання за аналогією до менеджменту: вчитель 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 з педагогами та високу адаптованість таких учнів у рамках функціональних сфер планування, супроводу, підтримки, пояснення, співпраці, супервізії [360].

Майбутні вчителі початкової школи, які будуть працювати в інклюзивному середовищі ЗНЗ, виступатимуть агентами соціалізації молодших школярів, разом з тим виконуватимуть обов'язки, покладені на них державою. Стає очевидним факт, що їхня професійна діяльність розширює свої функціональні межі, однак не повторює соціально-педагогічної діяльності ні соціального педагога, ні інших членів команди фахівців, які здійснюватимуть соціально-психологічний супровід, стає багатofункціональною, що й обумовлює її назву – соціально-педагогічна діяльність.

Теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності дослідили О. Безпалько, О. Будник, Р. Вайнола, І. Зверева, С. Литвиненко, А. Капська, А. Мудрик, В. Поліщук, та інші, вбачаючи її метою створення сприятливих умов соціалізації та всебічного розвитку зростаючої особистості. На думку цитованих авторів «соціально-педагогічна діяльність» виступає об'єктом міждисциплінарного аналізу. Наприклад, Д. Пенішкевич і Л. Тимчук розглядають її з позиції діяльності соціального педагога і визначають як «діяльність суб'єкта з метою перетворення соціальної ситуації відповідно до педагогічних цілей і завдань; вона спрямована на надання допомоги

дитині в процесі її соціалізації, засвоєння нею соціокультурного досвіду і на створення умов для її самореалізації в суспільстві» [224, с.21]. 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]. І. Мигович предметом соціально-педагогічної роботи називає професійну діяльність соціальних інститутів, державних і недержавних організацій, груп та окремих індивідів, пов'язану з наданням допомоги особам чи групам людей щодо їх соціалізації, особливості впливу соціальних явищ, процесів та відносин на соціальне функціонування означених груп людей чи осіб [182].

О. Будник визначає соціально-педагогічну діяльність учителя початкових класів як різновид його професійної діяльності, що має метою 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 усіма напрямками соціально-педагогічної діяльності: профілактика; діагностика; робота з девіантними, обдарованими дітьми і співпраця з сім'єю; робота в умовах інклюзивної освіти (О. Будник) [42], виконуючи при цьому в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу ще й посередницьку, соціалізуючу, охоронно-захисну, корекційну, компенсальну, психотерапевтичну та інші функції [340].

Натомість існує думка (О. Гордійчук), згідно якої виокремлюється особливий вид діяльності – «інклюзивна діяльність – це 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 у соціально-педагогічній діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Означені аспекти у діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, визначають у контексті його професійної підготовки ті види робіт, які він буде здійснювати у процесі виконання професійної діяльності, що спрямовані на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб, або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини [340, с.19].

Безумовно, що завдання і функції професійної діяльності вчителів початкової школи в умовах запровадження інклюзивної освіти потрібно переорієнтувати. Як стверджує С. Лісова, орієнтиром необхідних змін у професійно-педагогічній діяльності повинне бути усвідомлення нових цінностей освіти й готовність до реалізації нових функцій професійної діяльності. Для цього, як зазначає далі вчена, пропонується 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 вчителя [173].

У цьому сенсі, задля професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ варто організовувати таке соціокультурне освітнє середовища, яке керуватиметься державними стандартами, затвердженими Міністерством освіти і науки України, у яких відображено зміст навчання за спеціальностями, але яке буде

удосконалене з метою отримання певного освітньо-кваліфікаційного рівня і яке забезпечить соціально-педагогічну компетентність, про що зазначається у Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (№ 998 від 31.12.2004 р.) [193]:

а)забезпечення професійно особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах гуманної педагогіки; приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах, у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах;

б)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;

в)створення нового покоління дидактичних засобів та інші.

Поняття «соціально-педагогічна діяльність» майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є предметом вивчення інклюзивної педагогіки. Обґрунтування, якої базується на нових підходах до організаційних і змістовних механізмів реалізації освітньої та соціальної політики України. Складність, багатогранність і міждисциплінарної нової наукової парадигми – інклюзивної педагогіки, приводить до необхідності вивчення методологічної основи соціально-педагогічної діяльності [339, с.50-70]. Методологія соціально-педагогічної діяльності визначається системою вихідних положень, концепцій, загальних і спеціальних методів пізнання об'єктивної дійсності і представляється через синтез філософських, психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних, медичних теорій.

Інклюзивна педагогіка як наука, у якій досліджуються і розробляються проблеми спільного навчання і виховання нормативних дітей і дітей з особливим освітніми потребами, методи і форми навчання гетерогенного учнівського колективу є новітньою галуззю педагогіки про навчання і виховання дітей в умовах інклюзивного середовища і виступає базовою навчальною дисципліною педагогічної системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі [339].

Принципово важливими для обґрунтування соціально-педагогічної діяльності, а відтак і формування відповідної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі набуває моральна обізнаність студентів, яка обумовлює формування особистісних професійних якостей. При її виконанні 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 потребує від майбутніх учителів початкової школи усвідомлення високих етичних стандартів діяльності і поведінки, принципів істини, добра, краси і досконалості, гармонійного поєднання інтересів учня та інших людей, які закріплені в Етичному кодексі українського педагога [96].

Важливим принциповими положеннями Кодексу є те, що учитель в інклюзивному середовищі повинен запобігати заподіяння шкоди учневі, не наражати учня на небезпеку та захищати його від будь-яких шкідливих впливів та бути беззастережно відданим своїм обов'язкам. При виконанні професійних обов'язків учителі початкової школи не можуть перекласти їх на іншу особу, навіть уповноваженою на це державою, зокре-

ма на асистента вчителя чи іншого члена команди професіоналів загальноосвітнього навчального закладу. Вони можуть лише делегувати «специфічні й окремі аспекти навчальної діяльності» асистентам учителів за умови, що вчитель контролює та керує цією діяльністю [54].

Саме тому, майбутні учителі початкової школи в інклюзивному середовищі повинні бути готовими виконувати широке коло робіт, які не передбачені професійними обов'язками, але обумовлені інклюзивним навчанням. Все це дає підстави для аналізу напрямів, функцій та видів робіт споріднених професій: асистента вчителя в системі інклюзивного навчання, соціального педагога/працівника.

Оскільки у класифікаторі професій ДК-003-2010 не передбачено спеціальності вчителя початкової школи інклюзивного навчання, а лише асистента вчителя інклюзивного навчання (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 №327). Посаду асистента вчителя передбачено Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки від 06.12. 2010р. №1205 і визначено посадові обов'язки асистента вчителя наказом від 25.09.2012р. № 1/9-675.

Посада «асистент вчителя» передбачає надання допомоги вчителю в організації, підтримці та здійсненні навчально-виховного процесу. Асистент вчителя співпрацює з вчителем класу, тому обов'язки вчителя передбачені та закріплені у «Положенні про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 06.09.2000 р. № 434, «Положенні про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися під час навчально-виховного процесу в навчальних закладах», затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 31.08.2001р., №616, значно розширюються (див. : додаток Б). Проте у свідомості учня з особливими освітніми потребами лідером повинен залишатися учитель. Асистент вчителя повинен сприйматися як помічник педагога [298], а це

веде за собою розширення змісту інклюзивної підготовки майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

Підготовка галузевого стандарту для професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу носить інноваційний характер, адже новаторський характер змісту навчальних дисциплін, які не передбачені навчальним планом підготовки майбутніх учителів початкової школи, включає не лише новий зміст, а й нові методологічні підходи, форми, технології, методи навчання і форми організації навчальної діяльності, які спрямовуватимуться на формування компетентностей і компетенцій. Задля досягнення передбаченого завдання схарактеризуємо галузевий стандарт підготовки вчителя початкової школи.

Галузевий стандарт вищої освіти включає:

1) освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ): містить вимоги до професійних якостей, знань та умінь людини, яка отримує певний освітній рівень (базову, вищу чи повну вищу освіту), серед яких виробничі функції, типові завдання професійної діяльності й уміння їх розв'язувати;

2) освітньо-професійну програму (ОПП), якою визначається зміст підготовки фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів. ОПП передбачає перелік нормативних та вибіркових дисциплін, засвоєння яких здійснюється відповідно до структурно логічної схеми – науково і методично обґрунтованої послідовності їх вивчення із зазначенням загального обсягу часу (в годинах), відведеного для їхнього вивчення та форм підсумкового контролю з кожного навчального предмета. Цикл підготовки включає: гуманітарну та соціально-економічну підготовку, природничо-наукову підготовку, професійну підготовку і підготовку за навчальними дисциплінами за вибором навчального закладу;

3) засоби діагностики якості вищої освіти. Відповідність якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатися його компетенціями.



Найважливішу роль при професійній підготовці кожної конкретної спеціальності відіграють ОКХ і ОПП. Основні узагальнені положення цих документів, котрі визначають зміст професійної освіти, наведені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

<b>Галузевий державний стандарт</b>	
<b>ОКХ</b>	<b>ОПП</b>
1. Термін навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем	
2. Узагальнений об'єкт діяльності	2. Рекомендований перелік навчальних дисциплін
3. Напрями професійної роботи	3. Розподіл змісту освітньо-професійної програми та максимальний навчальний час за циклами підготовки в годинах і кредитах
4. Виробничі функції, типові завдання професійної діяльності й уміння щодо розв'язання типових завдань	4. Система змістових модулів щодо складових узагальнених структур діяльності
5. Основні види робіт, до яких має бути підготовлений спеціаліст	5. Перелік практик, необхідних для професійної підготовки
6. Вимоги до державної атестації	

У Листі МОН від 31.07.2008 р. N 1/9484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти визначено зміст соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних та професійних компетенцій [171].

У контексті нашого дослідження важливо встановити функції, які буде виконувати майбутній вчитель початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Очевидно, що для цього необхідно з'ясувати напрями професійної діяльності суміжних професій, як-от: соціального педагога/працівника і асистента вчителя в системі інклюзивного навчання. Структура ОКХ професійної підготовки фахів-

ця зі спеціальності «Соціальна педагогіка» визначає узагальненим об'єктом діяльності соціально-педагогічну діяльність у різних соціальних організаціях усіх форм власності та передбачає наступні організацію і проведення соціально-педагогічної діяльності з метою розвитку дітей, підлітків і молоді засобами соціально-виховної та корекційної роботи в різних соціумах. Серед значної кількості видів робіт виокремлюємо зокрема такі:

- вивчення вікових та індивідуальних особливостей клієнтів, визначення пріоритетних і перспективних напрямів діяльності;
- розробка програм діагностування суб'єктів соціальної роботи;
- здійснення посередницької функції у ході розв'язання та зменшення конфліктних ситуацій;
- виявлення причин девіації і вибір форм і змісту соціально-профілактичної роботи;
- моделювання етичних норм комунікативної роботи;
- проведення соціально-терапевтичної і корекційно-реабілітаційної робіт;
- сприяння створенню умов для соціалізації особистості [175, с.46].

Як уже зазначалося вище, вчителі початкової школи повинні співпрацювати з командою фахівців та представниками шкільної спільноти і, найчастіше, – з «асистентом вчителя», на якого покладається широке коло завдань. Асистент вчителя в системі інклюзивного навчання має володіти наступними компетентностями та компетенціями:

- філософією та освітніми поняттями, пов'язаними з освітою учнів з інвалідністю/особливими потребами;
- законодавчо–нормативним забезпеченням посади «асистент вчителя» та процесу впровадження інклюзивного навчання;
- різноманітними навчальними стратегіями, пов'язаними з конкретними особливостями дітей з інвалідністю/особливими потребами;

- кваліфікаційними вимогами та особливостями роботи асистента вчителя під час роботи з учнями з інвалідністю/особливими потребами;
- методами надання допомоги вчителям, які працюють в інклюзивному класі, у підготовці навчального матеріалу;
- методами безпечної практики роботи та реакції на непередбачені ситуації у міру їх виникнення;
- методами планування навчальної діяльності під керівництвом вчителя;
- використовувати нормативну базу, яка регулює забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю/особливими потребами та питання впровадження інклюзивного навчання;
- застосовувати різноманітні навчальні стратегії, пов'язанні з особливостями дітей з інвалідністю/особливими потребами;
- надавати допомогу вчителю у впровадженні індивідуальних навчальних планів, оцінювання потреб учнів, моніторингу прогресу;
- використовувати навички роботи у команді фахівців по впровадженню інклюзивного навчання;
- працювати зі спеціальними засобами, обладнанням та технологіями, сприяти роботі учнів з цими засобами та обладнанням, а також забезпечувати дотримання правил безпеки роботи;
- взаємодіяти з персоналом навчального закладу, батьками дітей, фахівцями у такий спосіб, який сприяв би розвитку позитивних взаємовідносин;
- застосовувати стратегії, спрямовані на розвиток впевненості учнів у власних силах та їх самостійності [251].

Для з'ясування сутності соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ проаналізуємо педагогічну діяльність. Педагогічна діяльність – складно організована система низки робіт:

- 1) практична діяльність викладача з навчання і виховання людини;

- 2) метод діяльності фахівця з викладання матеріалів педагогічної науки педагогічними працівниками різних установ;
- 3) управлінська діяльність керівників освітньої системи;
- 4) науково-педагогічна діяльність [218].

Педагогічну діяльність учителя загальноосвітньої школи будемо розглядати як сукупність особистісних якостей, педагогічних і спеціальних знань та умінь, необхідних для здійснення діяльності, які визначені в професіограмі.

Дослідження учених (Н. Кузьмін, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) доводять, що в навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані види робіт: – діагностична; – орієнтаційно-прогностична; – конструктивно-проектувальна; – організаторська; – інформаційно-пояснювальна; – комунікативно-стимуляційна; – аналітико-оцінна; – дослідницько-творча [там же].

Основною особливістю соціально-педагогічної діяльності учителів початкової школи є те, що вони виконують значний об'єм роботи, а специфіка педагогічної діяльності полягає у тому, що його функції набагато ширші, ніж функції інших учителів-предметників. Разом з тим, виконуючи педагогічну діяльність в інклюзивному класі вчителі виконують, власне педагогічну і соціальну роботи. Здійснюючи порівняльну характеристику педагогічної та соціально-педагогічної діяльності [354] дійшли висновку, що педагогічна діяльність включає елементи роботи соціального педагога/працівника, а соціально-педагогічна діяльність є інтегративною різновидністю соціальної та педагогічної діяльності. Очевидно, що, застосовуючи соціально-педагогічну діяльність в практику роботи вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, можна розв'язати соціально-педагогічні проблеми молодшого школяра, використовуючи при цьому педагогічні засоби впливу.

Виконуючи соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу вчителі початкової школи щораз виконуватимуть дуже складні за-

вдання, здійснюючи надзвичайно широке коло робіт, і, водночас, перебуватимуть в різних ролях:

- *учителя* – виконувати викладацьку діяльність, володіти значною кількістю навчальних дисциплін і відповідати вимогам до сучасного педагога, які визначені у державному стандарті початкової школи;

- *посередника* – здійснювати взаємозв'язок між молодшими школярами і командою фахівців загальноосвітньої школи, забезпечувати мультидисциплінарний підхід для здійснення соціально-педагогічного супроводу;

- *конфліктолога* – попереджувати і розв'язувати конфліктні ситуації; аніматора – спонукати учня з обмеженими освітніми можливостями до дій, сприяти відновленню взаємодії між особистістю і суспільством;

- *експерта* – виконувати діагностичну роботу, пов'язану з виявленням рівня особистісного розвитку дитини, лише потім проектувати свою діяльність, а також для надання консультативно-інформаційної підтримки команді фахівців загальноосвітнього закладу;

- *терапевта* – проводити соціально-педагогічний супровід молодшого школяра засобами лікувальної педагогіки;

- *друга* – бути старшим товаришем, наставником, спокійним, розсудливим, доброзичливим, але одночасно справедливим, непохитним, послідовним у своїх діях;

- *соціального працівника/педагога* – захищати права дітей, оцінювати і планувати соціальну ситуацію, включатися в розв'язання важкої життєвої ситуації у сім'ї та молодшого школяра в інклюзивному класі, не залежно від його особливостей у здоров'ї чи навчанні;

- *організатора* – впроваджувати різноманітні соціально-виховні форми (благодійні акції, фестивалі, місячники тощо), ініціювати участь дітей та дорослих в різноманітних соціальних проектах [339, с.66].

Таким чином, досліджуючи *соціально-педагогічна діяльність* вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі

визначили, що – *це поліфункціональна професійна діяльність уповноваженої державою особи, котра 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 у шкільну практику вимагає від учителів початкової школи змінити особистісну психологію і формувати професійну здатність до її здійснення, прийняти й усвідомити освітню парадигму інклюзивного навчання, нові способи організації навчально-виховного процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання.

Очевидно, що майбутні вчителі початкової школи повинні бути свідомими того, що це потребує підвищення рівня його професійної компетентності, а студенти у період навчання у вищому навчальному закладі повинні на високому рівні опанувати соціально-педагогічну компетентність.

## **2.2. Соціально-педагогічна компетентність як результат професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу**

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і при цьому формування у них соціально-педагогічної компетентності набуває актуальності. Погоджуємося з думкою Віт. Бондаря, який наголошує на тому, що майбутній учитель початкової школи при виконанні професійної діяльності в інклюзивному класі «повинен набути високого рівня професійної кваліфікації, інтегрованих наукових знань про особистість та її соціалізацію, зокрема про особистість із психофізичними порушеннями розвитку в контексті корекційної педагогіки. Він має бути компе-

тентним учасником педагогічного процесу, здійснювати кваліфіковану професійну діяльність з різними колективами та соціальними групами учнів, їхніми батьками, колегами, громадськими організаціями» [34, с. 13].

Учені по-різному представляють поняття «компетенція» та «компетентність». Праці відомих учених М. Гриньової, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, В. Краєвського, Л. Паращенко, Н. Побірченко, І. Родигіної, Ю. Рашкевич, О. Семенов, С. Сисоєвої, Л. Хомич, А. Хуторського та інших присвячені розрізненню цих понять.

Задля з'ясування термінологічної природи цих понять, розглянемо тлумачення компетентності у різних літературних джерелах, зокрема у великому тлумачного словника сучасної української мови визначається, що *компетентний*: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з 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), студентів педагогічних вишів і коледжів (Н. Борбич, С. Краснокутська, О. Спирін та ін.), старших підлітків (М. Докторович), дорослих людей (М. Лук'янова), студентів вищого навчального закладу економічного профілю (І. Зарубінська).

Досліджуючи професійну компетентність одні пов'язували компетентність з рівнем професійної освіти (Б. Гершунський), інші – з культурою (Е. Бондаревська, Е. Попова), Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та інші визначають компетентність як суб'єктивні якості особистості, котрі обумовлюють ефективність професійної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних науковців значна увага приділяється педагогічній компетентності як сукупності якостей особистості, що визначають ефективність професійно-педагогічної підготовки (В. Бездухов, Ю. Варданян, Г. Єльнікова, Л. Калініна, О. Касьянова,

В. Моторіна, Г. Пономарьова, А. Харківська, Л. Хоружа); проблемі формування особистості вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки (О. Абдуліна, В. Білозерцев, О. Мороз, Г. Пономарьова, Р. Скульський та ін.).

Перед усім, вважаємо за необхідність проаналізувати поняття «компетентність». Нині у дисертаційних дослідженнях обґрунтовано формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання (О. Гноєвська), формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (І. Хафізулліна), соціальної компетентності (А. Маркова, О. Овчарук), соціально-психологічної компетентності (Н. Кузьміна).

Таким чином, соціально-педагогічна компетентність у процесі професійної підготовки вчителів загальноосвітнього навчального закладу до роботи в інклюзивному середовищі залишається поза увагою науковців, адже професійна діяльність таких учителів є складною, багатоаспектною, комплексною проблемою, а процес формування їхньої компетентності є динамічним і багатограним.

Як зазначалося в параграфі 1.3, концептуальними засадами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і при цьому формування соціально-педагогічної компетентності визначається компетентнісний підхід, що змушує викладачів вищих навчальних закладів акцентувати увагу на посилення діяльнісного спрямування процесу навчання, а саме зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, застосовувати знання у змодельованій на практичних заняттях соціально-педагогічної діяльності, як в стандартних, так і нестандартних ситуаціях [338]. Беручи до уваги дослідження вчених [65; 104], які розкривали зміст «компетентність» та «компетенція» здійснили спробу власного визначення компетентності та компетенцій майбутніх учителів.



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» [241]. Компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вчз для виконання діяльності в певних професійних та соціально особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності.

Компетенція ж включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна область у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності (Лист МОН України від 31.07.2008 р. N 1/9484).

*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.

Зважаючи на ці визначення, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ визначає необхідність встановити потребу в уміннях виконувати фахівцем відповідну діяльність і визначити набір характеристик у вигляді знань, навичок і умінь у рамках конкретної професії. Ці характеристики, у свою чергу, розбиваються на компетенції. У цьому сенсі вищий педагогічний навчальний заклад повинен здійснювати підготовку конкрет-

ного фахівця, що володіє необхідними компетенціями, тобто реальними діями – функціями, які необхідні для виконання цієї професійної діяльності. Виявлені функції можуть бути покладені в розробку освітнього стандарту, а відтак і в навчальну програму підготовки фахівця. Очевидно, що за відсутності спеціальності фахівця з інклюзивного навчання – відсутній і вид діяльності, котрий виконує цю діяльність, тому акцентуємо увагу на соціально-педагогічній діяльності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

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

Зокрема, А. Хуторський при визначенні поняття «компетентність» розглядає її (компетентність) як володіння людиною відповідною компетенцією [319].

І. Зимня виділяє основні компетенції, що згруповані за видами. До першого відносяться компетенції, що відносяться до особистості як суб'єкту діяльності та спілкування (здоров'язбережувальні, ціннісно-сміслової орієнтації в світі, інтеграції, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної і предметної рефлексії). Другий вид – це компетенції, що належать до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери (соціальної взаємодії з суспільством, колективом, друзями, партнерами, соціальна мобільність, компетенції спілкування). Третій вид – це компетенції, що відносяться до діяльності людини (пізнавальної, навчальної, ігрової, трудової діяльності, інформаційних технологій) [110].

С. Сисоева доходить висновку, що «компетентність» є особистісною і оцінною характеристикою особи і зазначає, що структуру компетентності (теоретичні знання; вміння та навички; риси, якості особистості, досвід та поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність і здатність до певних видів діяль-

ності та до навчання впродовж життя тощо) можна представити як сукупність динамічних і статичних (як наявний рівень теоретичних знань, первинних вмінь) компонентів [274].

О. Савченко зазначає, що компетентність – *інтегрована здатність особистості*, яка набута у процесі навчання і яка охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань.

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].

Поняття «*професійна компетенція*» фахівця трактується як рівень професійної підготовленості, яка проявляється у сучасних творчих формах виконання видів професійної діяльності, глибоких науково-теоретичних знаннях про предмет діяльності і вимагає вияву фізичних, психічних, інтелектуальних, духовних якостей і властивостей особистості. Професійна компетентність фахівця є інтегративною властивістю особистості, що визначає здатність фахівця здійснювати професійну діяльність на найвищому рівні [274, с. 156].

Актуальним для нашого дослідження є визначення, яке виводиться С. Сисоевою та І. Соколовою, поняття *професійно-педагогічна компетентність*, яка розуміється як інтегральна професійно-особистісна характеристика вчителя або викладача, рівень сформованості якої свідчить про здатність реалізувати професійні функції у 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 ви-

дів діяльності у різних сферах, а саме: загальні, загальнопрофесійні, професійно-предметні компетенції.

Уважаємо, що професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу – це синтез знань, умінь та навичок необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності. 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].

Вагомим значенням для нашого дослідження є те, що одним із важливих чинників успішної педагогічної діяльності вважаються особистісні якості вчителя, на необхідність введення яких в професіограму професії вказує В. Семиченко [271, с.32].

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

С. Сисоєва вважає, що підготовка компетентної людини та працівника повинна спрямовуватися не лише на оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, а й на виховання високих моральних якостей, формування уміння 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* вчителя початкової школи – це характеристика особистості, яка включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих та особистісних якостей.

Однак єдиного підходу щодо виділення структурних компонентів професійної компетентності та їх змісту в науковців

немає. Так С. Сисоєва структуру професійної компетентності фахівця визначає як сукупність компонентів, зокрема: когнітивного (наявність теоретичних знань у певній предметній області); 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 упродовж життя, удосконалювати та поглиблювати професійні знання); комунікативного (сукупність здатностей, що забезпечують ефективність спілкування, роботи в колективі, взаємодію з іншими членами суспільства) [247].

Утім вважаємо, що соціально-педагогічна компетенція професійної діяльності вчителя початкової школи інклюзивного навчання – це його уміння використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних педагогічних задач і проблем, пов'язаних з спільним навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку, єдність фахової, методичної та психологічної здатності виконувати поліфункціональну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Соціально-педагогічну компетентність учителя початкової школи, який працює, як фахову, в інклюзивному класі загальноосвітнього навчального закладу, розглядаємо як оволодіння ними *знаннями* з питань:

- державних підходів до організації освіти дітей, які мають обмежені можливості здоров'я;
- основних категорій загальної, спеціальної і корекційної педагогіки, загальної і спеціальної психології;
- особливостей і закономірностей розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами;
- комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей;
- диференційованого та індивідуального механізми і прийоми навчання кожної із категорії дітей з особливими освітніми потребами;
- зміст та методи роботи з родинами вихованців та інші.

- Відтак, дійшли висновку, що майбутні вчителі початкової школи інклюзивного навчання повинні володіти уміннями:
  - здійснювати діагностику розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі;
  - реалізовувати загально педагогічні та корекційно-розвивальні технології навчання;
  - своєчасно виявляти відхилення у розвитку дитини та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;
  - здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку;
  - формувати готовність здорових учнів до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку;
  - проводити роботу з батьками щодо надання їм правильної інформації про осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інші [ 340, с. 67 ].

Іншими словами, компетенція вчителів початкової школи інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі – це уміння вчителя використовувати загальнонаукові, загальнопрофесійні та фахові знання і навички при виконанні соціально-педагогічної діяльності. У цьому сенсі, *соціально-педагогічну компетентність розглядається як інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом знань і навичок необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та умінь вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку.*

Як зазначалося у параграфі 2.1, соціально-педагогічна діяльність вчителів початкових класів в умовах інклюзивної діяльності має особливості та специфіку виконання поліфункціо-

нальної діяльності, яка вимагає відповідної структури компетентності. В освітньо-кваліфікаційних характеристиках у структурі готовності майбутнього вчителя до виконання діяльності виокремлюють чотири функціонально пов'язані аспекти: когнітивний (сукупність знань); операційний (сукупність умінь і навичок); мотиваційних (сукупність мотивів); особистісний (сукупність особистих якостей); змістовий – розширення кола загальних знань; діяльнісний – удосконалення вмінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу досягти успіху в професійній діяльності.

У структурі визначеного нами поняття соціально-педагогічної компетентності виділили наступні компоненти:

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

- діяльнісний – активне застосування знань та навичок з метою формування умінь 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 фаховий, що включає систему особистісно значущих та професійно важливих якостей, індивідуальний стиль, уміння свідомо здійснювати і контролювати результати своєї діяльності, а також здатність до роботи в умовах інклюзивної освіти, завдяки сукупності стійких мотивів і спрямованістю на здійснення ефективного процесу навчання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Названі компоненти соціально-педагогічної компетентності знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності, при цьому формування кожного з них пов'язане з формуванням

його характеристик і властивостей як частини цілісної системи. Визначаючи їх, враховували функції поліфункціональної діяльності та компетенції дисциплін.

Таким чином, було визначено базові компетенції соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи, які будуть здійснювати поліфункціональну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ з таких питань [350]:

- державних підходів до організації освіти дітей, які мають обмежені можливості здоров'я; основних категорій загальної, корекційної педагогіки, загальної і спеціальної психології, соціальної роботи; особливостей і закономірностей розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами;

- комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей; диференційованого та індивідуального методів і прийомів навчання кожної із категорії дітей з особливими освітніми потребами; змісту та методів роботи з родинами вихованців та ін..

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

- уміння вислухати учня з розумінням і потрібною метою;
- виявляти необхідну інформацію і підбирати факти для розв'язання соціально-педагогічної проблеми;

- організовувати комплексну взаємодопомогу і корекцію учня; спостерігати за вербальною і 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 і теми, поважати його особистість і не застосовувати погрози;

- знаходити інноваційні розв'язки для забезпечення потреб дитини;

- визначати необхідність закінчувати корекційний вплив;

- вміти надавати необхідну підтримку в умовах кризових ситуацій, допомагати справлятися зі стресом і посттравматичним синдромом, розв'язувати конфлікт.



Соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу включає когнітивно-діяльнісні компетенції [там же]:

- здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі;

- реалізовувати загально-педагогічні, соціальні та корекційно-розвиткові технології навчання;

- своєчасно виявляти відхилення у розвитку дитини та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;

- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів з порушеннями психофізичного розвитку, розробляти для них індивідуальні навчальні плани та плани індивідуального розвитку;

- формувати готовність здорових учнів до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку; проводити роботу з батьками щодо надання їм правильної інформації про осіб з порушеннями психофізичного розвитку та ін.;

- визначати необхідну соціальну допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності у навчанні;

- здійснювати організацію матеріально-технічного забезпечення, розробляти стратегії навчання тощо.

Структуру соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи доповнюють особистісні якості, якими фахівець повинен оволодіти, здійснюючи професійну діяльність в інклюзивному середовищі.

Сучасні дослідження свідчать, що окремі якості особистості об'єднані в єдину структуру, а за твердженням К. Платонова, ще й утворюють певну динамічну функціональну структуру особистості: 1) спрямованість; 2) соціальний досвід; 3) індиві-

дуальні особливості психічних процесів; 4) біологічно зумовлена підструктура [229].

На думку В. Ягупова, структура особистості – цілісне утворення, сукупність соціально значущих психічних властивостей, відношень і дій індивіда, яких набуто в процесі онтогенезу і які визначають його поведінку як соціального суб'єкта дії та спілкування [355].

У дослідженні М. Ткаченко модель формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів складається з таких компонентів:

- 1) змістового, що відображає сутність та особливості професійно необхідних якостей;
- 2) операційного, у якому розкриваються технології оволодіння певними педагогічними вміннями;
- 3) ціннісного, який передбачає особистісний сенс і потребує неперервного самовдосконалення себе як професіонала [320, с. 189].

М. Федоренко професійно значущі якості визначає як мета якості, до яких дослідниця відносить: активність, професійно-педагогічна спрямованість, професійно-ціннісні орієнтації, рефлексія, педагогічна креативність, ціле покладання та компетентне вирішення професійно-педагогічних завдань [310, с.37-38].

На думку цитованих авторів професійно важливими якостями вчителя виступають: спрямованість (мотиви вибору професії), рефлексивність, емоційна стабільність, творчість, активність, ціннісні орієнтації, здатність приймати ефективні рішення. Оцінити ту чи іншу якість, варто розглядати її лише у взаємозв'язку з особистісно значущими якостями. При цьому 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 проявляється у любові до дітей, взаємоповазі, шанобливому ставленні одне до одного, здатності зрозуміти, прийняти і допомогти їм у самореалізації;

- спостережливість і розуміння навчально-виховних явищ, які відбуваються у цілісному педагогічному процесі;

- емпатія, як співпереживання, розуміння почуттів школяра, готовність прийняти учня з його недоліками і прийти на допомогу;

- етичність; саморегуляція і самодисципліна; тактовність; толерантність – здатність зрозуміти й сприймати унікальність будь-якої особистості;

- рефлексивність – уміння самоусвідомлювати результати власної професійної діяльності.

Таким чином, спираючись на дослідження вчених, було визначено комплекс особистісно фахових якостей, що визначають структуру соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, згідно з визначеними видами основних робіт в інклюзивному середовищі (рисунки 3.1), які:

1) допомагають зрозуміти внутрішній світ учня, співпереживати йому;

2) забезпечують стресостійкість і володіння собою;

3) сприяють активному впливові 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 даний процес буде ефективним, якщо дотримуватися комплексу *педагогічних умов*:

- побудови змісту та структури навчального процесу відповідно до завдань та складових соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання;

- створення логічної структури кожної педагогічної дисципліни, визначення компетентності та компетенцій;

- розвитку в майбутнього учителя почуття громадянської відповідальності, формуванні позитивної мотивації до соціально-педагогічної діяльності, особистісно фахових якостей;

- вирішення соціально-педагогічних ситуацій, що моделюють майбутню професійну діяльність;

- відбору методів навчання і засобів впливу на особистість студента з урахування емоційного стану кожного студента;

- варіативності форм організації навчальної діяльності на заняттях з моделюванням провідних видів соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи та інші.

Якість формування соціально-педагогічної компетентності визначається нами як здатність застосовувати знання, уміння та навички у професійну діяльність вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

### **2.3. Структурно-функціональна модель формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу**

Реалізація одного із завдань дослідження та перевірки його гіпотези, зумовили нас здійснити модель фахівця, який здійснюватиме роботу в інклюзивному середовищі, а відтак моделювання процесу формування його соціально-педагогічної компетентності в контексті розробленої нами авторської Концепції (рисунок 1.1).

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, А. Маркова, В. Сластьонін, Р. Скульський та інші вчені) [21; 158; 159; 278; 279], різних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкових класів (О. Біда, О. Будник, Н. Глузман, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич та інші) [27; 42; 60; 61; 316; 317].

Термін «модель» від французького слова *modulus* – мірило, міра, зразок. Поняття «модель» у літературних джерелах трактується 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 у 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].

Узагальнюючи трактування поняття, дійшли висновку, що *модель особистості фахівця* – це опис сукупності його якостей, що забезпечують успішне виконання завдань, що виникають у виробничій сфері, а також самонавчання і саморозвиток працівника. Звідси випливає, що у нашому дослідженні, модель – портрет ідеального вчителя інклюзивного навчання, який володіє соціально-педагогічною компетентністю здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ; опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів

майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи. Обґрунтовуючи модель, будемо брати до уваги: *по-перше*, що маємо одну і ту ж спеціальність, але спеціалізації відрізняються; *по-друге*, модель підготовки фахівця виходить з розробленої нами у параграфі 1.3 концепції «Професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ».

У цілому модель фахівця може включати наступні компоненти:

- професіограму як опис психологічних норм і вимог до діяльності й особистості фахівця;

- професійно-посадові вимоги – опис конкретного змісту діяльності фахівця, у якому визначається, що і як він повинен робити при вирішенні професійних завдань в умовах конкретної посади, міститься мінімум професійних умінь якими повинен володіти фахівець для забезпечення необхідного рівня професійної діяльності;

- кваліфікаційний профіль – поєднання необхідних видів професійної діяльності і ступеня їх кваліфікації, кваліфікаційні розряди для оплати [180].

У працях Н. Талізінї доведено, що якість професійної підготовки залежить від ступеня обґрунтованості трьох основних моментів: мета навчання (для чого навчати), змісту навчання (чому навчати) і принципів організації навчального процесу (як навчати). Мета підготовки або мета освіти, – як стверджує автор, – це модель спеціаліста. Описати мету освіти (моделі спеціаліста) означає представити систему типових завдань або систему адекватних їм умінь (видів діяльності). Модель спеціаліста має відображати види його професійної діяльності, обумовлені вимогами спеціальності, запитами часу, особливостями суспільно-політичного устрою країни [300]. Підтримуємо думку науковця і вважаємо за необхідність розробити модель майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи, яка забезпечить випускнику професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзив-

ному середовищі ЗНЗ і при цьому формування соціально-педагогічної компетентності.

Така модель відповідає запровадженню інклюзивної освіти і передбачає опис соціально-педагогічної компетентності випускника «Початкової освіти», яка дозволила б підвищити ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи спрямовану на роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ; виявити невідповідності між підготовкою «майбутнього вчителя початкової школи» і «майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи».

Обґрунтування моделі починаємо з аналізу Галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта», у якому не передбачається інклюзивного аспекту підготовки вчителя початкової школи та не містить освітнього стандарту спеціалізації «вчитель інклюзивного навчання початкової школи» або «інклюзивний педагог». Існуючі державні освітні стандарти за спеціальностями містять вимоги до знань і вмінь лише вчителя початкової школи. Тому для розробки моделі соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу необхідно розробити професіограму.

Професіограма — це 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. Професіограма містить ряд вимог до професії, серед яких досліджуватимемо: перелік обсягу знань і умінь, які необхідні для успішної професійної діяльності, з виділенням тих, що визначають професійну майстерність; психограму, тобто характеристику психологічних вимог професії до людини з виділенням основних і бажаних психічних особливостей [155, — 367 с.].

Професіограма розглядається нами як система вимог до вчителя початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу, що створить можливість передбачати конкретні форми, методи, засоби формування у студен-

тів соціально-педагогічну компетентність, а також дозволить вдосконалити навчальний план професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Кожна професія відрізняється не просто окремими характеристиками, а певним комплексом характеристик, який формує психологічну структуру професії. Разом з тим психологічний профіль професії містить у собі і такі характеристики, які є спільними для цілої групи професій. Тому завданням професіографії є групування професій на основі спільності тих чи інших психологічних характеристик [155]. *Професія* – це визначений вид трудової діяльності, що виник у результаті суспільного розподілу праці і вимагає для її виконання здібностей, теоретичних знань і практичних навичок. Вона визначається характером створюваного продукту, використовуваними знаряддями праці і специфічними умовами виробництва. Професія є узагальнюючою для групи споріднених спеціальностей. Спеціальність – підтип професії, що визначається далшим розподілом праці у її межах [там же]. До прикладу у нашому дослідженні, фахівець у галузі інклюзивної освіти – *вчитель інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу* (інклюзивний педагог).

Відтак основними компонентами теоретичної моделі дизайнера вважаємо наступні:

- загальні й спеціальні якості особистості фахівця;
- необхідні знання, вміння і навички;
- якості, що сприяють успішному виконанню професійних обов'язків і визначаються з позицій професіографії.

Перш ніж розробити модель, необхідно з'ясувати професіограму вчителя інклюзивного навчання початкової школи в ЗНЗ. У цьому сенсі інклюзивне навчання розглядається нами як феномен соціально-педагогічної діяльності, у результаті якої надається педагогічна і парапрофесійна індивідуально-орієнтована психологічна, медична та соціальна допомоги усім молодшим школярам [239]. Тому, на наш погляд, профе-



сіограма майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, повинна включати такі складові:

**Тип професії** – «людина – людина». Вимоги до професії вчителя початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ: прагнення до спілкування; уміння легко вступати в контакт із людьми; доброзичливість, чуйність; витримка; уміння стримувати емоції; здатність аналізувати поведінку оточуючих і свою власну, розуміти наміри і настрої інших людей, здатність розбиратися у взаєминах людей, уміння налагоджувати розбіжності між ними, організувати їхню взаємодію; уміння слухати, враховувати думку іншої людини; здатність володіти мовою, мімікою, жестами; розвинену мову, здатність знаходити загальну мову з різними людьми; уміння переконувати людей; акуратність, пунктуальність, зібраність; знання психології людей.

**Клас професії** – творчий.

**Професійна область** – освіта, навчання, виховання.

**Умови праці.** Під час роботи вчитель початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу знаходиться у приміщенні та поза ним. Учитель аналізує інформацію та приймає рішення в умовах підвищеної моральної відповідальності.

**Домінуючі види діяльності.** Соціально-педагогічна діяльність вчителя початкової школи інклюзивного навчання – 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 [340].

Домінуючими видами робіт соціально-педагогічної діяльності є:

- педагогічний (професійний) – навчати та виховувати молодшого школяра;

- 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 – здійснювання взаємозв'язку між молодшими школярами і командою фахівців загальноосвітньої школи, забезпечення мультидисциплінарного підходу до здійснення соціально-педагогічного супроводу;
- конфліктологічний – попередження і розв'язування соціально-педагогічних конфліктних ситуацій на уроці;
- анімаційний – спонукання учня з обмеженими освітніми можливостями до дій, спрямованих на відновлення взаємодії між особистістю і учнями класу, і соціумом;
- діагностичний, пов'язаний з виявленням рівня особистісного розвитку дитини, лише потім проектування діяльності, а також для надання консультативно-інформаційної підтримки команді фахівців загальноосвітнього закладу;
- терапевтичний – проведення соціально-педагогічного супроводу молодшого школяра засобами лікувальної педагогіки;
- організаційний – впровадження різноманітних соціально-виховних форм (благодійні акції, фестивалі, місячники тощо), ініціювання участі дітей та дорослих в різноманітних соціальних проектах [340].

Враховуючи особливості професійної діяльності вчителя інклюзивного навчання початкової школи, ми вважаємо, що залежно від того, у якій ролі виступатиме учитель, яку функцію буде виконувати при цьому, визначаємо напрями його діяльності: навчально-виховний, розвитково-корекційний, соціалізуючий та реабілітаційний. У контексті вказаних напрямів, на основі узагальнення та систематизації наукових праць з проблеми дослідження, визначаємо домінуючі види соціально-педагогічних робіт (рисунок 2. 1) [339].



**Рис. 2. 1. Домінуючі види робіт соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ**

**Якості, що забезпечують успішність виконання професії:**

1) фахові – володіння навчальними предметами та методиками їх викладання, педагогічною майстерністю, інноваційними технологіями, організаторськими вміння, педагогічним тактом, педагогічною технікою, технологією спілкування та інші якості;

2) методичні – моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, які спричинили ці труднощі; реалізація загально-педагогічних, соціально-педагогічних та корекційно-розвиткових технологій навчання; виявлення відхилень у розвитку дитини та під керівництвом команди фахівців школи брати участь у здійсненні належного соціально-психолого-педагогічного супроводу дітей; здійснення індивідуального та диференційованого підходу до навчання молодших школярів з порушеннями розумового розвитку; формування готовності

здорових учнів до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що мають особливі освітні потреби та інші;

3) професійно важливі фахові якості – 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 якості – емоційна чуйність і стійкість, довготривала пам'ять, спостережливість, воля, уявлення, великий обсяг уваги, культура темпераменту, об'єктивна самооцінка, гуманізм, милосердя, емпатія, уважність, доброзичливість, дисциплінованість, вимогливість, скромність, товариськість, об'єктивність, самокритичність, висока моральна культура, артистизм, загальна ерудиція, терпеливість, наполегливість творчість та інші.

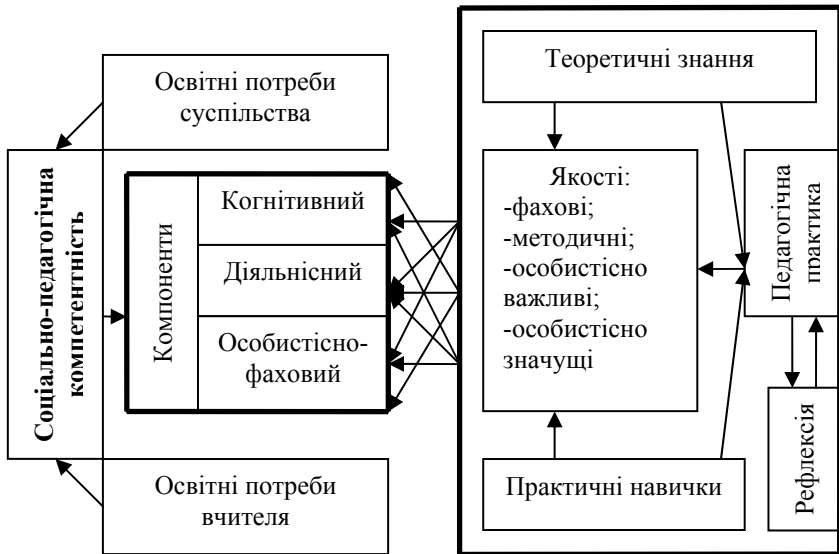
**Якості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності:** безвідповідальність, неуважність, егоїстичність, емоційна нестриманість, жорстокість, брехливість, нетерпимість, неуважність.

Таким чином, модель майбутнього учителя інклюзивного навчання початкової школи описовий аналог, який представлений через систему видів робіт соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ, відображає соціальне замовлення на ринку праці і мету професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, визначену у концепції (рисунок 1.1). Таким чином, ми отримуємо цілісне уявлення про передбачувані результати професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ у вищому педагогічному навчальному закладі – соціально-педагогічну компетентність.

Логічна вважаємо, що описову авторську модель майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи, необхідно представити через структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності. З огляду на це, у організаційно-педагогічній Концепції (рисунок 1.1) необхідно виділити модель соціально-педагогічної компетентності.

Соціально-педагогічну компетентність розглядаємо як *інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань і навичок необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та умінь вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчанням дітей з різним рівнем психофізичного розвитку* [241], а саме здатність виконувати професійну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Попередній аналіз соціально-педагогічної діяльності вчителя інклюзивного навчання початкової школи, який був проведений у параграфі 2.1, дозволяє виділити її структурні компоненти, взаємозв'язок яких можна представити у графічному вигляді (рисунок 2.2).



**Рис. 2.1. Модель соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ**

Уважаємо, що розроблена концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ спрямовуватиметься при цьому на формування у них соціально-педагогічної компетентності, здатності здійснювати соціально-педагогічну діяльність

Схарактеризуємо опис моделі (рисунок 2.1).

**Загальні положення.** У професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, здатного 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.

Якість, у словнику С. Ожегова, потрактована як наявність істотних ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють один предмет або явище від інших [206, с. 241]. 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].

Цінним для нашого дослідження є твердження В. Кременя про якість професійної підготовки, під якою педагог-філософ розуміє «цілісну сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності і дає йому можливість мати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність опановувати в майбутньому соціальні рівні, адекватні здібностям, і кваліфікації в системі соціо професійних відносин...» [152].

Потрактовані науковцями визначення, дали можливість нам з'ясувати термінологічну природу поняття «якості». 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 вмій випускників навчального закладу з нормативними вимогами – компетентностями і компетенціями, котрі можуть бути безпосередньо продемонстровані, а відтак оцінені, а також усвідомлення ними індивідуальної здатності виконувати поліпрофесійну діяльність в умовах інклюзивного середовища. Вона забезпечується через наступні якості:

- державного і галузевого стандарту, навчального плану професійної підготовки;
- соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу: інформаційно-методичної та матеріально-технічної бази освітнього процесу, якісний склад викладачів;
- цілепокладання в освіті, навчальному закладі і в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ;
- процесу професійної підготовки майбутнього фахівця;
- процесу формування професійної компетентності.

Отримуючи вищу освіту, людина набуває сукупність професійно-особистісних якостей, що відображає її професійну компетентність і зумовлює здатність задовольняти власні особистісні матеріальні потреби, забезпечуючи при цьому потреби суспільства. Така установка висуває проблему формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності фахівця здатного виконувати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Погоджуємося з думками зазначених вище педагогів і вважаємо за необхідність розглянути поняття «підготовка» і «готовність», аби з'ясувати сутність поняття «здатність» до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Стосовно сутності поняття «підготовка», яке ґрунтовно було розглянуто у параграфі 1.2, доповнимо деякими тлумачен-

нями, оскільки означені поняття у 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 [66] дає таке формулювання поняття професійна готовність студента – це інтегративна особистісна якість і істотна передумова ефективності діяльності після закінчення вищого навчального закладу.

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], Н. Кічук [125], З. Курлянд [218], 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 та установок.

Аналізуючи поняття «готовність», з'ясували, що вчені підходять до його визначення неоднозначно. Зокрема О. Отич зазначає, що готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у 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. Авторка стверджує, що педагогічна діяльність і професійна готовність є взаємозалежними, у які вона виділяє п'ять компонентів: 1) мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності); 2) орієнтаційно-пізнавально-оцінний (знання змісту професії, вимог професійних ролей, способів вирішення професійно-педагогічних завдань); 3) емоційно-вольовий (відчуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконт-



роль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків педагога); 4) операційно-дієвий (мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь і навичок і професійно-значущих властивостей особистості, адаптація до вимог професійних ролей і до умов педагогічної діяльності); 5) установочно-поведінковий (налаштованість на добросовісну працю) [94].

Група науковців (Л. Кондрашова, Г. Троцко) у визначенні сутності поняття «готовність» підкреслюють, що воно включає не лише професійні знання, уміння, навички, а й певні особистісні риси, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність (А. Ліненко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), як результатом професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко)

Ю. Пелех готовність розглядає як інтегровану якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань із допомогою активізації і застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами [222].

У психологічних джерелах «готовність» визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установку 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.

Приєднуємося до думки В. Сластьоніна, який визначив, що професійно-педагогічна готовність – це складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів:

- психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу в школі);

- науково-теоретична готовність (наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності);

- практична готовність (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і умінь);

- психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей);

- фізична готовність (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності) [279]. Схиляємося до думки, що готовність є кінцевим результатом професійної підготовки майбутнього фахівця до виконання діяльності у певній галузі, вона визначається рівнем оволодінням професійними компетентностями і компетенціями (обсягом знань, умінь та навичок), встановлених державним стандартом змісту освіти, сформованою спрямованістю на професійну діяльність і здатністю практично її виконувати.

О. Мартинчук професійну готовність вчителя початкових класів у сфері інклюзивного навчання розглядає як інтегральну якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійну діяльність, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності [179].

Уважаємо, що готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є результатом професійної підготовки і розуміється нами як особистісна психолого-педагогічна готовність до соціально-педагогічної діяльності, зміст якої розкривається через комплекс сформованої системи компетенцій, особистісно значущих якостей та професійно важливих якостей і розглядається як соціально-педагогічна компетентність та пов'язується із здатністю її здійснювати.

Здатність розглядається в Українському юридичному термінологічному словнику як властивість індивіда здійснювати, виконувати певний вид продуктивної діяльності. Здатність особистості – об’єктивна характеристика особистості, яка може бути наявною в різному ступені і не піддається безпосередньому вимірюванню (є латентною), а проявляється в різних життєвих ситуаціях, і через спостереження за успішністю дій особистості при розв’язанні реальних проблем або ж спеціальних тестових завдань можна оцінити міру здатності особистості.

**Мета і 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 високого рівня оволодіння знаннями, уміннями та навичками, особистісно значущими і професійно важливими якостями.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і при цьому формування у них соціально-педагогічної компетентності вимагає особливої педагогічної системи організації навчання студентів за індивідуальною траєкторією. Вирішувати цю задачу в сучасній дидактиці, як вважає А. Хуторський, можливо двома протилежними способами, кожний з яких визначається індивідуальним підходом. Він розглядав індивідуальну освітню траєкторію майбутніх педагогів як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента [319, с. 298].

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, с. 108].

І. Бережна констатує, що індивідуальна траєкторія професійного розвитку – це персональна стратегія професійного зросту студента, вдосконалення його особистісних якостей, формування професійних компетенцій, що вибудовуються на

основі усвідомлення і 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 включає професійні компетенції) і варіативну складову (відображає особистість студента, його соціально-психологічні особливості, потреби, мотиви, інтереси і здібності) [17].

Індивідуальна траєкторія навчання майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання, розглядається нами через:

1) оновлення змісту підготовки вчителя початкових класів. Оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів у різні періоди навчання у вищому педагогічному навчальному закладі відбувалося шляхом уведення навчальних дисциплін «Основи соціально-педагогічної діяльності», «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти», нових тем з дисциплін «Дидактика», «Методика навчання педагогіки», «Школознавства». Важливим є розробка навчально-методичного забезпечення курсу «Основи інклюзивної педагогіки»: робочий зошит та методичні рекомендації для самостійного вивчення курсу;

2) упровадження інноваційних технологій навчання у вищому навчальному закладі, зокрема інноваційних технологій навчання (карусель, круглий стіл, акваріум, мозкова атака, кейс-стаді, ситуаційне навчання, технологію, генерування ідей), презентації, структурно-логічні схеми, дидактичні та рольові ігри;

3) залучення студентів до науково-дослідницької роботи. Науково-дослідницька робота студентів передбачає виконання індивідуальних завдань, написання есе та рефератів, курсових, бакалаврських та магістерських робіт, залучення до олімпіад, конференцій та семінарів, гуртків та проблемних груп.;

4) проходження різних видів педагогічних практик в інклюзивній загальноосвітній школі;

5) забезпечення зворотного зв'язку у 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.

Складовими індивідуальної траєкторії навчання є визначення мети і 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 відображаються у навчально-методичному забезпеченні педагогічних дисциплін (навчальних і робочих програмах, методичних матеріалах до виконання практичних, лабораторних занять і самостійної роботи) [334].

Разом з тим, майбутні учителі початкової школи інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчального закладу повинні володіти особистісними якостями фахівця, які формують його культуру, фахову поведінку, індивідуальний стиль професійної діяльності. Нами визначено наступні особистісно значущі якості:

- спостережливість і розуміння навчально-виховних явищ, які відбуваються у цілісному педагогічному процесі;
- емпатія, емоційна стійкість, гнучкість прояву емоцій, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватися з людьми;
- гуманізм як розуміння почуттів школяра, готовність прийняти учня з його недоліками і прийти на допомогу;
- етичність; відповідальність; саморегуляція і самодисципліна; тактовність;
- толерантність – спроможність розуміти й сприймати унікальність будь-якої особистості;
- рефлексивність – уміння самоусвідомлювати результати власної професійної діяльності [339, с. 67].

**Сутність соціально-педагогічної компетентності.** Характеристика сутності соціально-педагогічної компетентності бу-

ло розглянуто у параграфі 2.2 даного розділу. Тому вдамося лише до визначення базової характеристики поняття.

Отже, соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі – це базова характеристика діяльності вчителів з інклюзивної освіти (інклюзивного педагога) загальноосвітнього навчального закладу. 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 внутрішнім фактором їхнього розвитку виступають визначення індивідуальної траєкторії навчання, у процесі якої удосконалюються і коректуються особистісно значущі та професійно важливі якості. Безумовно важливим стає акцентування уваги на формування у студентів здатності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального розвитку.

**Зміст соціально-педагогічної компетентності** визначається основними видами робіт та ролями, у яких у той чи інший момент виконує або перебуває вчитель, виконуючи при цьому соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Тому соціально-педагогічна діяльність вчителів початкової школи на сучасному етапі розглядається як інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженнями життєдіяльності у загальноосвітньому навчальному закладі. Адже окрім навчання і виховання дітей, учителі початкової школи в інклюзивному середовищі допомагають інклюзованій дитині соціалізуватися, увійти в соціальну структуру суспільства, а також здійснюють корекційно-розвивальну і реабілітаційно-відновлювану роботу. При цьому вони повинні уміти не лише визначати проблеми і освітні потреби молодшого школяра, а й сприяти успішному їхньому розв'язанню. Означені проблеми

викликали необхідність в обґрунтуванні нових підходів до розуміння соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ.

Державним стандартом початкової освіти визначено, що головне завдання учителів початкової школи у масовому загальноосвітньому навчальному закладі полягає у забезпеченні загального розвитку дитини, уміння читати, знати основи арифметики; набутті первинних навичок користування книжкою та іншими джерелами інформації; формуванні загальних уявлень про навколишній світ, засвоєнні норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, виробленні трудових навичок.

Оскільки діяльність вчителів в інклюзивному середовищі ЗНЗ є складнішою і відповідальнішою, тому окрім виконання головного завдання початкової освіти фахівці повинні надавати корекційно-розвивальну і соціальну допомогу, яка спрямовується на соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами до нових умов освітнього соціального середовища. У цьому сенсі важливим аспектом формування соціально-педагогічної компетентності – з'ясування основних *напрямів* соціально-педагогічної діяльності вчителів початкової школи ЗНЗ в умовах інклюзивної освіти, якими є:

- педагогічний – динамічна система, яка об'єднує процеси навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості. Процес, сутність якого полягає у забезпеченні єдності навчання, виховання і розвитку на основі цілісності і загальності;

- корекційно-розвивальний – сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи;

- психолого-педагогічний – діагностика проводиться з метою отримання необхідної інформації за допомогою різних методик, адаптованих до власної діяльності;

- соціально-педагогічний:

- профілактика, котра здійснюється з метою попередження шкільної дезадаптації. Їй передуює робота на виявлення, діагно-

стику і корекцію дітей групи ризику з різними формами дезадаптації, яка проявляється в неадекватній поведінці;

- робота з девіантними дітьми, спрямована створення умов для самовиховання і саморозвитку дітей з особливими освітніми потребами, викликаними різними факторами;

- робота з обдарованими дітьми;

- робота з сім'єю, з метою залучення їх 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 і спрямований на розробку і впровадження різних форм організації дозвілля в позаурочній діяльності.

Очевидно, що професійна діяльність вчителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу розширює свої функціональні межі і стає багатофункціональною. На основі теоретичного аналізу сутності соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, який був поведений у параграфі 2.1, визначаємо, що основними функціями є:

- педагогічна, тобто виконання навчальної, виховної і розвивальної мети як базових функцій освіти, а також корекційної, соціалізуючої і реабілітаційно-анімаційної як необхідної функції соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу;

- 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 майбутніх учителів інклюзивного навчання почат-

кової школи є когнітивна компетенція, діяльнісна компетенція і особистісно фахова компетенція.

**Принципи формування соціально-педагогічної компетентності** визначаються провідним принципом соціально-педагогічної діяльності, який визначається гуманною педагогікою, тобто гуманістичним ідеалом особистості майбутнього вчителя початкової школи, який буде працювати в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу – самоцінність особистості, яка визначає зміст і призначення цієї діяльності. Гуманізм тісно пов'язується з вірою у потенційні можливості дитини, які повинні бути спрямовані на стимулювання її активності і від якої в кінцевому результаті залежить процес соціалізації особистості молодшого школяра.

Формування соціально-педагогічної компетентності відбувається за загальними закономірностями. Виокремлено комплекс закономірностей, які враховуються у 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 і потребами розвитку суспільства та реальними можливостями молодшого школяра до оволодіння соціокультурним досвідом;

2) загальнонаукові закономірності, які є спільні 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 і форми соціально-педагогічної діяльності залежать від умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес і реальних пізнавальних можливостей учнів;

- *виховна закономірність*, реалізація якої проявляється у взаємозалежності виховання від навчання, єдності свідомості та поведінки, опорою на позитивні якості учнів, стимуляції активності особистості, емоцій в учинні;

- *корекційно-розвивальна закономірність*. Результати соціально-педагогічної діяльності залежать від діяльності команди спеціалістів освітнього закладу і внутрішнього світу дитини. Навчальний процес повинен постійно трансформувати форми, методи і 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 максимумально можливих за даних умов результатів;

- *креативна закономірність* – обумовленість результативності соціально-педагогічної діяльності рівнем професійної майстерності і творчості вчителя початкової школи;

- *соціологічна закономірність* – необхідність координації соціально-виховних впливів школи, сім'ї та громадськості.

Соціально-педагогічна діяльність майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі здійснюється при дотриманні принципів – певної системи основних вимог до діяльності, дотримання яких забезпечить її ефективність. Принципи соціально-педагогічної діяльності визначаються її напрямками, тому є поєднанням принципів діяльності педагогічних (асистента вчителя інклюзивної освіти) і соціальних працівників/педагогів. Аналіз численної зарубіжної (І. Демент'єва, С. Дуванова, Е. Наберушкіна, Л. Оліференко, Т. Пушкіна, Н. Трофимова, Т. Шульга, О. Ярська-Смирнова та ін..) та вітчизняної літератури (О. Безпалько, І. Богданова, О. Будник, І Зверева, А. Капська, С. Литвиненко, О. Мартинчук) з даної проблеми дозволяє виділити головні принципи соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової шко-

ли інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу. Зокрема таких принципів, як [339]:

- природо- та культуровідповідності (врахування анатомо-фізіологічних, психологічних, вікових, статевих, національних особливостей молодших школярів);
- педагогічного оптимізму, гуманізму ;
- диференціації та індивідуалізації;
- єдності корекції та розвитку;
- державного підходу, законності та прав людини;
- оптимізації: зв'язку змісту і форм соціально-педагогічної діяльності з конкретними умовами пізнавальними можливостями особистості;
- цілеспрямованості (спрямованість до досягнення поставленої мети і досягнення розв'язання завдань);
- системності;
- єдності (уміння співпрацювати з командою фахівців загальноосвітньої школи);
- компетентності та компетенції ;
- конфіденційності (нерозголошення результатів навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра, таємниць учнів та їх батьків);
- толерантності (діяльність спрямовується на різних клієнтів, тих хто потребує допомоги, не сортуючи їх на «добрих-поганих», «зручних-незручних», «податливих-безнадійних»).

Вихідними положеннями, які визначають мету і зміст формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи, які будуть здійснювати соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі ЗНЗ є принципи освіти (принцип гуманізму і принцип 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 осо-

бистісно 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.

**Структура соціально-педагогічної компетентності.** Аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку про те, що до окреслення структури соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ не існує.

Проте, теоретичний аналіз досліджень учених щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і при цьому формування у них соціально-педагогічної компетентності свідчить про необхідність надання більшої наукової уваги до їх розробки. Останнім часом були проведені дослідження, присвячені

окремим аспектам професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, як от до: професійно-наукової (Б. Андрієвський) [6], формування гуманістичних відносин молодших школярів (І. Бужина) [43], інклюзивної діяльності (О. Гордійчук) [67], педагогічної імпровізації (С. Дубяга) [93], позаурочної виховної роботи (І. Казанжи) [122], застосування інтерактивних технологій (О. Комар) [138], національного виховання учнів засобами мистецтва (С. Лавриненко) [169], 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] та інші.

З іншого боку, досліджувалася проблема формування компетентності і компетенції майбутнього вчителя початкової школи (Н. Бібік [25], Л. Банашко [12], Н. Глузман [60], О. Гноєвська [62], Л. Коваль [133], С. Петренко [225]). Так, Т. Кондратова визначила такі компоненти в структурі соціальної компетентності: *особистісний*, який трактується як відповідальність, активність, емоційна стійкість, толерантність, упевненість у собі, адекватна самооцінка, вольовий контроль; *діяльнісний*, що включає аналіз ситуації взаємодії людей, передбачення наслідків діяльності своєї й інших, правильна оцінка експресії у взаємодії з іншими людьми; *когнітивний*, як знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності та про способи взаємодії людей у суспільстві; *морально-ціннісний*, що включає наявність життєвих орієнтацій і цілей, прийняття здорового способу життя [142, с.151].

Дослідження О. Гноєвської присвячено проблемі формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивною формою навчання. У дослідженні визначено наступні компоненти: *когнітивний* як обсяг та повноту основ теоретико-методичних знань з проблем корекційно-розвивального навчання дітей з психофізичними порушеннями; *мотиваційний*,

що трактується як усвідомлення цінності та значущості інноваційних технологій освіти та інтересу до їх упровадження в умовах спільного навчання дітей різних категорій; *рефлексивний*, який визначає оцінку власних дій, здійснення контролю над своїм професійним розвитком; *операційний* як володіння основними способами організації навчального процесу на засадах диференціально-діагностичних, прогностичних та навчально-корекційних завдань, раціональне застосування їх у процесі спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями для вдосконалення корекційно-педагогічної діяльності [62, с. 8].

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

Аналізуючи проблему 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 відносин; *свідомо формуючу*, що забезпечує світоглядне самовизначення, розвиток спеціального мислення; *емпатійну* як розуміння вихованців; *почуттєво-комунікативну* як розвиток можливостей учителя транслювати власні почуття й думки; контрольнорегулювальний і оцінювально-результативний [105, с. 77].

Розробляючи феномен соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі здійснимо порівняльну характеристику педагогічної та соціально-педагогічної роботи [354, с.32], дійшли висновку, що педагогічна діяльність включає елементи соціальної роботи, а соціально-педагогічна діяльність є інтегративною різновидністю соціальної та педагогічної роботи. Очевидно, що, застосовуючи даний вид роботи в практику професійної діяльності вчителя початкової школи в

умовах інклюзивної освіти, можна розв'язати соціальні проблеми молодших школярів, використовуючи при цьому педагогічні засоби впливу.

Разом з тим, учителі початкової школи в умовах інклюзивного навчання виконують корекційно-розвиткову 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 із дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, потребує особливих вимог до їхньої професійної компетентності, які працюють в умовах інклюзивної освіти. При цьому вчителі початкової школи інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу повинні уміти: проводити педагогічну діагностику порушень у розвитку та прогнозувати подальший розвиток дитини; планувати окремі види корекційної роботи; добирати й застосовувати необхідні корекційні методи, прийоми та засоби навчання; спостерігати за, навіть, незначними позитивними зрушеннями у навчанні та вихованні; підтримувати та допомагати «особливій» дитині; емпатійно та толерантно ставитися до неї; нівелювати конфліктні ситуації; впливати на дітей та їх батьків; працювати на позитивних сторонах таких дітей; виховувати в них оптимізм і віру в свої можливості та інші.

Натомість вважаємо, що варто до функцій соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах інклюзивного навчання віднести адаптаційно-соціалізуючу функцію, сутність якої полягає у зміні та удосконаленні якостей особистості та пристосуванні до умов тимчасового перебування в освітньому середовищі, що дозволяє взаємодіяти з іншими членами соціуму, зберегти якість життєдіяльності, будуть суттєвим доповненням при виконанні соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання [340, с.46].

Проаналізувавши ці та інші психолого-педагогічні літературні джерела дійшли висновку, що соціально-педагогічна



компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу проявляється у педагогічному, соціологічному і корекційному напрямках.

*Педагогічне спрямування* соціально-педагогічної компетентності проявляється 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* розглядається як усвідомлення майбутніми учителями початкової школи інклюзивного навчання значущість соціально-педагогічної діяльності, розуміння сутності соціальних проблем, які існують у суспільстві та в інклюзивному класі, а також проблем дітей з особливими освітніми потребами; як розвиток якостей характеру, які виражають соціальну та професійну спрямованість; якості характеру, які виражають ставлення до дітей і людей взагалі, вольові та емоційні риси.

*Корекційне спрямування* соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання розглядається як здатність виконання роботи пов'язаної з корекцією соціально-педагогічної занедбаності, затримкою психічного розвитку, пізнавальної діяльності, навичок спілкування і соціалізації в умовах інклюзивного середовища, умінь і навичок у процесі навчання.

У нашому дослідженні при визначенні структури будемо дотримуватися того, що соціально-педагогічна діяльність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ тісно пов'язана з емоційною сферою особистості, що у процесі її здійснення проявляється у здатність усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття інших; здатність до самомотивації та керування своїми емоціями в собі та у відно-

синах з іншими. Тому виокремлюємо *емоційну складову* у структурі якостей особистості.

Отже, соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ – це *інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань і навичок необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та здатності вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчанням дітей з різним рівнем психофізичного розвитку.*

**Організаційно-процесуальні засади моделі соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ.** Визначені складові соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ можна графічно представити як сукупність структурних компонентів (рисунок 2. 3).

Моделювання соціально-педагогічної компетентності будемо здійснювати у межах розробленої нами авторської концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ (рисунок 1.1). Відповідно до її мети, реалізація моделі відбувається у педагогічному процесі вищого навчального закладу, що включає процесуально-технологічний і діагностично-результативний компоненти підготовки майбутніх учителів і формування при цьому соціально-педагогічної компетентності.

*Процесуально-технологічний компонент.* Основою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання, а відтак і формування їхньої компетентності є оволодіння системою знань, які у кінцевому результаті повинні набути дієвості завдяки запровадження у педагогічну систему інноваційних технологій (проблемна, модульна, інформаційна і контекстна технології навчання), мето-

дів (пояснювально-ілюстративні, словесні, наочні, практичні, дослідницькі, інтерактивні, метод проектів, тестування, математичне моделювання) і форми (лекції, практичні і лабораторні заняття, заліки) навчання.



**Рис. 2. 3. Структурно-функціональна модель соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ**

*Діагностично-результативний* компонент, котрий спрямовується на виявлення елементів освіти та якостей особистості з метою з'ясування складових компетенції соціально-педагогічної компетентності:

- *когнітивна* (знання – науково-теоретичні, науково-методичні, психолого-педагогічні, спеціальні, технологічні, управлінські; набутий в процесі навчання професійний досвід);

- *діяльнісна* (уміння – соціально-педагогічні, корекційні, гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські);

- *особистісно фахова* (особистісно значущі якості – гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емоційність, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність тощо; професійно важливі якості: спрямованість, мотиваційно-ціннісні (цілі, цінності, інтерес, потреби, мотиви, спрямованість майбутнього педагога) та рефлексивні – самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення майбутнього вчителя початкових класів).

Структурно-функціональна модель соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання у нашому дослідженні – це комплекс теоретичних (когнітивних) знань, практичних (діяльнісних) умінь і навичок, які поєднуються з особистісно фаховими якостями, що визначають їхню здатність до роботи в інклюзивному середовищі.

*Когнітивна* компетенція майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу включає систему знань, які необхідні для виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі. Таким чином, визначальною складовою когнітивного компоненту є гносеологічна підготовка випускників до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу, що передбачає модернізацію змісту навчальних дисциплін з одночасним визначенням компетентностей і компетенцій [81].

*Першу групу* утворюють професійні знання, які законодавчо забезпечують розвиток інклюзивної освіти в Україні, визначають стратегічні напрями розвитку освітньої галузі, етапи входження до європейського і світового соціокультурного простору. Ці знання отримуються студентами з циклу загальнонаукових і правових дисциплін: 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.

*Другу групу* складають загальнопедагогічні знання, які отримують студенти у процесі вивчення:

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) соціологічних дисциплін, котрі забезпечать знання та уміння проводити патронаж і супровід дітей з особливими освітніми потребами; здійснювати захист прав і свобод особистості; надавати необхідну інформацію та забезпечувати до-

помогу, визначену державою; здійснювати корекцію соціальних відносин чи соціальних дій.

Когнітивну компетенцію другої групи знань отримують майбутні вчителі початкової школи загальноосвітнього навчального закладу за його спеціальністю та предметами, передбаченими навчальним планом цієї підготовки.

До *третьої групи* відносимо фахові (спеціальні) знання основ соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, котрі забезпечать опанування змістом, методами, формами і засобами інклюзивного навчання молодших школярів; методикою викладання навчальних дисциплін у початковій школі з урахуванням наявності у класі дітей з різним рівнем психофізичного та інтелектуального розвитку і поведінкою; інноваційними технологіями навчання; знаннями діагностики, щодо виявлення і вивчення причинно-наслідкових зв'язків розвитку соціально-педагогічної проблеми.

На нашу думку, базою когнітивної компетенції є знання методів, технологій і форм домінуючих видів робіт соціально-педагогічної діяльності, які будуть виконувати майбутні вчителі початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, як-от: педагогічної, соціалізуючої, корекційної, діагностичної.

*Діяльнісна компетенція* як складова соціально-педагогічної компетентності містить фахові уміння, за допомогою яких реалізується професійна діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу ЗНЗ.

У нашому дослідженні поняття «уміння» 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 і завдань нашого дослідження нами визначено сукупність умінь, які ми наповнили відповідними характеристиками.

*Методичні уміння*, котрі виявляються в умінні організувати і планувати навчально-виховну роботу в інклюзивному класі, упроваджувати 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; розробляти курикулум для особливої дитини, використовувати арттерапевтичні методики тощо. Особливого значення набувають методичні уміння при плануванні і проведенні уроків, розробці дидактично-роздаткового матеріалу, наданні індивідуальної консультативної допомоги, плануванні оздоровчих фізкультурхвилинок.

*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 умінням*, котрі 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 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.

*Комунікативні уміння* виявляються в умінні вчителя спілкуватися при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, яка реалізується, насамперед, у його взаєминах з учнями у системі «учень–учитель–учень», усвідомленням адекватності і дієвості його психологічних знань; діяти за принципами гуманної педагогіки, проявляти емоційну стійкість, гнучкість у спілкуванні.

*Профілактичні уміння* – це уміння 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 при зіткненні вимог у взаємостосунках «вчитель-учень», «вчитель-батьки», «вчитель-команда фахівців» [312].

*Соціальні уміння* – підтримка молодших школярів у процесі їх соціалізації чи пристосуванні до нових соціальних умов; уміння приймати рішення і прагнути до розуміння інших; блокувати неприємні почуття і власну невпевненість; уявляти як слід досягти мету найефективнішим методом; правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших, враховувати їхні права; уявляти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших та власні вимоги; уміння формувати у дитини здатність та навички ефективно взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати уміння встановлювати доброзичливі міжособистісні стосунки, розуміти почуття і поведінку оточуючих, встановлювати визначені межі допустимої поведінки.

*Реабілітаційно-анімаційні уміння* – створення умов для відновлення життєдіяльності у соціумі, уміння організувати дозвіллеву діяльність у соціумі, спільний відпочинок учнів з батьками; уміння задовольняти потребу людини в психологічному розвантаженні від втоми за допомогою контакту з природою, участі в турпоходах, морських прогулянках тощо.



*Корекційно-розвиткові уміння* – уміння організувати цілеспрямований розвиток пізнавальної сфери учнів з особливими освітніми потребами; відбирати і застосовувати необхідні для вирішення корекційних завдань методи, прийоми і засоби навчання, виховання, діагностики, корекції, компенсації відповідно до вікових та психологічних особливостей психофізичного розвитку.

*Оцінно-корекційні уміння* – уміння вчителя отримувати інформацію про наявний рівень знань молодших школярів, оцінювати їх та проводити відповідну корекцію.

*Креативні уміння* базуються на умінні розв'язувати нестандартні рішення, що дає можливість вирішувати освітню, корекційно-розвивальну і соціалізуючу функції інклюзивного навчання, виховання та розвитку дітей з різними видами порушень.

Таким чином когнітивно-діяльнісна компетенція є базовою складовою соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ і визначає їхню здатність і готовність до роботи в інклюзивному середовищі, володіння професійними ролями, необхідними для роботи в інклюзивному середовищі.

*Особистісно фахову компетенцію* будемо розглядати як системотвірний компонент соціально-педагогічної компетентності, який забезпечить здатність виконувати функції професійної діяльності 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*, які характеризують ставлення майбутніх учителів до суспільства, людини, колеги, до себе [96], які дозволять свідомо контролювати результати сво-

єї діяльності, вибудовувати поведінку в інклюзивному класі та педагогічному середовищі, серед яких: гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емоційність, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність.

2. *Професійно важливі якості*: спрямованість, відповідальність, інтерес, потреби, мотиви, котрі сприятимуть гнучкості, мобільності і критичному мисленню, стресостійкості, відповідальності та професійної педагогічної спрямованості.

*Професійна рефлексія* визначається нами як складова структури особистості, яка проявляється як здатність до самоаналізу власної професійної діяльності в інклюзивному середовищі, як-от: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями. Вона допоможе майбутнім учителям початкової школи при здійсненні роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ спостерігати за власною діяльністю, поведінкою, внутрішнім станом; самопізнавати себе, критично ставитися до власної поведінки та співставляти себе з іншими людьми; сформулювати отримані результати, передбачити мету подальшої роботи, скорегувати свою індивідуальну траєкторію діяльності (самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення).

Як зазначають 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]. Уважаємо, що уміння майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи дозволить розв'язувати різні соціально-педагогічні завдання в інклюзивному середовищі і обирати ту, яка найбільш правильна в даній ситуації, уміння планувати і здійснювати соціально-педагогічну діяльність.

Отже, вище названі структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, а саме: когнітивний, діяльнісний, особистісно фаховий і рефлексивний трактуються нами як здатність і готовність майбутнього вчителя

початкової школи до професійної діяльності і здатність до виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Критеріями сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ нами обрано наступні:

- когнітивний – наявність сукупності теоретичних знань і практичних навичок для організації цілісного інклюзивного педагогічного процесу;

- діяльнісний – оволодіння практичними навичками роботи в інклюзивному середовищі, активного застосування знань та навичок з метою формування умінь моделювати в практичній навчальній діяльності отримання досвіду соціально-педагогічної роботи в інклюзивному класі;

- особистісно фахова – система особистісно значущих та професійно важливих якостей, рефлексія, котрі забезпечать прагнення та мотивацію, здатність виконувати соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Рівнями зазначених критеріїв соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ виділено: достатній, середній і високий

Отже, аналіз психолого-педагогічної та соціологічної літератури з метою з'ясування стану дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ дає можливість стверджувати, що поза увагою науковців залишилася вивчення її ролі у формуванні соціально-педагогічної компетентності, а розробка моделі майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання і формування у них здатності до виконання різних напрямів діяльності, зокрема до соціально-педагогічної, особливих її функцій та специфічних завдань нині практично не розроблена.

## Висновок до другого розділу

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ передбачає, у нашому дослідженні, формування у них здатності до виконання особливого виду діяльності, соціально-педагогічної, та оволодіння комплексом знань і навичок до її виконання, а також певною системою умінь і особистісно значущих та професійно важливих якостей.

У розділі обґрунтовано основні завдання, функції та види робіт у професійній діяльності вчителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і на цій основі розроблено новий напрям діяльності та уточнено дефініцію «соціально-педагогічна діяльність», визначено концептуальні засади для подальшої розробки професії «вчитель інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу» та її освітньою кваліфікаційною характеристиками.

Результати дослідження дають підстави зробити висновки:

1. Визначено, що поняття «професійна підготовка» до роботи в інклюзивному середовищі розглядається нами як процес і результат навчання, унаслідок якого майбутні учителі початкової школи отримують нову спеціалізацію початкової освіти, а формування соціально-педагогічної компетентності визначається як *цілеспрямований, керований педагогічний процес, який відбувається на засадах середовищного, системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного підходах, потребує цілепокладання, адекватного добору змісту навчального матеріалу, застосування комплексу методів, форм, засобів і технологій контекстного, інтерактивного, проблемного навчання та новітніх інформаційних технологій.*

2. Професійна діяльність майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу називається соціально-педагогічною діяльністю і визначається як *поліфункціональна професійна діяльність, спрямована на виконання навчальних, виховних,*

*розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації між дітьми з нормативними рівнем розвитку і дітьми з обмеженими освітніми потребами. Зміст та технології соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі безпосередньо залежать від рівня соціально-педагогічної компетентності*

3. Сутність соціально-педагогічної компетентності базується на теоретично обґрунтованих визначеннях понять:

*- «компетентність» як оволодіння особистістю нормативною теоретично-практичною базою знань, умінь та навичок, здатністю їх застосовувати у стандартних і нестандартних ситуаціях, відповідно до видів робіт, які виконуються під час здійснення основного виду діяльності; наявністю особистісно значущих якостей, передбачених психологічним профілем професіограми фахівця;*

*- «компетенція» як уміння використовувати знання, уміння та навички до конкретної роботи, яка визначається напрямками і функціями, пов'язаними з виконанням основної діяльності фахівця.*

4. Соціально-педагогічну компетентність вчителя початкової школи інклюзивного навчання розглядаємо як *інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань, умінь і навичок, готовністю і здатністю до здійснення соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а також сукупністю когнітивного, діяльнісного та особистісно фахового компонентів, які формуються у процесі професійної підготовки та визначають їхню компетентність:*

*когнітивний компонент – оволодіння нормативним обсягом соціально-педагогічних і корекційних знань і засвоєння спеціальними соціально-педагогічними уміннями та навичками, необхідними для виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності вчителем початкових класів інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи;*

*діяльнісний – у формуванні умінь застосовувати форми і методи організації спільного навчання нормативних дітей і дітей*

з особливими освітніми потребами; методами педагогічної діагностики, виявлення психофізичних порушень; уміннями корекційної-розвиткової роботи і соціальної роботи, спрямованої на адаптацію і соціалізацію дитини в умовах інклюзивного навчання;

*особистісно фаховий* – оволодіння комунікативними, рефлексивними, конфліктологічними якостями; особистісно значущими якостями (емпатія, доброзичливість, креативність); професійно важливими якостями (мотивації до спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, усвідомлення значущості поліфункціональної педагогічної діяльності і соціально-педагогічних цінностей, спрямованість та відповідальність при виконанні соціально-педагогічної діяльності вчителем початкових класів інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи).

5. Сукупність структурних компонентів визначають соціально-педагогічну компетентність, а відтак готовність і здатність до виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі:

-«готовність особистості до діяльності», яка включає в себе сукупність когнітивно-діяльнісних компетенцій як педагогічну компетентність, так і психологічну особистісно фахову готовність, що виявляється перш за все в її здатності до її організації та проведенні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі.

Оскільки готовність обумовлена психологічними особливостями особистості, які в кінцевому результаті забезпечують здатність вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі розглядаємо:

- «здатність майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу» як усвідомлення обов'язкового виконання професійної поліфункціональної діяльності в інклюзивному середовищі, яка визначається когнітивною і діяльнісною компетенціями соціально-педагогічної компетентності, ґрунтується на характеристиці

особистісно значущих якостей особистості, професійній спрямованості та відповідальності, процесах взаємодії вчителя з учнями, батьками, колегами і здійснюється на засадах гуманної педагогіки.

6. Формування соціально-педагогічної компетентності учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ відбувається у соціокультурному освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу і залежить від розвитку у студентів індивідуальної траєкторії навчання.

7. На базі визначених теоретичних засадах соціально-педагогічної компетентності здійснили опис моделі соціально-педагогічної компетентності студентів у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу та розробили структурно-функціональну її модель, яка, на нашу думку, дозволить компенсувати існуючі прогалини в Класифікаторі професій.

8. Реалізація моделі «Формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ» визначатиметься педагогічною системою професійної підготовки.

## РОЗДІЛ 3

---

# НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

### 3.1. Проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу

Слід відзначити, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є пріоритетним завданням в умовах запровадження інклюзивної освіти в Україні. Тому, основним завданням оновлення системи їхньої підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, відповідно до вимог гуманістичної парадигми освіти, виступає проектування необхідних та достатніх умов для удосконалення педагогічного процесу з метою формування при цьому соціально-педагогічної компетентності необхідної для здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Звернемося до аналізу понять «проектування» і «умови». Науковці пов'язують поняття «проектування» з дієсловом «проекувати» – складати, розробляти проект, конструювати що-небудь, планувати, намічати здійснити щось» [47, с.134], пов'язують його згідно з особливістю природного розвитку людини і стверджують, що він виступає провідним видом діяльності [66, с. 87].

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, –



це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності [16, с.95]. Вказаний вид діяльності, за твердженням Н. Борисової, – це діяльність, яка спрямована на розробку і реалізацію освітніх проєктів, під якими розуміють оформлені інноваційні ідеї в освітніх системах та інститутах [39].

У проєктуванні педагогічної системи професійної підготовки у ВПНЗ значущим для нас є погляди на означений вид діяльності Г. Муравйової, яка розглядає його як вид професійної діяльності, що характеризується сукупністю методів і засобів, котрі забезпечують технологічну структуру освітнього процесу та його результати [190, с.14]. Разом з тим, запорукою оптимального проєктування будемо вважати розуміння поняття «педагогічне проєктування» В. Стрельниковим, котрий, трактує його у двох аспектах – широкому та вузькому. У першому випадку, під педагогічним проєктуванням вчений розуміє конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної теорії. У другому випадку – вказаний вид визначає створення конкретних проєктів, 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 проєктування у широкому соціально-педагогічному значенні, коли розглядали цілеспрямований, організований і систематичний вплив соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу на студентів. При цьому моделювання формування соціально-педагогічної компетентності відбувалося нами як проєктування у широкому педагогічному значенні, а саме як педагогічний процес, спрямований на розв'язання визначеної мети через дотримання графіку 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, визначеної у параграфі проблеми, будемо вважати наступні, розробці яких присвячені дослідження О. Коберник, як от:

- цілісність – відсутність зведення системи до суми утворюючих її частин, сприймання і розгляд як єдиного цілого;

- структурність – зв'язки і відношення елементів системи упорядковуються 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, котра 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 та 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 модель 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 практичні навички та уміння, з метою формування соціально-педагогічної компетентності. 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 до роботи в інклюзивному середовищі і при цьому формування соціально-педагогічної компетентності, на нашу думку, вимагає:

- розвивати необхідний і достатній обсяг знань і навичок, прийомів пізнавальної діяльності відповідно до напрямку професійної підготовки;

- підготовки змісту педагогічних дисциплін, який необхідно удосконалити, оптимізувати на основі інтеграції навчального матеріалу із змістом навчальних дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності»;

- реалізовувати новітні форми, методи і засоби навчання, які дають змогу перейти від пояснювально-ілюстративного до проблемно-пошукового і контекстного навчання, які активізують усі види самостійної пізнавальної діяльності студентів;

- розробити й апробувати різні типи лекційних і лабораторно-практичних занять, види самостійної роботи студентів і способи контролю й самоконтролю їхніх навчальних досягнень;

- реалізувати визначені компетентності і компетенції щодо соціально-педагогічної діяльності із соціально-культурним середовищем загальноосвітнього навчального закладу.

У дослідженні будемо репрезентувати проектування педагогічної системи виходячи з моделювання нових, нестандартних підходів, виявлення результативних педагогічних технологій щодо формування соціально-педагогічної компетентності у 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, котрі забезпечать належну професійну підготовку у даному напрямі.

Середовищний підхід забезпечить створення такого простору, який спрямовуватиме педагогічну систему вищого педагогічного навчального закладу до гуманістичної, особистісно-орієнтованої і контекстної технологій навчання, дозволить майбутнім фахівцям формувати соціально-педагогічну компетентність роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, моделювати їхню освітню траєкторію. Саме завдяки цього підходу переноситься акцент у діяльності викладача з пасивного педагогічного впливу на особистість студента, в контекст його активного професійного становлення. При такій організації навчання включаються механізми внутрішньої активності студента у взаємодії із усіма компонентами середовища. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Створивши у 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. Йдеться про акцентуванні уваги на поєднанні усіх компонентів соціокультурного освітнього середовища, як-от: педагогічний процес, його суб'єкти і об'єкти (професорсько-викладацький склад, студенти, допоміжний персонал, матеріально-технічна база вищого навчального закладу, факультету і кожної кафедри зокрема), навчальні плани підготовки фахівців і методичне його забезпечення, аудиторна і позааудиторна діяльність студентів.

Середовищний підхід тісно пов'язується з особистісно-орієнтованим підходом. При побудові педагогічної системи професійної підготовки студентів, спрямованої на формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, концентрується увага на цілісній особистості студента, турботі про розвиток не тільки його інтелекту, педагогічної спрямованості, відповідальності, але й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку. Означений підхід у проектування передбачає співпрацю та співтворчість викладача і студента, визнання його дієвим суб'єктом навчального процесу, можливостей розвитку, розкриття індивідуальних здібностей.

У контексті нашого дослідження важливим вважаємо за необхідне врахувати також позицію студентів в соціокультурному освітньому середовищі ВПНЗ і ставлення до них з боку викладача. Зокрема, з існуючої 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 при цьому освітню потребу студента. Важливо зазначити, що актуальною для нас в особистісно орієнтованій технології навчання, котра забезпечить цілісність вибудованої системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, вважаємо гуманно-особистісну технологію, котру розглядали у параграфі 1.1.1.

*Системний підхід* дозволяє об'єднати структурні компоненти авторської Концепції в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їх взаємодію. Згідно з цим підходом професійна підготовка і при цьому формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ досліджується як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Дослідження формуван-

ня соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів розглядається нами як педагогічна система, яка базується на системних вихідних положеннях: конкретизації провідної ідеї, визначення сукупності методів та форм, встановлення взаємодії системи з соціокультурним середовищем вищого навчального 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 формуванні гуманістичного типу особистості студентів, прийняття ними гуманістичних цінностей, що ґрунтується на найважливіших морально-особистісних якостях: толерантності, альтруїзму, 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 найвищих вершин професійного і особистісного розвитку.

Оскільки нами була розроблена модель структури соціально-педагогічної компетентності вчителя початкової школи інклюзивного навчання (рисунок 2.2), тоді необхідно застосувати *компетентнісний підхід* до проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання, а разом з тим формування їхньої соціально-педагогічної компетентності роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, що потребує модернізації змісту навчальних дисциплін, які формують предметні, міжпредметні та ключові компетентності. Застосовуючи компетентнісний підхід важливо вибрати такі форми і 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 учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ передбачає створення умов для активної діяльності студентів, завдяки чому відбуватиметься свідоме, набуття ними певного досвіду і визначається нами як цілеспрямована, вмотивована система дій, спрямована на оволодіння компетентностей і компетенцій у пізнавальній діяльності на продуктивному і творчому рівнях.

Запровадження діяльнісного підходу проектування педагогічної системи процесу формування соціально-педагогічної компетентності учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ пов'язується із 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 у професійній діяльності.

Відправними *освітніми* положеннями у проектуванні педагогічної системи професійної підготовки студентів, спрямованої на формування соціально-педагогічної компетентності у

майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ є загально визначені принципи гуманізму і демократизації, а саме:

- чуйності та уважності до слабких сторін студента, тактовному виправленні помилок, стимулюванні невстигаючих до подолання труднощів учінневої діяльності;

- стимулюванні інтересу до загальнонаукових і професійних знань, розширення загального кругозору і розвитку творчих здібностей, використання знань, навичок і вмінь у професійній діяльності;

- врахуванні самотності кожного студента, його соціальних, психічних, психофізіологічних особливостей, життєвих настанов;

- співробітництва педагогів і студентів як суб'єктів учіння, де останні є повноправними учасниками навчального процесу і творцями індивідуальної траєкторії навчання і самовдосконалення;

- колективний аналіз навчально-пізнавальної діяльності та добір найбільш оптимальних умов її вдосконалення;

- подолання формалізму і бюрократизму в навчальному процесі.

Проектувати педагогічний процес будемо здійснювати, спираючись на концептуальні засади наукового дослідження «Професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ», аналіз яких здійснено у розділі 2, відзначаємо, що складовими соціально-педагогічної компетентності є когнітивний, діяльнісний, особистісно фаховий компетенції, які є синтезом компетенцій одноїменної діяльності.

Як зазначалося вище, компетентісний підхід відображає спосіб проектування навчальних результатів, що базуються на компетентностях, а назва професії визначається характером посадових функцій. Схарактеризуємо основні функції учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ:



- *освітньо-розвивальну*, яка передбачає оволодіння теоретичними знаннями з основних засад інклюзивної педагогіки, засвоєння знань, умінь та навичок інклюзивної діяльності;
- розвиток духовної, біологічної сфери студента, які пов'язуємо з розвиток мислення, якостей характеру, інтересів, здібностей, мотивів, пам'яті;
- комунікативну, сутність якої полягає в налагодженні взаємодії в інклюзивному класі між учасниками навчального процесу, особистості з різними сферами життєдіяльності в шкільному середовищі;
- діагностичну, яка покликана встановлювати соціально-педагогічний діагноз, вивчати особливості учіння і спілкування молодших школярів в інклюзивному класі, ступінь і спрямованості впливу соціального середовища загальноосвітнього закладу, сім'ї, сусідів, груп ровесників тощо з метою соціалізації дитини;
- організаційну, оволодіння якою забезпечить майбутньому вчителеві вміння організувати соціально корисну діяльність молодших школярів, формувати демократичну систему взаємостосунків в учнівському середовищі, а також серед дітей, членів команди і батьками;
- прогностичну як функцію, завдяки якій майбутній вчитель інклюзивного навчання буде прогнозувати результати процесу навчання з урахуванням найважливіших індивідуальних особливостей розвитку дитини;
- попереджувально-профілактичну і соціально-терапевтичну, котра дозволить доцільно приводити в дію юридичні, психологічні механізми попередження і подолання негативних явищ, організовувати надання соціотерапевтичної обов'язкової допомоги і тим, хто потрапив у важку соціально-педагогічну ситуацію;
- охоронно-захисну, котра спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей з особливими освітніми потребами, збереження здоров'я;

- корекційно-реабілітаційну, завдяки якій майбутній вчитель інклюзивного навчання на засадах корекційної педагогіки як науки, яка вивчає закономірності й особливості освіти, навчання, виховання та підготовки до самостійного життя дітей з особливими потребами, здатний до зміни та удосконалення якостей особливої дитини і молодших школярів, котрі будуть разом навчатися в інклюзивному класі;

- адаптаційну, що дозволяє допомогти молодших школярам адаптуватися до навчального процесу загальноосвітньої школи, до архітектурної забудови і соціокультурного середовища, взаємодіяти з іншими членами соціуму, зберегти якість життєдіяльності.

Отже, проектування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ – це цілісний педагогічний процес, котрий є складним і багатограним, здійснюється упродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Наголосимо, що у контексті нашого дослідження метою визначено процес формування їхньої соціально-педагогічної компетентності. Очевидно, що процес вказаної компетентності є обмеженим у часів і обумовлюється ще й тим, що соціально-педагогічні знання засвоюються лише під час вивчення соціально-педагогічних дисциплін, а у ході опанування іншими освітніми галузями професійної підготовки вчителя початкової школи експериментом не передбачалося. Досягнення сформульованої мети відбувається з дотриманням педагогічних умов.

З'ясуємо сутність педагогічних умов у контексті формування даної компетентності. У тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чогонебудь або сприяє чомусь» [201, с. 632]. Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає, що умова – це необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чогонебудь [47]. До умов зазвичай відносять зов-

нішні і (або) внутрішні обставини, те, від чого що-небудь, залежить (С. Ожегов) [206].

Поняття «педагогічні умови» широко розглядаються вченими, тому здійснимо теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури. Результат дослідження поняття дав підстави стверджувати, що єдиного підходу до його визначення і 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 включають соціальне замовлення суспільства на підготовку майбутніх учителів початкових класів та розробку і узгодження нормативних документів; мезоумови – професійна орієнтація та професійне становлення майбутніх учителів початкових класів на етапі навчання, їх професійна адаптація і вдосконалення; мікроумови – індивідуалізація навчання студентів; залучення до науково-дослідницької діяльності; творчий розвиток особистості кожного студента [326].

Враховуючи думку С. Гончаренка, що під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених педагогічних

завдань [64], дійшли висновку, що у контексті проектування педагогічної системи з метою формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи, мова йде про обставини, пов'язані з організацією соціокультурного освітнього середовища, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька діяльність студентів, спрямована на оволодіння, насамперед, фахових знань, умінь і навичок, розвиток їх особистісно значущих і професійно важливих якостей. Без наявності таких обставин бажаної мети досягти не можливо.

Визначаючи педагогічні умови створення соціокультурного освітнього середовища, спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу, ми розглянули тлумачення визначень педагогічних умов науковцями з соціально-педагогічних засад організації освітнього простору, а також із структури, визначеної нами, 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 відносини предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може. Причини й умови, за його переконанням, не тотожні – причина є джерелом тієї або іншої дії, явища, а умова – це те середовище, обстановка, у якій 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];

- сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення пе-

дагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [40];

- встановлення 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. Пехота) [226];

- як підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В. Андрєєв) [5];

- взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу (В. Манько) [178];

- сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (М. Малькова) [177].

Педагогічні умови, що сприяють успішному формуванню інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, І. Хафізулліна виділила такі: застосування технології контекстного навчання; використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання, набуття знань про особливості розвитку, навчання і виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я та про специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в умовах інклюзивного навчання; включення в зміст навчання майбутніх вчителів спецкурсу «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі»; забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності студентів [315]. Перелік педаго-

гічних умов не є вичерпними 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 і соціального статусу. У контексті нашого дослідження учіннева діяльність студента відбувається у спеціально створеному соціокультурному освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу, у якому відбувається засвоєння професії та отримання освіти. Тобто відбувається «занурення» студента у професійно змодельований навчальний процес, у якому майбутній фахівець з однієї сторони удосконалює і корегує свої особистісно фахові якості, а з іншої – 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 із даності в проблему та вирішення останньої».

Формування соціально-педагогічної компетентності та взірця поведінки при виконанні майбутньої професійної діяльності у статусі вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу відбувається із безпосереднім засвоєнням фрагментів професійної діяльності, прис-

тосовується до неї, включає її у сферу власної життєдіяльності, соціалізується у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, при цілеспрямованій організації соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу, а у ньому педагогічного процесу навчальної діяльності студентів, включаються механізми внутрішньої активності у взаємодіях із усіма компонентами освітнього середовища. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток. Зокрема розвиток *соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання* ЗНЗ – інтегроване особистісного утворення, що характеризується синтезом знань і навичок необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та умінь вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку [339].

*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, поведінку в загальноосвітнього навчального закладу та його стосунки з молодшими школярами, шкільним колективом та командою фахівців, які надають допомогу у навчанні дітям з особливими освітніми потребами, батьками. Адже перетворення масової загальноосвітньої школи в інклюзивний заклад, школа має змінитися й адаптуватися, щоб задовольнити потреби усіх учнів. Задля цього потрібно у майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу розвивати:

а) *інклюзивні цінності*:

- долати бар'єр у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами і поведінкою;

- формувати партнерські стосунки, толерантне ставлення один до одного;
- мінімізувати усі види дискримінації;
- активізувати вербальну підтримку дітей з уповільненим типом навчальної діяльності;
- розвивати співробітництво у командній роботі.

*б) інклюзивну компетентність* як інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, *по-перше*, включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього закладу і, *по-друге*, створення умов для її розвитку і саморозвитку.

*По-четверте*, створення соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу передбачає обов'язкову включеність студентів в утворене середовище, і вплив на них того, хто здійснює педагогічний процес.

Таким чином, під соціокультурним освітнім середовищем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу розуміємо сукупність педагогічних умов, спрямованих на формування особистості, його соціально-педагогічної компетентності інклюзивного навчання, здатності до здійснення діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. При обґрунтуванні створення такого середовища ВПНЗ спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності у студентів, визначаємо мету і основні педагогічні умови, які забезпечуватимуть високий рівень когнітивної, діяльнісної та особистісно фахової компетенцій як складових визначеної компетентності.

Так чи інакше, моделювання соціокультурного освітнього середовища у контексті нашого дослідження має передбачати багатоваріантність організації педагогічного процесу, його можливість впливати на особистісне становлення студента у процесі професійної підготовки, спиратися на використання



національної культури і спрямовуватися на прискорення духовного розвитку суспільства щодо запровадження інклюзивного навчання в систему освіти України.

Таким чином виділили такі педагогічні умови:

— створення сприятливого освітнього середовища, яке забезпечить ефективність формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу;

— розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення;

— забезпечення мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища;

— здійснення 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 є загальним орієнтиром для визначення змісту, методів та форм організації навчання. Ними виступають *принципи: науковості, професійної спрямованості, інтегративності, зв'язку теорії і практики, свідомості та активності, послідовності та системності, посилення творчої спрямованості, інноваційності.*

Розкриємо зміст виокремлених нами дидактичних принципів забезпечення професійної підготовки і при цьому формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання у процесі навчання в освітньому середовищі вищого навчального закладу:

*Принцип науковості* вимагає [163], щоб зміст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу відповідав досягненням науки у галузі інклюзивної педагогіки, сучасних підходів до інклюзивного навчання і освіти. Студенти мають засвоювати достовірні, науково обґрунтовані факти, явища, процеси, розуміти сутність науково

обґрунтованих законів, особливості розвитку і становлення наукових відкриттів, знайомитися з різними напрямками наукових пошуків у тій чи тій галузі знань, знайомитися з перспективами розвитку наукових гіпотез. Необхідно формувати пізнавальні інтереси у студентів, систематично залучати до різних форм наукових пошуків у галузі інклюзивної освіти, стимулювати інтерес до наукових досліджень у цій галузі.

Дотримуючись вимог принципу науковості постійно стежили за новітньою науковою інформацією, систематизували її і в рамках робочої програми з навчальних дисциплін «Основи соціально-педагогічної діяльності» і «Основи інклюзивної педагогіки» і розробили навчальний посібник і підручник з однойменних курсів, матеріали яких знайомлять студентів з формами та методами роботи з молодшими школярами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу (див. : додатки А, Б).

*Принцип професійної спрямованості навчання* [355] полягає в розумінні зв'язків і залежностей між майбутньою професійною діяльністю і теоретичним пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія. Під час проведення теоретичних занять студенти мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях – навчитись ефективно діяти в складних умовах. Основними положеннями цього принципу є:

- розуміння вимог до організації і проведення навчальних занять в сучасних умовах;
- формування високої наукової культури майбутньої професійної діяльності;
- суворе дотримання змісту дисципліни навчального процесу, недопущення спрощень і послаблень під час проведення занять;
- використання на заняттях рекомендацій психологічної, педагогічної та інших наук;
- постійне загартування особистісно важливих якостей студентів.

*Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю* [163]. Педагогічний процес вищого педагогічного навчального закладу спрямовується на професійну підготовку студентів до активної продуктивної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Тому навчання буде успішним, якщо студенти відчуватимуть корисність і потрібність засвоєваних знань.

Принцип зв'язку навчання з життям ґрунтується на гносеологічних, соціологічних і психологічних закономірностях. За твердженням А. Кузьмінського такі:

- практика — поштовх до пізнавальної діяльності й одночасно критерій перевірки істинності знань;
- практична діяльність — ефективний засіб формування особистості;
- здатність студента на основі набутих знань успішно розв'язувати життєві проблеми — джерело задоволення від навчальної діяльності, важливий чинник утвердження особистості в суспільстві загалом і конкретному колективі зокрема.

*Принцип системності й послідовності навчання* [355] передбачає певну систему і послідовність викладу змісту навчального предмету в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Цей принцип стосується як змістового, так і процесуального компонентів педагогічного процесу, тобто визначає його логіку і послідовність.

Цей принцип вимагає дотримання таких правил:

- широке застосування логіки навчального процесу і структування змісту навчання під час викладання;
- цілеспрямоване планування навчального процесу з урахуванням оптимальної послідовності вивчення навчальних дисциплін і найбільш раціонального розташування навчального матеріалу за темами;
- перехід від простих систем і структур до складних, від конкретних до загальних, і навпаки;

- чітке виокремлення головного, суттєвого в матеріалі, що вивчається, намагання його систематизувати, узагальнити і класифікувати учнями;
- уміле врахування особливостей майбутньої діяльності для вдосконалення їхніх професійних знань, навичок і вмінь;
- проведення теоретичних занять раніше практичних, методично обґрунтоване чергування теоретичних і практичних занять;
- широке впровадження в дидактичний процес сучасних технологій навчання;
- пошук можливостей комплексного використання знань, навичок і вмінь під час проведення різноманітних занять;
- систематичне керування самостійною роботою суб'єктів учіння тощо.

Активності та свідомості в навчанні можна досягти шляхом [355]:

- створення в студентів позитивного уявлення про майбутню професійну діяльність;
- формування розуміння студентами смислу професійної освіти й, відповідно, на цій основі інтересу до професійних знань, навичок і вмінь;
- вироблення мотивації учіння та майбутньої професійної діяльності;
- спонукування студентів до правильної оцінки власних дій, вчинків, виховання у них звичок самоаналізу й самоконтролю та потреби самовдосконалення;
- створення під час навчання проблемних ситуацій, які потребують самостійних, творчих і активних дій, та залучення студентів до їх розв'язання;
- використання активних методів навчання, які формують і розвивають самостійність, творчість і активність студентів;
- стимулювання колективних форм роботи, взаємодії студентів в учінні;
- організації навчання в умовах стимулювання ініціативи і творчості;

- проблемності викладання навчального матеріалу;
- використання отриманих професійних знань, навичок і вмій у практичній діяльності;
- диференціації навчального матеріалу відповідно до розумових і фізичних можливостей і здібностей студентів;
- уміння викладача відчувати психічний стан студентів тощо.

Принцип індивідуального підходу [323]. Цей принцип спрямовується на пошук можливостей гармонійного поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, їх взаємного доповнення. Принцип індивідуального підходу сучасна дидактика пов'язує з особистісно індивідуальною орієнтацією навчання, визначенням індивідуальної освітньої траєкторії, вибором рівня і методів оволодіння змістом навчальних програм.

Цей принцип висуває такі вимоги:

- урахувати рівень розумового розвитку студентів;
- здійснювати аналіз досвіду студентів;
- вивчати мотиви учіння;
- надавати індивідуальну допомогу в освітньому процесі;
- урахувати рівень пізнавальної і практичної самостійності;
- урахувати рівень вольового розвитку студентів;
- корегувати зміст і форми навчання, надавати допомогу студентам без суттєвого зниження складності змісту навчального матеріалу;
- досліджувати індивідуальні стилі діяльності студента.

*Принцип інтегративності.* Формування у майбутніх учителів початкової школи соціально-педагогічної компетентності інклюзивного навчання необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є *інтеграція навчальних дисциплін*. Інтеграція може вирішити основні суперечності освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами. Це вимагає міждисциплінарного синтезу та об'ємного поліпредметного системного бачення. У зв'язку з цим виникає необхідність переструктурування змісту навчаль-

них предметів з позицій інтегративного підходу з метою усунення другорядного і застарілого матеріалу та систематизації знань.

Зосереджуючи увагу на визначенні терміну «інтеграція» з педагогічної точки зору, слід зауважити, що інтеграція – це взаємопроникнення елементів, які є роз'єднані, але мають генетичну спорідненість: внутрішні зв'язки наук, мистецтв, знань та уявлень про світ та людину тощо.

Педагогічна інтеграція – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості. Тобто інтегрування – це якісно відмінний спосіб структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках і має значний вплив на розвиток особистості [120, с. 30].

Принцип інноваційності визначається нами як використання в педагогічній професійній підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу нововведень, виходом за межі традиційної системи навчання студентів. Традиційна система навчання передбачає формування професійних умінь майбутньої діяльності за допомогою знань, отриманих під час навчання. Інноваційний підхід передбачає порушення традиційної системи викладання у вищому педагогічному навчальному закладі, введення нетрадиційних методів чи методичних прийомів навчання, засобів передачі інформації тощо. Тому інновації пов'язані з певним ризиком, непрогнозованістю результатів навчання, нетиповістю ситуацій, що й утруднює їх упровадження в навчальний процес.

У зв'язку з цим погоджуємося з твердженням В. Кушніра, Г. Кушніра і Н. Рожкової [167], що викладачі вищого педагогічного навчального закладу повинні усвідомити, що інноваційні нововведення:

- 1) мають виступати 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, й студентами, з іншого, нові форми співпраці між ними;

4) потребує пошуку нових методів оцінювання та контролю навчальної діяльності суб'єктів учіння;

5) стає фундаментом у формуванні сучасного студента, майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу і тому інноваційність як поняття все більше перетворюється в *дидактичний принцип освіти*.

Вищеперераховані принципи слугують опорою при проектуванні змістово-процесуального блоку концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

З метою формування соціально-педагогічної компетентності у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу виокремлено комплекс педагогічних умов навчально-виховного процесу, які об'єднані за спільною спрямованістю на певну компетенцію (когнітивна, діяльнісна та особистісно фахова) соціально-педагогічної компетентності.

1. Створення соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу, яке включає використання у процесі навчання студентів активних форм, методів та інноваційних засобів навчання, що надають можливість моделювати ситуації, функціональні можливості яких є основою для формування їх професійної компетентності; розробки навчально-методичного забезпечення для формування у студентів професійної компетентності.

Дана група педагогічних умов спрямовується на формування у майбутнього вчителя початкової школи:

а) створювати комфортної комунікативної атмосфери 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 і поведінку у межах діяльності.

д) систему індивідуальних цінностей професійної діяльності. Під соціально-педагогічними цінностями будемо розуміти формування професійно-особистісного зросту вчителя початкової школи у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, які складатимуть його компетентність, і дозволять розв'язувати завдання навчально-виховного характеру, соціально-педагогічної допомоги і захисту молодшого школяра.

Створення соціокультурного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі необхідно, аби майбутній вчитель початкової школи у процесі професійної підготовки опонував уміннями роботи в інклюзивному середовищі, зумів створювати в інклюзивному класі, необхідні для спільного навчання дітей, умови:

- безперешкодного переміщення у класі;

- забезпечення учнів з особливими освітніми потребами навчально-методичними посібниками, індивідуальними наочно-дидактичними засобами;

- комфортної комунікативної атмосфери у системі взаємозв'язків між суб'єктами навчального процесу загальноосвітнього навчального закладу.

В основу даної групи педагогічних умов лежить принцип єдності теоретичних знань і практичних умінь. Принцип визначає необхідність оволодіння теоретичними науковими поняттями, категоріями, принципами, формулюванням аксіом, гіпотез і т.д., які допоможуть майбутньому учителю початко-



вої школи активно включатися в усі аспекти життя суспільства і школяра, сформувати необхідні навички і уміння соціально-педагогічної компетентності. Серед основних умінь та навичок можна визначити такі: уміння вислухати учня з розумінням і потрібною метою; виявляти необхідну інформацію і підбирати факти для розв'язання соціально-педагогічної проблеми; організувати комплексну взаємодопомогу і корекцію учня; спостерігати за вербальною і 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 і теми, поважати його особистість і не застосовувати погрози; знаходити інноваційні розв'язки для забезпечення потреб дитини; визначати необхідність закінчувати корекційний вплив; вміти надавати необхідну підтримку в умовах кризових ситуацій, допомагати справлятися зі стресом і посттравматичним синдромом, розв'язувати конфлікт та інші.

Дана педагогічна умова впливає на особистісно фаховий компонент соціально-педагогічної компетентності та дозволяє формувати соціальні, особистісно значущі та професійно важливі якості у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, котрі забезпечать студенту в майбутньому 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 у цілепокладанні формування у них соціально-педагогічної компетентності, як-от: формування пізнавальної діяльності студентів, логіки мислення і передачі інформації, методів контролю і мотивації. Враховуючи 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. Створення цілісного педагогічного процесу, який спрямований на проектування об'єму, структури й спрямованості змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, добір традиційних та інноваційних методів і технологій навчання. Вона забезпечує формування когнітивного компоненту соціально-педагогічної компетентності, який 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 і призводить до накресленої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Іншими словами, педагогічний процес – це процес, де соціальний досвід перетворюється в якості особистості». Цілісність педагогічного процесу, як одну із 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» та оновлення педагогічних курсів темами, на основі яких формується педагогічне мислення, котре забезпечить збереження у пам'яті і відтворення систему знань, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності виконувати теоретичні та практичні задачі інклюзивної освіти.

*По-друге*, дотримання спеціальних дидактичних принципів формування соціально-педагогічної компетентності вчителя інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу:

- проблемності – моделювання соціально-педагогічних ситуацій з 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 (навчальні посібник «*Основи соціально-педагогічної діяльності*», підручник «*Основи інклюзивної педагогіки*», робочий зошит з друкованою основою для самостійної роботи студентів «*Основа інклюзивної педагогіки*», робочий зошит з педагогічної практики, методичні вказівки для самостійної підготовки до практичних і лабораторних занять тощо).

Результатом реалізації даної педагогічної умови є знання інноваційних технологій в інклюзивній освіті; основ вікових та психологічних особливостей розвитку особистості; форм, методів та методичних прийомів розвитку у молодших школярів когнітивної, емоційної та комунікативної сфер особистості в інклюзивному класі.

3. Створення практично-діяльнісного середовища – педагогічна умова спрямована на формування професійної спрямо-

ваності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професійної діяльності. 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 у студентів розвивається і формується професійна спрямованість особистості – це вираз позитивного ставлення до професії, інтерес до неї, бажання вдосконалити свою підготовку шляхом формування практичних умінь, завдяки застосуванню ділових ігор, практичних завдань, вправ, інсценізація ситуацій, поза аудиторна діяльність. Вона забезпечує діяльнісний компонент соціально-педагогічної компетентності, який визначається як здатність виконувати конкретні соціально-педагогічні задачі, необхідні для виконання у майбутньому інклюзивного навчання.

Реалізація означеної педагогічної умови здійснюється у 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».

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, сформувані 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 даної педагогічної умови є набуття системи компетенцій соціально-педагогічної компетентності, необхідних для виконання у 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 концептів уроків з урахуванням особливостей навчання та цілепокладання у процесі навчання (навчальної, виховної, соціалізуючої, корекційно-розвиткової 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. Вважаємо, що з метою формування соціально-педагогічної компетентності варто ще розглянути модель формування вказаної компетентності (див. параграф 2.3.), 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].

Цілісна педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу характеризується єдністю і самостійністю процесів формування соціально-педагогічної компетентності та її структурних компонентів, наявністю головного, підпорядкованістю та збереження процесів. Реалізація педагогічних умов у вказаний процес забезпечить індивідуальну освітню траєкторію формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу. Організація навчання студентів за індивідуальною траєкторією вимагає 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 усі структурні компоненти підпорядковуються один одному і, разом з тим, функціонують у соціокультурному освітньому середовищі, у якому здійснюється професійна підготовка фахівця і одночасно формується їх соціально-педагогічна компетентність.

### **3.2. Обґрунтування та визначення компонентів, показників критеріїв та рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу**

Проаналізувавши психолого-педагогічні джерела, дійшли висновку, що професійна компетенція вчителів інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу – це здатність і готовність вчителя використовувати загальнонаукові, загальнопрофесійні та фахові знання при здійсненні навчання молодших школярів в інклюзивному середовищі ЗНЗ. При цьому 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 і здатністю до здійснення соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, а також як сукупність когнітивного, діяльнісного та особистісно фахового компонентів, які формуються у процесі їхньої професійної підготовки*. Вказана компетентність забезпечується сформованістю її структурних складових – компетенцій, зміст яких розкриваються через елементи змісту освіти: знання, навички та уміння.

Таким чином, структура соціально-педагогічної компетентності учителів початкової школи інклюзивного навчання ЗНЗ визначається базовими предметними компетентностями у сфері їхньої професійної діяльності, а також соціального педагога/працівника, корекційного педагога, правознавчої, медичної та інформаційно-комп'ютерної діяльності, зміст яких розкривається через знання, навички та уміння. Очевидно, що формування компетентнісних фахівців в галузі інклюзивної освіти вимагає успішного оволодіння не лише дисциплінами, котрі 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 усіх видів робіт передбачених соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ, як зазначалося у параграфі 3.1, забезпечується соціокультурним освітнім середовищем вищого навчального закладу у цілісному педагогічному процесі і включає, на нашу думку, наступні етапи.

*Початковий етап* (I курс) – вступ до вищого педагогічного навчального закладу. Період характеризується тим, що у студента є бажання вчитися, але ще не сформована самостійність та не проявляється ініціатива. Рівень сформованості професійної спрямованості проявляється невпевненістю у виборі професії, слабким усвідомленням мети формування соціально-педагогічної компетентності, слабкими знаннями з спеціальних дисциплін, у них частково сформовані особистісно фахові якості.

*Основний етап* (II-III курси) – у студента є тверда установка на оволодіння спеціальністю вчителя початкових класів, у нього з'являється відчуття впевненості у собі, самостійність; почуття відповідальності, стійкий інтерес до неї формується у період педагогічної практики, у процесі якої студент отримує підтвердження бажання продовжувати навчання за обраною

спеціальністю, а бо ж розчарується у 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, котрі проявляються в усвідомленні своїх дій і можливостей.

*Завершальний етап* (ІУ-У курс) характеризується стійкою захопленістю майбутньою діяльністю вчителя початкових класів, котра забезпечується наявністю здібностей до обраної спеціальності, мотивацією до оволодіння знаннями, уміннями та навичками з метою отримання диплому; наявністю професійного ідеалу і сформованих переконань у особистій 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 компонентів соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ на кожному з визначених етапів.

Уважаємо за доцільне обґрунтувати психолого-педагогічний інструментарій, за допомогою якого будемо проводити виявлення рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ. Задля цього проведемо підготовчу роботу.

*По-перше*, з'ясуємо критерії та показників. При цьому під критерієм будемо розуміти деякі найбільш загальні характеристики, котрі об'єднують у собі ряд простих «показників». Адже, як стверджує О. Киверялг, переклад педагогічних понять і явищ в емпіричні показники є однією з найбільш складних і відповідальних процедур в дослідженні, бо від нього залежить достовірність отриманого наукового знання [168, с. 16–17]. Так, в 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 прояв сутності якостей процесу чи явища, такі характеристики які підлягатимуть діагностичному вимірюванню.

Узагальнюючи зазначене вище, критеріями соціально-педагогічної компетентності визначаємо когнітивний, діяльнісний та особистісно фаховий компоненти соціально-педагогічної компетентності, а показниками – елементи, які будуть розкривати основні ознаки критеріїв та допоможуть визначити методiku та методи проведення діагностичних досліджень. Показники, які визначають критерії сформованості, визначаються за рівнем досягнень. У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості соціально-педагогічної компетентності.

1. Емпіричні показники когнітивного (теоретичного) критерію є:

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 вчитель для раціональної організації навчальної діяльності учнів в інклюзивному класі, як-от чітко визначити і поставити перед учнями цілі і 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 і контроль за роботою учнів; застосовувати систему стимулів до праці; основ педагогічної майстерності; різних форм соціально-педагогічного впливу на особистість;

в) фахові знання – теоретичні основи та практика організація інклюзивного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі, а саме визначення:

- мети і цільових завдань інклюзивного навчання;
- форм, засобів і методів навчальної діяльності в інклюзивному середовищі;
- інформації щодо чинників соціалізації учнів;
- основних закономірностей розвитку особистості, психічних функцій та 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, шляхи підтримки та відновлення здоров'я, особливості роботи з категоріями дітей, що знаходяться у групі ризику щодо стану здоров'я або мають порушення.

2. Емпіричні показники діяльнісного (технологічні компетенції) критерію:

- володіти вміннями і навичками організації інклюзивного навчання, формами організації навчальної діяльності, методами і методичними прийомами проведення спільної роботи з молодшими школярами;
- розробляти індивідуальний плану розвитку та індивідуальний навчальний план особливої дитини;
- проводити фізкультурно-оздоровчу, реанімаційну та анімаційну роботу на уроці в інклюзивному класі; складати психологічну характеристику нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами;
- 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.

3. Емпіричні показники особистісно фахового критерію – наявність особистісно значущих та професійно важливих якостей та їх прояв у процесі взаємодії з молодшими школярами в інклюзивному класі, а саме сформованість:

- 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, нахилами, 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).

Критерії і показники компонентів 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 у межах педагогічної діяльності.

*По-друге*, розкриємо зміст визначених нами структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ.

*Когнітивний критерій* – оволодіння нормативним обсягом соціально-педагогічних і корекційних знань і засвоєння спеціальними соціально-педагогічними умінь та навичками, необхідними для виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі;

*діяльнісний* – володіння основними формами і методами організації спільного навчання і виховання нормативних дітей і

дітей з особливими освітніми потребами; методами педагогічної діагностики; виявлення психофізичних порушень; уміннями корекційної-розвиткової роботи і соціальної роботи, спрямованої на адаптацію і соціалізацію дитини в умовах інклюзивного навчання;

*особистісно фаховий* – оволодіння комунікативними, рефлексивними, конфліктологічними якостями; особистісно значущими якостями (емпатія, доброзичливості, креативності); професійно важливими якостями (мотивації до спільної навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, усвідомлення значущості поліфункціональної педагогічної діяльності і соціально-педагогічних цінностей, спрямованість та відповідальність при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній загальноосвітній школі).

*По-третє*, з'ясуємо, що за допомогою діагностичного інструментарію будемо виявити:

- оволодіння теоретико-методичними знаннями, на яких базується соціально-педагогічна діяльність;
- застосування засвоєного змісту форм, технології та методів діяльності соціального педагога в загальноосвітній школі;
- розвитку комунікативних норм посередницької діяльності вчителя початкових класів; креативності у розв'язанні соціально-педагогічних проблем школярів; емпатії та емпатійності, доброзичливості; відповідальності за виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності;
- сформованості соціально-педагогічної компетентності.

*По-четверте*, встановимо рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності. Підготовчим етапом розробки рівнів вказаної компетентності враховували рівні оволодіння знаннями за В. Беспалько:

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 повинен бути спроможним впізнавати матеріал при повторному сприйманні. Основними термінами, що відображу-

ють кінцевий результат діяльності студента на I рівні є: «ознайомитися», «мати загальні уявлення» з чимось, про щось тощо.

II 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 в рішенні стандартних, типових задач.

III рівень засвоєння — власне рівень професійних навичок та вмій.

Визначили три рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ: достатній, середній і високий.

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 з порушеннями у психофізичному розвитку у масовій загальноосвітній школі, вважають, що таким дітям потрібна підтримка оточуючих, розглядають їх навчання на дому або ж у спеціальному навчальному закладі. У майбутнього вчителя початкової школи з таким рівнем вказаної компетентності виникає сумнів, що він зможе спільно навчати дітей з особливими освітніми потребами і дітей з нормативним розвитком, не зовсім чітко уявляє мету навчання таких дітей в загальноосвітній школі. Студенти мають фрагментарні теоретичні знання з педагогіки інклюзивної освіти, про особливості розвитку особливих дітей, методи їх навчання та уміння 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 з порушеннями у психофізичному розвитку у масовій загальноосвітній школі, вважають, що таким дітям необхідно психолого-педагогічний

супровід, розглядають можливість їх навчання у спеціальному класі загальноосвітньої школи, але готові навчати таку дитину в 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; відчують 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 у них виникають труднощі при моделюванні поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Студенти з *високим рівнем* соціально-педагогічної компетентності чітко уявляють собі навчання дітей з порушеннями у 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 у 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 у класі, активно відтворює способи моделювання поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному класі на лабораторно-практичних заняття, 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 з нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами, вміло використову-

ватиме професійні знання, уміння та навички для вирішення стандартних і нестандартних завдань і проблем, пов'язаних із здійсненням професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

### **3.3. Методи діагностики рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу**

При діагностуванні 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 портфолію, як спосіб фіксації, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень студентів за певний період навчання; метод рейтингу, як визначення особистісних якостей вчителя 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 і 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*, вдамося до педагогічного діагностування як методу встановлення та вивчення ознак, що характеризують стан і результати процесу навчання, і що дає змогу на цій основі прогнозувати можливі відхилення, визначати шляхи їх попередження, а також коригувати процес навчання з метою підвищення якості його результату [88]. *По-друге*, до психологічного діагностування як виявлення індивідуально-психологічних якостей особистості.

Тому під *психолого-педагогічним діагностуванням* будемо розуміти комплекс методик, що дозволяють дати точну оцінку навчальних досягнень студентів, розвитку психічних якостей у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ, а саму *діагностику* – як узагальнення стану і розвитку студентів у процесі їх професійної підготовки, отримати, вивчити і зіставити інформацію про минуле і теперішнє, з'ясувати ефективність педагогічної діяльності та спроектувати майбутнє, яка на нашу думку, функціонує як дві взаємопов'язані і взаємозалежні процедури: педагогічне і психологічне діагностування.

Таким чином, зміст діагностування соціально-педагогічної компетентності у нашому дослідженні полягає у виявленні якісних та кількісних змін, які відбувалися у майбутніх учителів початкової школи при активному впровадженні у педагогічний процес вищого педагогічного навчального закладу відповідно модернізований зміст освіти та інноваційні технології навчання.

Розв'язуючи проблему діагностування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивної школи початкової школи ЗНЗ, ставимо перед собою мету – дібрати методи всебічного вивчення елементів когнітивного, діяльнісного та особистісно фахового компетенцій, котрі забезпечать валідність та достовірність отриманих результатів. Валідність (від англ. valid — дійсний, маючий силу, придатний) — це комплексна характеристика методики (тесту), що відображає інформацію про коло досліджуваних явищ, а також ступінь репрезе-



нтативності процедури дослідження щодо відношенню до них [189].

Розкриємо сутність та зміст діагностики як загального способу отримання інформації.

Педагогічну діагностику розглядаємо як процес, який спрямований на дослідження 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 включає наступні методи.

*Дидактична діагностика* використовувалася нами з метою забезпечення зворотного зв'язку, одержання об'єктивної інформації про ступінь засвоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення недоліків і прогалин у знаннях, визначення рівня і якості навчальних досягнень студентів. Вона включала контроль, перевірку, оцінку і 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, котрий забезпечував навчальну, діагностичну, мотиваційну, виховну, розвивальну і управлінську функції.

*Перевірка* здійснювалася на кожному етапі навчального процесу і включала попередню, поточну, модульну і підсумкову її види. Використовуючи усне опитування, письмові контрольні роботи і тестування, визначали рівень досягнень майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи. Залежно від специфіки організації перевірки застосовували фронтальну, групову, індивідуальну, комбіновану форми контролю і самоконтроль за рівнем оволодіння базовими знаннями з певної навчальної дисципліни.

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

При визначенні навчальних досягнень майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ брали до уваги:

- *якість знань*: правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- *рівень оволодіння* розумовими операціями: уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки;
- *обсяг знань та характер відповіді*: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча з використанням власного досвіду;
- уміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези;
- уміння самостійно висловлювати оцінні судження.

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

*Оцінку* визначили як кількісний показник якості результатів учінневої діяльності студентів і виражалася в числовому балі за 100 бальною трансферно-рейтинговою системою оцінювання знань, яка є прозорою, адже вона забезпечує постійний контроль навчального процесу, а потім переводиться в оцінку за національною шкалою і шкалою ECTS.

Кількість балів є сумою оцінок окремих видів робіт: лабораторних, практичних, колоквіумів, тестових завдань, самостійної та контрольних робіт, індивідуального завдання, накопичених за певний період навчання, є кількісним показником якості роботи студента.

Для визначення якості впровадження експериментального навчання, спрямованого на формування соціально-

педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ з використанням контекстного навчання і порівняння результатів навчання з традиційною методикою викладання навчальних 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, диктант, реферат, курсова або дипломна робота) контроль, тестовий, практична (проведення ділових ігор, виконання вправ, лабораторних робіт тощо), графічна (виконання схем, креслень, таблиць) перевірка, самоконтроль і самооцінка.

*Методи психологічного 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 майбутніми вчителями 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 до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ».

Анкету використовували як один із видів опитування, що передбачав заповнення респондентом власноруч спеціального бланку із запитаннями. Відповіді на запитання анкети ві-

дображали стан загально педагогічних 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 вчителів початкових класів. Створюючи тестові завдання до занять дотримувалися вимог до їх створення. 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. Розроблені нами підсумкові тести на виявлення когнітивної компетенції майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ, повинен був з'ясувати якість оволодіння 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) [340].

Підбираючи діагностичний інструментарій виявлення рівня соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, насамперед, спиралися на сформульоване нами визначення. З метою діагностування показників соціально-педагогічної компетентності та виявлення рівня її сформованості підібрали відомі методики, які були адаптовані відповідно до завдань нашого дослідження (таблиця 3.1).

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

Таблиця 3.1

**Діагностичний комплекс методик для визначення рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ**

Компоненти соціально-педагогічної компетентності	Показники сформованості соціально-педагогічної компетентності	Методики
Когнітивний Діяльнісний	Засвоєння професійних знань Сформованість практичних умінь та навичок	Аналіз успішності студентів Методика «Незакінчене речення» Метод аналізу навчальної документації Наративні методи (есе, міні-твори) Авторське анкетування
Професійний	Мотивація Професійна спрямованість	Методика «Мотивації навчання у вчз» (Т. Ільїна) Ціннісні орієнтації» М. Рокіча. Модифікована методика «Незакінчене речення»
Особистісний	Емпатія	Методика визначення емпатійних здібностей за В.Бойко
	Доброзичливість	«Шкала доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла)

Адаптована методика «Незакінчені речення».

*Мета:* визначення відсотку професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, що виявляється у бажанні до оволодіння цієї професією та здатності працювати в інклюзивному середовищі.

*Інструкція.* Студентам пропонується продовжити думку і закінчити незавершені речення, обґрунтувавши свої висловлювання. Таким чином студенти усвідомлюють рівень сфор-

мованості у себе як окремих структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності, так і загальної здатності до її виконання. Для кожного речення виводиться характеристика, що визначає дану систему ставлень як позитивну – 3 бали, негативну – 2 бали, чи нейтральну -1,5 бали, потім результати сумують. Максимальна кількість балів, яку можна отримати – 30.

Дану методику можна використати як метод педагогічного оцінювання професійних знань з метою отримання інформації щодо успішності підготовки майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ.

### **Тест на визначення сформованості гуманістичних педагогічних цінностей.**

*Мета:* визначення рівня сформованості гуманістичних педагогічних цінностей.

*Інструкція.* Шановні студенти, оцініть за варіантами поданих відповідей, той варіант, який найбільше відповідає Вашим педагогічним поглядам.

У залежності від набраної Вами кількості балів Ваш рівень сформованості системи гуманістичних педагогічних цінностей може бути:

**Методика дослідження ціннісних орієнтацій** М. Рокича [255] базується на процедурі вибору цінностей, які автор розділив на: цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні). Під першим він розумів переконання у тому, що кожна з цих цілей має життєвоважливий смисл, і тому з ними пов'язані прагнення індивіда. Інструментальні цінності розглядаються, як переконання в доцільності чи пріоритетності зазначених способів дій або властивостей особистості у будь-якій ситуації.

### **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 (-)

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

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

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

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

3. «Отримання диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів та заліків).

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

### **Діагностика доброзичливості (за шкалою Кемпбелла)**

#### *Інструкція*

Уважно прочитайте пари суджень опитувальника. Якщо ви вважаєте, що яке-небудь судження з пари вірно і 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, задайте їх, перш ніж почнете виконувати тест.

#### *Обробка та інтерпретація результатів*

При збігу відповіді випробуваного з ключем нараховується 1 бал. Набрані бали підсумовуються, і таким чином визначається показник доброзичливого ставлення до інших:

- 4 бали і менше – низький показник;
- 4-8 балів – середній показник;
- 8 балів і вище – високий показник.

Таким чином, для проведення педагогічного експерименту нами підготовлено пакет взаємодоповнювальних методів та методик, які підібрані відповідно до описаної у попередньому

розділі структурних складових соціально-педагогічної компетентності. Для вивчення когнітивно-діяльнісної компетенції вказаної компетентності будемо використовувати схарактеризовані методи дидактичної діагностики, а саме: усне опитування, письмовий контроль, самоконтроль, заліки та іспити. Визначені нами психодіагностичні методики будуть використовуватися з метою діагностики емпатійності, доброзичливості, професійної спрямованості.

### **Висновки до третього розділу**

1. Нами з'ясовано, що проектування є найважливішим чинником професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і формування при цьому соціально-педагогічної компетентності.

Під педагогічним проектуванням ми розуміємо професійну діяльність викладачів вищого педагогічного навчального закладу, що ініціюється проблемою, яка охоплює строго впорядковану послідовність дій, які приводять до інновацій у практиці. Технологія педагогічного проектування припускає цілеспрямоване створення нових, доцільних форм діяльності викладача вищої школи.

2. 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 у практичний особистісний досвід, а практичний досвід – в соціально-педагогічну компетентність. Нами виокремлено педагогічні умови, котрі ми умовно об'єднали у групи, кожна з яких містить можливості змісту, форм, методів і прийомів, спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів з інклюзивного навчання. При цьому взяли до уваги дослідження науковців і встановили, що якщо педагогічна умова є обставиною новоутворення соціально-педагогічної компетентності, то ефектив-



ність рівня сформованості даної компетентності залежить не від визначених нами цих умов, а від уміння реалізувати їх для досягнення запланованої мети.

Завданням викладача вищого педагогічного навчального закладу, який буде переслідувати мету професійної підготовки майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ, є проектування педагогічної системи, яка б забезпечила:

- 1) засвоєння соціально-педагогічних знань;
- 2) формування умінь і навичок соціально-педагогічної діяльності;
- 3) набуття досвіду творчого застосування отриманих знань та сформованих умінь;
- 4) формування особистісно значущих якостей учителя;
- 5) розвиток професійно важливих якостей учителя;
- 6) вироблення індивідуального стилю соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

3. Для формуванні соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи визначено такі педагогічні умови: формування позитивних мотивів до соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі; організація цілісного педагогічного процесу; забезпечення наступності у формуванні структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності (компетенцій); моделювання змісту навчального матеріалу, пов'язаного з інклюзивною освітою; впровадження інноваційних технологій навчання; використання різноманітних інноваційних форм організації навчання та способів навчальної діяльності студентів, активних методів навчання; розробка навчально-методичного забезпечення; формування адекватної самооцінки результатів навчання, навичок і умінь рефлексивної діяльності.

Реалізація педагогічних умов у педагогічному процесі з метою формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в

інклюзивному середовищі ЗНЗ передбачає вибір адекватних форм, засобів і методів проведення різних видів аудиторних навчальних занять (лекції, семінарські, практичні та лабораторні), форм самостійної (підготовка до семінарських, практичних) та індивідуальної (виконання індивідуальних проєктів наукових досліджень: есе, реферати, курсові та дипломні) робіт.

4. Структура соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів інклюзивного навчання ЗНЗ має наступні компоненти: *когнітивний* (знання – науково-теоретичні, науково-методичні, психолого-педагогічні, спеціальні, технологічні, управлінські; набутий в процесі навчання професійний досвід); *діяльнісний* (уміння – соціально-педагогічні, корекційні, гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські); *особистісно фаховий* (особистісно значущі якості – гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність тощо; професійно важливі якості – спрямованість; мотиваційно-ціннісні якості – цілі, цінності, інтереси, потреби, мотиви; рефлексивні якості – самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення).

5. На підставі теоретичного аналізу, згідно з означеними критеріями і показниками трактуємо, що у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ наявне таке інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом сформованості такими елементами соціально-педагогічної компетентності:

-усвідомленою необхідності виконувати соціально-педагогічну діяльність; здатністю долати непередбачувані ситуації соціально-педагогічного і медичного характеру і здатністю до професійної рефлексії;

-упевненості у тому, що виконувана діяльність принесе позитивні результати;

-інтеграцією загальнонаукових, загальнопедагогічних і фахових знань, операційних і методичних компетенцій, реактив-

ним мисленням для розв'язання нестандартних ситуацій, схильністю до творчості;

-наявністю особистісно значущих і професійно важливих якостей, а саме: емпатією, розуміння почуттів школяра, готовністю прийняти учня з його недоліками і прийти на допомогу; гуманізмом; етичністю; відповідальністю; самодисципліною; тактовністю; толерантністю, сформованістю стійкої ціннісної мотивації до інклюзивного навчання, необхідних для виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

6. Для визначення рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ обрали найоптимальніші методи науково-педагогічних досліджень: *теоретичні*: аналіз літератури та нормативно-правових документів; порівняння, моделювання, класифікація, систематизація і узагальнення теоретичних; синтез теоретичного матеріалу для визначення авторського підходу до розв'язання досліджуваної проблеми; моделювання і прогнозування ефективності впровадження концепції професійної підготовки випускників; *емпіричні*: психолого-педагогічне спостереження, анкетування, тестування; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) психологічні діагностичні методики, вивчення результатів діяльності студентів, інтерпретація отриманих результатів; *методи математичної статистики*. Разом з тим розглянули методи дидактичної діагностики, визначили найоптимальніші.

## РОЗДІЛ 4

---

# ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

### 4.1. Методика формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи в контексті інклюзивного навчання молодших школярів

Теоретичні положення, викладені у попередніх розділах, а також дані емпіричних досліджень дозволили побудувати авторську педагогічну систему професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

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]. У попередніх розділах педагогічна система розглядалася нами у межах соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу, у структуру якого входить технологічний компонент – цілісний педагогічний процес (спрямованість змісту освіти, який визначається державним стандартом, педагогічні технології, взаємозв'язок навчальної та науково-дослідницької роботи, форми навчальних занять та методи навчання, форми організації навчальної діяльності студентів і викладачів, атмосфера співробітництва), котрий на відміну від самого соціокультурного освітнього середовища є динамічним компонентом, що залежить від діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

У зв'язку з цим, цінними для нас є дослідження І. Подласого, який стверджує, що педагогічний процес – це взаємодія вихователів і вихованців, що розвиваються, та про-

цес, який спрямовується на перетворення властивостей і якостей вихованців, досягнення заданої мети. Вочевидь, на думку педагога, педагогічний процес – це процес, де соціальний досвід перетворюється в якості особистості. Як одну із властивостей цілісності педагогічного процесу, автор визначає – поєднання багатьох процесів, і, що основне, процес містить не механічне поєднання процесів виховання, навчання і розвитку, а характеризує нове якісне утворення [231]. Погоджуємося з дослідженнями І. Подласого, вважаємо, що цілісний педагогічний процес підготовки майбутніх учителів початкової школи ЗНЗ, спрямований на опанування системи знань, умінь та навичок з дисциплін усіх складових навчального плану, має характеризуватися єдністю і самостійністю процесів формування соціально-педагогічної компетентності та її структурних компонентів, наявністю головного та підпорядкованістю процесів. Така організація навчання студентів вимагає від викладачів вищого педагогічного навчального закладу адекватного добору змісту навчального матеріалу, спрямованого на підготовку їх до роботи в інклюзивному середовищі.

Разом з тим, сучасний вищий педагогічний навчальний заклад повинен готувати сильну особистість, здатну працювати в інклюзивному середовищі ЗНЗ, успішно розв'язувати складні соціально-педагогічні задачі, який зуміє розв'язати усі міфи щодо запровадження інклюзивної навчання в загальноосвітній навчальний заклад.

Утім, 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*, менш суворий (порівняно із загальноосвітньою школою) контроль за учінневою діяльністю і поведінкою. *По-третє*, процес учіння значною мірою залежить від самостійної роботи особистості, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів пов'язується 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 уміння і навички, виявити педагогічні здібності, набути досвід професійної діяльності.

У контексті цих завдань, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ вимагає в соціокультурному освітньому просторі ВПНЗ створення інноваційного педагогічного процесу і наповнення його різноплановим студентським життям: аудиторними заняттями, самостійною роботою, участю у громадському житті кафедр, факультету і вищого навчального закладу в цілому. Тобто розробити таку методику викладання педагогічних дисциплін, результатом якої буде належний рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності та здатності випускника здійснювати роботу в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

З огляду на визначені нами, у параграфі 3.1, педагогічні умови формування соціально-педагогічної компетентності, розкриємо їх поетапну реалізацію у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ:

1) урегулювання навчального плану професійної підготовки і удосконалення змісту навчальних дисциплін;

2) упровадження інноваційних технологій навчання.

**Урегулювання навчального плану професійної підготовки і модернізація змісту навчальних дисциплін.** Ключова ідея полягає у тому, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ відбувається у межах спеціальності 0101 «Педагогічна освіта» за напрямом 6.010102 «Початкова освіта» і здійснюється Державним галузевим стандартом професійної підготовки у ВПНЗ, а відтак вимагає профільної спеціалізованої освітньо-професійної програми за додатковою спеціалізацією.

Здійснений аналіз навчальних планів свідчить, що до 2010 року особливості інклюзивної освіти вивчалися фрагментарно в змісті різних дисциплін, як-от: «Основи медичних знань», «Анатомія і фізіологія», «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Основи психодіагностики», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності» та інші, які входили до освітньо-професійної програми підготовки вчителів початкової школи. Серед дисциплін, які відігравали важливу роль у підготовці студентів до запровадження інклюзивної освіти, у 2011 році була введена дисципліна «Основи інклюзивного навчання», а з 2012 року, «Дидактика інклюзивного навчання», яку в подальшому – «Основи інклюзивної педагогіки».

Безумовно, базовою навчальною дисципліною професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ виступила навчальна дисципліна «Основи інклюзивного навчання». Утім, для формування у них соціально-педагогічної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі існували визначені нами проблеми, як-от:

- мала кількість годин визначених на означену дисципліну у навчальному плані професійної підготовки для вивчення педагогіки інклюзивної освіти;
- відсутність забезпечення підручниками, навчально-методичними рекомендаціями і методичними посібниками з «Основа інклюзивної педагогіки»;
- недостатня кількість якісно підготовлених фахівців вищого навчального закладу за даною спеціальністю.

Для вивчення дисципліни не було розроблено базової навчальної програми, окрім авторських програм конкретного вищого навчального закладу, розроблених на основі посібника «Основи інклюзивної освіти» (автор А. Колупаєва та інші). Фактично навчальна програма розроблялася без опори на інклюзивну педагогіку як науку.

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 «Основ інклюзивної педагогіки» має посилюватися вивченням педагогічних дисциплін. Розробляючи методiku формування, 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 повинен орієнтувати студентів на майбутню професійну діяльність, готувати їх до виконання професійних функцій.

Безумовно, розроблений у навчальних дисциплінах зміст навчального матеріалу нині діючих підручників і посібників з педагогіки, носить суб'єктивний характер, спрямований на професійну підготовку спеціальності «Початкова освіта», який закріплюється через систему текстів, які не відображають сутності професійної підготовки вузької спеціалізації – майбутній вчитель інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ. У попередніх розділах, нами розкрито опис компетенцій, які можуть бути типовими для цієї спеціалізації, тому пропонуємо розширювати зміст навчальних дисциплін, які допоможуть оволодіти компетентностями майбутньої спеціальності.

У Рівненському державному гуманітарному університеті провели роботу щодо створення педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, яка сприяла б формуванню соціально-педагогічної діяльності та здатності до професійної діяльності у ньому. Так, у межах навчального плану як складового галузевого стандарту підготовки магістрів початкової школи була введена навчальна дисципліна «Основи соціально-педагогічної діяльності», а у підготовку бакалаврів цієї ж спеціальності – «Основи корекційної педагогіки» і «Основи інклюзивної педагогіки». Однак, зміст названих дисциплін не у



повному обсязі визначає соціально-педагогічну компетентність вчителя до роботи в інклюзивному середовищі, тому вдалися до удосконалення змісту педагогічних дисциплін, наповнюючи їх зміст основними аспектами розвитку інклюзивної освіти.

У результаті опанування дисциплін навчального плану, як-от:

- гуманітарних та соціально-економічних;
- природничо-наукових (фундаментальних);
- загально професійних;
- професійно-орієнтованих;

- вільного вибору, студенти оволодівають сумою компетенцій (знання, уміння та навички, їх застосування, особистісно значущі та професійно важливі якості) майбутньої педагогічної діяльності, набуваючи при цьому 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 корегуватися згідно з вимогами наукового дослідження.

Для досягнення поставленої у дослідженні мети потрібно забезпечити свідоме та міцне оволодіння суб'єктами навчання компетенціями, а саме:

- когнітивною – сукупність теоретичних знань про 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 асистен-

та вчителя при виконанні соціально-педагогічної діяльності класу, де спільно навчаються нормативні діти і дітей з особливими освітніми потребами;

- діяльнісною – активне застосування знань та навичок з 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 інші;

- особистісно фаховою, що включає систему особистісно значущих та професійно важливих якостей, індивідуальний стиль, уміння свідомо здійснювати і 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-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності (здатності) до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку та їх навчання у загальноосвітньому навчальному закладі [339].

Таким чином, формування соціально-педагогічної компетентності та взірця поведінки при виконанні майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ відбувається із безпосереднім засвоєнням фрагментів професійної діяльності, пристосуванням до неї, включенням її у студентську життєдіяльність. Задля цього потрібно у майбутнього вчителя початкової школи розвивати *соціально-педагогічні цінності роботи в інклюзивному середовищі*:

- долати бар'єр у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами і поведінкою;

- формувати партнерські стосунки, толерантне ставлення один до одного;
- мінімізувати усі види дискримінації;
- активізувати вербальну підтримку дітей з уповільненим типом навчальної діяльності;
- розвивати співробітництво у командній роботі;
- здійснювати професійні обов'язки, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, *по-перше*, включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього навчального закладу і, *по-друге*, створення умов для її розвитку та розвитку усіх учнів у класі.

Узагальнюючи вище викладене, зазначимо, що при вивченні педагогічних дисциплін з метою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, не потрібно дотримуватися змісту і логіки викладу навчальної дисципліни, запропонованої автором підручника, а необхідно розширювати, постійно оновлювати зміст новими науковими досягненнями, пов'язаними з упровадженням інклюзивної освіти в систему освіти України, який забезпечить культурно-історичною інформацією педагогічний процес, що сприяє розширенню соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу.

Таким чином, методика викладання навчальних дисциплін, після оволодіння якими студенти набувають ключові компетенції, що визначають соціально-педагогічну компетентність, буде удосконалюватися на різних рівнях і ступенях отримання освіти шляхом використання інноваційних методів навчання та модифікації змісту. Зокрема це стосується дисциплін педагогічного спрямування: «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивної педагогіки», «Вступ до спеціальності», «Основи педагогіки», «Корекційна педагогіка», «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Інноваційні технології навчання», «Методика наукових досліджень», «Основи соціально-педагогічної діяльності», а також передбачені педагогічні практики і виконання науково-дослідницьких і випускних робіт.

Формування соціально-педагогічної компетентності у загальній підготовці студентів ВПНЗ забезпечить здатність майбутніх вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а його процес має відбуватися за двома напрямками: 1) теоретична підготовка (оволодіння загальнонаукових, професійно-педагогічних, соціально-педагогічних цінностей роботи в інклюзивному середовищі); 2) практична підготовка (формування умінь та навичок, набуття первинного досвіду здійснення роботи в інклюзивному середовищі).

Втілення вище визначених засад здійснюватиметься при дотриманні освітньо-дидактичних принципів та принципів контекстного навчання, а саме: збереження у 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 і діалогічного спілкування суб'єктів у навчальній діяльності.

**Упровадження інноваційних технологій навчання.** Основним засобом реалізації педагогічної системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі виступає впровадження в процес навчання інноваційних технологій. Найактуальнішими у межах нашого дослідження є ті, котрі забезпечать зв'язок отриманих академічних знань з контекстом майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі, як-от: особистісно орієнтована технологія навчання, інтерактивні технології навчання і контекстна технологія навчання.

Вважаємо доцільним детальніше схарактеризувати кожен технологію.

*Особистісно орієнтована технологія навчання.* Мета застосування вказаної технології полягає у розвитку індивідуальної пізнавальної здібності кожного студента і допомогти їм пізнати себе, сформувати в них культуру життєдіяльності, яка дає змо-

гу формувати здатність до роботи в інклюзивному середовищі. Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі ґрунтується на певних принципах:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу;
- співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;
- визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;
- випереджальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;
- врахування 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.

В Україні розроблена та пропагується технологія інтерактивного навчання О. Пошетун. За визначенням вченої, інтерактивне навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, метою якої є створення комфортних умов активного навчання. Інтерактивне навчання – це навчання діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів [235]. Інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок та вмінь як предметних, так і загальнонавчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей.

Актуальними у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ є виокремлені О. Пометун, Л Пироженко інтерактивні технології навчання:

1) групове (кооперативне) навчання відносять: роботу в парах, ротаційні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум»;

2) фронтальне навчання. До фронтальних технологій інтерактивного навчання відносять: «Мікрофон» (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), незакінчені речення (поєднується з вправою «Мікрофон»), «Мозковий штурм», «Навчаючись», «Ажурна пилка», «Case-метод», «Дерево рішень»;

3) навчання у грі. До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація;

4) навчання у дискусії. До технологій навчання у дискусії належать: 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 з переходом від навчальних текстів до професійної діяльності. Як вказує А. Вербицький, контекстне навчання передбачає моделювання професійної діяльності фахівців не тільки предметного, але й соціального змісту майбутньої професійної діяльності, яке реалізується на практиці за допомогою системи інноваційних форм і методів роботи [48, с.45].

О. Ткаченко наголошує [303], що у 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 навчальну діяльність), в якій провідна роль належить академічній лекції, а характер навчальної діяльності студента переважно репродуктивний. Результатами даної діяльності в рамках моделі являються 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), яка носить переважно творчий характер діяльності. Результатом діяльності студентів виступає вчинок [49].

Важливими компонентами професійної підготовки спрямованої на формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ на засадах контекстного навчання є методи навчання. В дидактиці їх класифікацій існує досить велика кількість. Одна з них, класифікація методів І. Лернера та М. Скаткіна за характером навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка містить пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного навчання, евристичний (частково-пошуковий), дослідницький і активні методами навчання, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності [313], серед яких розрізняють неімітаційні (диспути, круглі столи та ін.) та імітаційні (тренінг, аналіз педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри та ін.). Перелічені методи здебільшого використовуються в рамках семіотична та імітаційної моделей

контекстного навчання. У соціальній моделі основною одиницею змісту контекстного навчання є «проблемна соціально-педагогічна ситуація», а звичні завдання виступають її елементами. За допомогою системи проблемних ситуацій та навчальних завдань будується послідовність профілюючих компетентностей і компетенцій майбутньої професійної діяльності.

У якості реалізації активних методів і методів навчально-пізнавальної діяльності, а також соціально-педагогічних ситуацій виступають всі форми навчальних занять.

Процес формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання будується у відповідності з логікою формування ключових компетенцій (когнітивної, діяльнісної, особистісно фахової). Логіка формування соціально-педагогічної компетентності в умовах контекстного навчання передбачала три етапи:

– інформаційно-орієнтований етап – формування когнітивної компетенції для здійснення роботи в інклюзивному середовищі, який припадає на 1-2 курси. Ним передбачається усвідомлення студентами значення впровадження інклюзивної освіти для суспільства, дітей з особливими освітніми потребами і 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 даному етапі забезпечує формування потреб у професійному вдосконаленні шляхом отримання необхідних знань з інклюзивної педагогіки та досвіду соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, які студенти засвоюють з дисциплін педагогічного циклу («Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки»);

– квазіпрофесійний етап – формування рефлексивної та діяльнісної компетенції, який буде відбуватися у період навчання студентів на другому курсі. Він 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 реалізацію поліфункціональної професійної діяльності, яка спрямована на засвоєння способів та досвіду виконання конкретних професійних дій під час здійснення роботи в інклюзивному середовищі;

– діяльнісний етап – розвиток та використання сформованих ключових компетенцій у практичній та дослідницькій діяльності студентів. Він передбачатиме у період навчання студентів на третьому – четвертому курсах розвиток та використання сформованих ключових компетенцій в практичній та дослідницькій діяльності студентів. Найбільший ефект на зазначеному етапі можливо досягнути під час педагогічної практики та виконання завдань дослідницького характеру (курсівих та дипломних робіт, робота в проблемних групах, участь в науково-практичних конференціях та інші).

Методично реалізовувалася педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і при цьому розвиток структурних компонентів (компетенцій) соціально-педагогічної компетентності формувався через різні форми організації навчальної діяльності: лекції, практичні та лабораторні заняття та інші види діяльності студентів.

#### *4.1.1. Формування у майбутніх учителів початкової школи індивідуальної траєкторії соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в інклюзивному середовищі*

Аби у процесі навчання студенти досягти належного рівня розвитку соціально-педагогічної компетентності необхідно дотримуватися індивідуальної освітньої траєкторії. Організація навчання студентів за індивідуальною траєкторією у педагогічному університеті вимагає особливої методики й технології. Вирішувати цю задачу в сучасній дидактиці, як вважає А. Хуторський, можливо двома протилежними способами, ко-

жний з яких іменують індивідуальним підходом. Він розглядав індивідуальну освітню траєкторію майбутніх педагогів як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента [321, с.298].

Сутність індивідуальної освітньої траєкторії висвітлено у працях Г. Бордовського, Є. Клімова, В. Мерліна, А. Хуторського, І. Якиманської та інші; траєкторію становлення майбутнього вчителя вивчали В. Любичева, В. Монахов, О. Нижников, Т. Смиківська.

За твердженням Н. Зеленко, траєкторія методичного само-розвитку вчителя має базуватися на самоаналізі, рефлексії та адекватній самооцінці діяльності і враховувати професійні наміри та професійно значущі особливості особистості [109, с.108].

І. Бережна констатує, що індивідуальна траєкторія професійного розвитку – це персональна стратегія професійного зростання студента, вдосконалення його особистісних якостей, формування професійних компетенцій, що вибудовуються на основі усвідомлення і суб'єктизації 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 включає професійні компетенції) і варіативну складову (відображає особистість студента, його соціально-психологічні особливості, потреби, мотиви, інтереси і здібності) [17].

Формування у майбутніх учителів початкової школи траєкторії соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, розглядається нами через:

1) оновлення змісту підготовки вчителя початкових класів. Оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів відбувалося шляхом уведення «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності», нових тем з дисциплін «Дидактика», «Методика навчання педа-

гогіки», «Школознавства». Важливим є розробка навчально-методичного забезпечення курсу «Основи інклюзивної педагогіки»: робочий зошит та методичні рекомендації для самостійного вивчення курсу;

2)упровадження інноваційних технологій навчання у вищому навчальному закладі, зокрема інноваційних технологій навчання (карусель, круглий стіл, акваріум, мозкова атака, кейс-стаді, ситуаційне навчання, технологію, генерування ідей), презентації, структурно-логічні схеми, дидактичні та рольові ігри;

3)залучення студентів до науково-дослідницької роботи. Науково-дослідницька робота студентів передбачає виконання індивідуальних завдань, написання есе та рефератів, курсових, бакалаврських та магістерських робіт, залучення до олімпіад, конференцій та семінарів, гуртків та проблемних груп.;

4)проходження різних видів педагогічних практик в інклюзивній загальноосвітній школі;

5)забезпечення зворотного зв'язку у 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.

Складовими індивідуальної траєкторії навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі є визначення мети та завдань професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи відображаються у всіх видах навчальних занять.

**Оновлення змісту підготовки вчителів початкової школи до майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ.** Як зазначалося вище, аналіз чинних навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи засвідчив, що до роботи фахівця в інклюзивному середовищі навчального закладу визначена лише навчальна дисципліна «Основи інклюзивної педагогіки». Таким чином, вона є базовою навчальною дисципліною професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навча-

льного закладу. Однак складність опанування знаннями уміннями та навичками з означеної навчальної дисципліни полягає у тому, що до неї відсутнє навчально-методичне забезпечення.

Обмеження інформації про педагогіку інклюзивної освіти і навчання дітей з обмеженнями життєдіяльності різних нозологій в умовах загальноосвітньої школи зумовила нас розробити підручник «Основи інклюзивної педагогіки» та обґрунтувати визначення нових знань про мистецтво спільного навчання, виховання і розвитку дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, незалежно від їх віку, рівня психофізичного розвитку, соціально-економічного статусу і увести визначення інклюзивної педагогіки. Інклюзивна педагогіка – це 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 [339, с.19].

Кожна галузь нових знань виділяється у науку тоді, коли їй притаманний об'єкт і предмет дослідження, понятійний апарат. Об'єктом дослідження інклюзивної педагогіки є реальна дійсність, яка обумовлює розвиток людського індивіда в процесі виховання, навчання і освіти; система педагогічних явищ, пов'язаних з розвитком індивіда в умовах інклюзії. 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 у спеціально організованому соціокультурному освітньому середовищі для спільного навчання і виховання здорових дітей і дітей з різними видами нозологій.

У цілому зміст навчального матеріалу підручника спрямовується на професійну підготовку майбутнього вчителя почат-

кової школи до роботи з молодшими школярами в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Подана у 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 та логіка навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» максимально враховують можливості реалізації міжпредметних і внутрішньо предметних зв'язків.

На цьому етапі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи проходить перше знайомство з окремими теоретичними аспектами інклюзивної педагогіки та інклюзивної освіти. Отримані студентами знання з курсу інклюзивної педагогіки закладають основи для формування соціально-педагогічної компетентності у сфері діагностичної, організаційної, реабілітаційної, корекційної та інших компетенцій, котрі необхідні при роботі в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

На практичних заняттях з курсу «Основи інклюзивної педагогіки» у майбутнього вчителя початкової школи формуються уміння використовувати інноваційні методи навчання, методичні прийоми розвитку та корекції когнітивної, емоційної та конативної сфер молодшого школяра. Професійно підготовлений майбутній вчитель початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу повинен володіти здоров'язберігальними технологіями; організувати свою діяльність з урахуванням принципів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів навчального процесу.

Виходячи із думки педагогів-практиків (Л. Антонова, Т. Бойченко, І. Борисова, О. Ващенко, А. Севрук, І. Цушко та ін.), що актуальними для учителя початкової школи при роботі в інклюзивному середовищі є використання комплексних здоров'язберігаючих технологій, а саме таких: профілактика захворювань, корекція та реабілітація здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); педагогічні технології, що сприя-

ють збереженню здоров'я; технології, що формують здоровий спосіб життя (ЗСЖ), які забезпечуються командою фахівців.

Майбутні учителі початкової школи при роботі 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 з вадами здоров'я і, водночас, має потужний виховний вплив на їхніх здорових однолітків, також потребує уважного вивчення й внесення змін у систему професійної підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти.

Вивчаючи тему «Особливості організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі», студенти ознайомлюються із принципами інклюзивної освіти на засадах здоров'язберігаючих технологій, до яких належить створення: сприятливих умов навчання дітей у школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальної організації навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінного та раціонального організованого рухового режиму [339, с. 84, 94].

Тема «Форми організації процесу навчання в інклюзивній школі» спрямовує професійну діяльність майбутніх учителів початкової школи на вивчення особливостей навчання шестирічних школярів, у яких ще недостатньо сформовані центральна нервова система, зорові та слухові аналізатори, руховий апарат. На практичному занятті з даної теми у 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 з завданнями на корекційно-реабілітаційну спрямованість (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 вмінням 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 переключити 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 і серцево-судинної системи. Зверталася увага студентів на те, що рухи під час фізкультурної хвилинки за своїм характером мають відрізнятись від тих, які діти виконують на заняттях з фізичної культури. Оздоровчі хвилинки під час уроків повинні комбінувати в собі фізичні вправи для осанки, вправи для очей, рук, шиї, ніг, які варто проводити під музичний супровід.

Оскільки мовлення перебуває у прямій залежності від розвитку дрібної моторики руки, а кожен із пальців руки має своє представництво у корі великих півкуль головного мозку. Тому значну увагу приділялося добору вправ для пальчикової гімнастики. Прості рухи кистей допомагають зняти загальну напругу, а також власне з рук, розслаблюють губи, що сприяє пок-

ращенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини. При цьому у майбутніх учителів початкової школи формується уміння розробляти комплекс вправ, котрий необхідно змінювати через два-три тижні, причому можна змінювати не комплекс у цілому, а тільки окремі вправи чи вихідні положення, поза як корекційно-розвиткові хвилинки забезпечують, по-перше, активний відпочинок учнів, по-друге, спрямовуються на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів.

Зміст теми «Методи і засоби інклюзивного навчання» максимально розкриває, як загальні методи навчання, так і методи розвитку і корекції когнітивної та емоційної сфери дітей, котрі навчаються в інклюзивному класі. Серед них – інтерактивні методи кооперативного навчання: робота в парах; ротатійні (змінювані) трійки; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах; методи колективно-групового навчання: мікрофон; мозковий штурм; навчаючись – учись («Кожен учить кожного», «Броунівський рух»); аналіз ситуації [339, с.187].

На практичному занятті за темою «Методи і 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 навиків [124, с.143]. Погоджуємося з думкою педагога і 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 і 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 [339, с.196.].



Немає сумніву, що лекції належить провідне місце у 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 ввелися 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 з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному класі, ще не знайшов достатнього висвітлення у 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 у студентів формується уміння слухати і усвідомлювати побачене і почуте, здійснювати такі важливі розумові операції як аналіз, синтез, порівняння тощо. Проте, близько 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 удосконалення лекції як засобу формування когнітивної компетенції у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Отже, як показує практика, лекція має і 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.

нтів. При такому сприйнятті, інформація утримується у короткочасній пам'яті і під кінець лекції з усього обсягу поданої інформації студент може відтворити лише 10-15%; активність студентів знижується із-за об'єднання декількох груп у потік, у якому понад 50 студентів, що позбавляє викладача ефективно управляти учінневою діяльністю; у студентів молодших курсів не сформоване сприймання змісту лекції у 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 і вважаємо, що потрібно використовувати різні методичні прийоми активізувати розумову діяльність 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 у 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 предмету у зв'язку з нерозумінням його ролі в майбутній професійній діяльності; недостатня психолого-педагогічна та методична підготовка викладача, його невміння цікаво і доступно викладати навчальний матеріал, продумувати кожен фрагмент лекції та зацікавити ним слухачів [304]. Підтримуючи думку науковця, вважаємо, що необхідно викликати у 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 та Л. Лякішевої, 70 % студентів не вникаючи у 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 із заздалегідь запланованими помилками; лекції з аналізом конкретних ситуацій; лекції-конференції; лекції-прес-конференції [70]. З метою ефективного сприйняття навчального матеріалу спрямованого на формування когнітивної компетенції у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ використовували різні методи удосконалення лекційного викладу: проблемний, діалогічний, наочний, заплановані помилки, запитання та відповіді та інші.

Найпоширенішим лекціями викладання навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки [339], яка займає чільне місце у формуванні когнітивної компетенції соціально-педагогічної компетентності (СПК) у 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 здатна активізувати пізнавальну діяльність студентів. Адже безпосередня постановка проблеми, яка конкретизувалася нами, вирішувалася за допомогою студентів. До прикладу розкриємо фрагменти проведення однієї із 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 (дис-

кусю, діалог з аудиторією, аналіз конкретних ситуацій) задля наближення навчального процесу до умов соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі. Лекція почалася з епіграфу:

*Л. Виготський*

*"Дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не просто менш розвинена, ніж її однолітки, а розвинена інакше".*

Вступ. Встановили 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 учасником міркувань і мислительних експериментів, мотивували важливості навчального матеріалу, для майбутньої соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

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 враховували, 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 у 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.

## Міфи

1-й: Побутує думка, що діти з особливими освітніми потребам агресивні, неконтрольовані і небезпечні для оточуючих.

2-й: Вважають, що діти із порушеннями психофізичного розвитку заразні.

3-й: Існує думка, що діти з порушеннями психофізичного розвитку з'являються у неблагополучних сім'ях.

Постійно налагоджували із студентами візуальний та вербальний контакт, запрошували до міркувань, здійснювали керівництво щодо ведення записів лекційного матеріалу.

Після розкриття системи знань, які розкривали 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.

### Міф 1-й - не підтверджено!!!

На практиці ж виявляється, що вони більш беззахисні і передбачувані, ніж так звані, здорові діти. Адже у звичайній школі дитина може підпасти більшій небезпеці через неможливість контролю за поведінкою великої кількості дітей та їх можливої агресивності.

Інклюзивні класи, навпаки, характеризуються малокомплектністю і дружнім мікрокліматом

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.

## Міф 2-й – спростовано !!!

Досвід показує, що діти навпаки, отримують корисний досвід допомоги дитині, у якої не все виходить, стають добрішими, милосерднішими, отримують важливий життєвий досвід допомоги нужденним.

Студенти аргументували та доводили власні гіпотези; перевіряли правильність отриманих результатів; робили висновки. Ваговими при цьому були уточнюючі запитання, швидка орієнтація у відповідях студентів, формулювання висновку.

## Міф 3-й – спростовано !!!

Це не так. І ми стикаємося із нездоровими дітьми в благополучних сім'ях, а в сім'ях неблагонадійних частіше зустрічаються педагогічно занедбані діти.

За допомогою індуктивної бесіди, коли на основі поданих фактів і ситуацій студенти зробили узагальнення і вивели теоретичні положення.

III. Завершальна частина. Узагальнили в стислому формулюванні основні положення лекції, підійшли до цілісного трактування, що розвиток особистості – це взаємопов'язаний процес неперервних кількісних та перервних якісних змін, що відбуваються в удосконаленні нервової системи і техніки у ро-

звітку пізнавальної і творчої діяльності, формуванні світогляду, моральних властивостей і якостей, які пов'язані з певними етапами її життєвого шляху (на останньому слайді розмістили загальні висновки). Дійшли висновку, що:

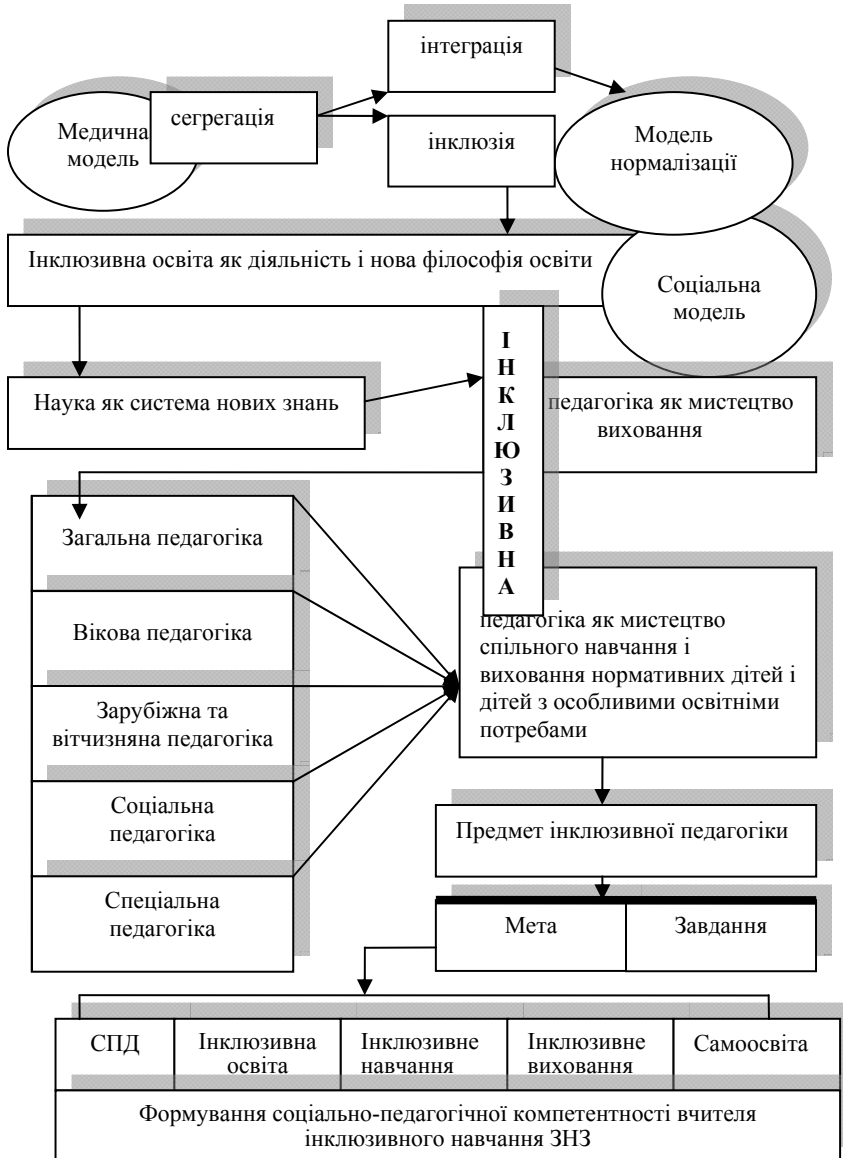
***Кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти здорових дітей.***

***Усі діти мають навчатись разом, незалежно від їхніх проблем, психофізичних порушень і відмінностей.***

Отже, лекція-візуалізація з використанням проблемного підходу та застосуванням різних методичних прийомів спрямована на те, щоб формувати у 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 і 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. До 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. 4.1).

Опорні схеми, як наочність, сприяли узагальненню та систематизації базових знань у процесі викладу навчального матеріалу на лекції. Адже наочні матеріали виступають носіями змістової інформації, сприяють свідомому відтворенню базових положень і структуру виучуваного матеріалу і полегшують розуміння складних залежностей між педагогічними явищами.



**Рис. 4.1. Опорний концепт лекції з курсу «Основи інклюзивної педагогіки»**



## **Практичні заняття як база моделювання майбутньої практичної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ.**

Практична підготовка майбутніх учителів початкової школи у період навчання у ВНЗ, з метою узагальнення та систематизації знань, моделювання майбутньої професійної діяльності, здійснюється на практичних заняттях. У дослідженні Т. Туркот дана форма навчання студентів, характеризується тим, що на ньому викладач «організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує вміння 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 у студентів умінь і навичок. При цьому 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 спрямованість, відповідальності та творчості в оволодінні вміннями та навичками; 4) забезпечення систематичного контролю за виконанням різних видів робіт у процесі практичного заняття [70; 175].

При традиційній формі навчання у ВПНЗ, практичне заняття включає 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 у студентів та здійснює мотивацію навчальної діяльності з теми;

2) основна (практична) частина заняття. Відбувається самостійне виконання заздалегідь підготовлених завдань;

3) підсумок заняття. Підводиться підсумок заняття. При цьому викладач, використовуючи різні методи опитування (фронтальне, індивідуальне, тестове та ін.) здійснює оцінювання знань та умінь 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 соціально-педагогічних дисциплін, особливо практичних занять. Задля цього використовують інноваційні технології, до яких належить контекстне навчання.

Контекстна технологія навчання була розроблена і запропонована А. Вербицьким [49]. Сутність контекстного навчання, за твердженням автора, полягає у забезпеченні динамічної трансформації засвоєної навчальної інформації як певної знакової системи, що заміщує реальні предмети та явища на понятійному рівні, в особистісне знання, яке не лише адекватно відображає дійсність, а й перетворюється у засіб здійснення та регуляції професійної діяльності, набуває особистісного смислу і відображає ставлення людини до праці [50]. Дослідник доводить, що при контекстному навчанні значущу роль відіграє педагогічна ситуація, а навчальна інформація має засвоюватися студентами у контексті власної практичної діяльності наближеної до предметного і соціального контекстів професійної роботи.

Розвиваючи твердження А. Вербицького [48], І. Демченко [80], вважає, що значущою ознакою контекстного навчання є моделювання цілісного змісту майбутньої педагогічної діяльності. Підтримуємо думку науковців та, на основі узагальнення та систематизації наукових праць з проблеми дослідження, визначаємо домінуючі види соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ (рисунок 2. 1) [339].

Очевидно, що формування компетентного фахівця в галузі інклюзивної освіти вимагає успішного оволодіння не лише навчальними дисциплінами, котрі визначені навчальним планом підготовки фахівця за спеціальністю 6.010102 «Початкова освіта», а й циклу навчальних дисциплін фахової та практичної підготовки, спрямованої на засвоєння знань, умінь та навичок виконання усіх 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 і корекційного педагога, особистісно значущими та професійно важливими якостями особистості (рисунок 2. 2).

Формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ сприяють міжпредметні зв'язки, а формування структурних компонентів відбувається у контексті моделювання майбутньої професії. Базовими навчальними дисциплінами у її формування визначені «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності», «Дидактика», «Корекційна педагогіка», «Інклюзивна освіта», «Основи наукових досліджень» та інші. Зміст навчального матеріалу дисциплін сприяє засвоєнню теоретичних знань, формування практичних навичок, умінь та досвіду майбутньої професійної діяльності. Якість формування соціально-педагогічної компетентності залежить від рівня проведення практичних занять. Саме це спонукало нас до пошуку способів удосконалення їх організації з педагогічних дисциплін, застосування інноваційних технологій навчання, які сприяли б до залученню всіх студентів до активної навчальної діяльності. Прикладом інноваційних технологій є використання контекстного навчання.

Базовою дисципліною формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи є «Основи інклюзивної педагогіки». Курс

забезпечує оволодіння студентами комплексних соціально-педагогічних знань, навичок та умінь з теоретичних засад організації цілісного інклюзивного педагогічного процесу. Формування навичок та умінь здійснюється у процесі пізнавальної діяльності, а саме виконання завдань на практичних заняттях відбувається за допомогою поєднання практичної та мисленевої діяльності, яка здійснюватиметься на репродуктивному і творчому рівнях.

Основну мету практичних занять з курсу ми вбачаємо у передачі не готових знань, умінь та навичок, а формування їх у процесі вирішенні педагогічних задач. Ми керуємося тим, що студенти мають бути постійно включеними в професійно орієнтовану діяльність, яка потребує їхньої інтелектуальної активності.

За твердженням С. Сковрцової, планування навчальної дисципліни з використанням технології контекстного навчання повинне розпочатися з актуалізації засвоєних раніше компетентностей та компетенцій. При цьому викладач виокремлює компетентності та компетенції, які будуть формуватися під час вивчення теоретичного і практичного навчального матеріалу та виконання студентами самостійної роботи кожного модуля, а також індивідуального навчального завдання [277]. Підтримуючи думку науковця, нами розроблено перелік соціально-педагогічних компетентностей та компетенцій, які при вивченні курсу «Основи інклюзивної педагогіки» формують соціально-педагогічну компетентність у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі [339]. До прикладу наведемо лише деякі з визначених:

- *загально-педагогічні компетенції* з таких питань: державних підходів до організації освіти дітей, які мають обмежені можливості здоров'я; основних категорій загальної, спеціальної та корекційної педагогіки, загальної і спеціальної психології, соціальної роботи; особливостей і закономірностей розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами; комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей; дифе-

ренційованого та індивідуального механізмів і прийомів навчання кожної із категорії дітей з особливими освітніми потребами; зміст та методи роботи з родинами вихованців та інші;

- *методичні компетенції*: у процесі навчання проводити моніторинг психофізичного та освітнього розвитку дітей, котрі мають труднощі у засвоєнні знань і різних видів діяльності; адекватно оцінювати причини, які спричиняють труднощі в оволодіння знаннями, уміннями та навичками; реалізовувати загально педагогічні та корекційно-розвиткові технології навчання; своєчасно здійснювати корекцій-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 у класі; за допомогою системи соціально-педагогічних ситуацій формувати здатність до позитивної спільної взаємодії у класі, створення комфортного соціокультурного освітнього середовища;

- *особистісно фахові якості*: спостережливість і розуміння навчально-виховних явищ, які відбуваються у цілісному педагогічному процесі; емпатія, розуміння почуттів школяра, готовність прийняти учня з його недоліками і прийти на допомогу; гуманізм; етичність; відповідальність; саморегуляція і самодисципліна; тактовність; толерантність – спроможність розуміти й сприймати унікальність будь-якої особистості; рефлексивність – уміння самоусвідомлювати результати власної професійної діяльності та інші.

Не претендуємо на їх довершеність, особливо у рамках даної монографії, та постійно їх удосконалюємо у майбутніх учителів початкової школи на практичних та лабораторних заняттях.

До прикладу наведемо фрагменти організації та проведення кількох практичних занять з курсу «Основи інклюзивної педагогіки», спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ.

## **ТЕМА: Методологічна основа інклюзивної педагогіки**

**Дидактична мета:** перевірити рівень засвоєння студентів про сутність інклюзивної педагогіки, предмету, 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 і становлення особистості, соціально-педагогічна діяльність.

### **План заняття**

**I. Перевірка рівня засвоєння основних теоретичних положень з 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 у 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. Завдання для самоконтролю виконуються в зошитах для практичних занять.

3. Розділитися на дві групи і проаналізувати педагогічну задачу.

### **Методичні рекомендації:**

При підготовці до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані підручники та посібники. Виконання самостійної роботи проводити у зошитах з практичних робіт.

### **III. Підведення підсумків заняття.**

1) За допомогою тестів здійснити взаємоперевірку засвоєних знань.

2) 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. Визначіть методологічну основу інклюзивної педагогіки. Заповніть таблицю:

<b>Методологічна основа інклюзивної педагогіки</b>		<b>Зміст</b>
філософія освіти		
педагогічна теорія		
психологічні концепції		

### **ТЕМА: Соціально-педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзивної освіти**

**Дидактична мета:** перевірити рівень засвоєння студентами сутності соціально-педагогічної діяльності, напрями та функції соціально-педагогічної діяльності, соціально-педагогічну компетентність; розширити знання про соціально-педагогічну діяльність вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти; розкрити соціальну роль і функції вчителя, специфіку його діяльності, вимоги до нього з боку суспільства; формувати у студентів вміння розв'язувати педагогічні задачі.

**КОМПЕТЕНТНОСТІ:** методологічна основа соціально-педагогічної діяльності; соціально-педагогічна діяльність як засіб забезпечення інклюзивного навчання; напрями соціально-педагогічної діяльності; професійна компетентність вчителів початкових класів з інклюзивної освіти.

### **План заняття**

**I. Перевірка рівня засвоєння основних теоретичних положень з 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 вчителя з інклюзивної освіти.

4. Що таке професійна компетентність вчителя початкових класів при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі?

### **II. Практична частина:**

1. Перевірка виконання самостійно підготовлених завдань за різним рівнем.

2. Завдання для самоконтролю виконуються в зошитах для практичних занять.

3. Проаналізувати педагогічну задачу.

### **Методичні рекомендації:**

При підготовці до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані підручники та посібники.

Кожна команда розробляє дві соціально-педагогічні ситуації і пропонує розв'язання її.

### **III. Підведення підсумків заняття.**

1). За допомогою тестів здійснити взаємоперевірку засвоєних знань.

2). Визначити різницю між професійною компетентністю і професійною компетенцією.

3). У яких ролях виступає вчитель початкових класів при виконанні соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзив-



ної освіти? (при відповідях студентів використовуємо прийом «Мікрофон»)

4) Педагогічна діяльність потребує від учителя оперування комплексом особистісно значущих якостей, професійних знань, педагогічною технікою, системою здібностей до педагогічної діяльності, оскільки кожного дня, кожної хвилини перед педагогом постають 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 глибиною його знань, професійною майстерністю. На питання студентів, як учитель досягнув такого рівня, він відповів, що має власну багату бібліотеку, давно випишує методичні журнали, вивчає передовий педагогічний досвід, весь час оновлює конспекти уроків.

Які висновки слід зробити майбутнім учителям? (застосовуємо методичний прийом «Дощик»).

Отже, відповідно до контекстного навчання, спілкування між студентами відбувалося у парній, груповій та спільній способах (формах). Означені форми організації навчальної діяльності майбутніх студентів активізують їх діяльність.

### **Лабораторні роботи як засіб формування компетенцій майбутньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ**

Візьмемо до уваги, що лабораторні роботи (від лат. **labor** ~ труднощі, робота; **laboro** – трудитися, працювати, долати труднощі, турбуватися) – один з видів самостійної навчальної роботи студентів, яка проводиться за завданням викладача із застосуванням навчальних приладів, інструментів, матеріалів,

установок та інших технічних засобів [304, с.299]. Вона є важливою складовою лабораторних занять з педагогіки. Перевага лабораторних занять у порівнянні з іншими формами організації навчання студентів у вищому навчальному закладі полягає в інтеграції засвоєних теоретичних знань з формуванням професійних практичних навичок на основі моделювання різних видів майбутньої професійної діяльності. Виконання завдань, які виносяться на лабораторне заняття, вимагає від студента творчої ініціативи, самостійності у прийнятті рішень, глибокого знання і розуміння навчального матеріалу.

Зміст лабораторних занять залежить від навчальної дисципліни, а тому при їх проведенні, за твердженням О. Кобрій, викладачі намагаються моделювати майбутню професійну діяльність, використовуючи при цьому свою педагогічну майстерність [131, с.147]. І. Садова стверджує, що рівень володіння професійними знаннями, уміннями та навичками залежить від умілого поєднання теоретичної і 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» [340]. При розробці навчального плану та робочої програми навчальної дисципліни використовували досвід Т. Василькової, Ю. Василькової, О. Безпалько, М. Галагузової, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Коваль, М. Лукашевич, Р. Овчарової та інші, 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 інші.

Виходячи з вище сказаного і власного педагогічного досвіду проведення лабораторних занять з навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності» переконуємося, що формування у студентів соціально-педагогічної компетентності визначається не стільки отриманими на лекційних за-

няттях знань, скільки умінням застосовувати їх в практику реальної соціально-педагогічної діяльності.

У цілому, 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 сформувані практичні навички та уміння, котрі сприятимуть проводити соціально-педагогічну діагностику, здійснювати превентивну і реабілітаційну роботу, використовувати методи зняття стресових ситуацій. Курс «Основи соціально-педагогічної діяльності» спрямований на формування соціально-педагогічної компетентності, як складової педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

При розробці тем, мети і практичних завдань лабораторних занять з названого курсу брали до уваги обсяг засвоєння теоретичних знань, які були прочитані на лекції, однак удавалися до того, щоб розширювати теоретичний матеріал, який би сприяв удосконаленню обсягу нормативних знань студентів, розвивав уміння аналізувати, узагальнювати і систематизувати, планувати і моделювати власні дії, приймати практичні рішення у спеціально створених соціально-педагогічних ситуаціях. При проведенні занять використовували інтерактивні методи навчання, а саме: імітаційні ігри в малих групах, написання есе, моделювання практичної діяльності вчителя початкових класів при розв'язанні 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 і розв'язання соціально-педагогічних ситуацій.

Для прикладу наведемо розроблену тематику лабораторних занять з курсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» для майбутнього вчителя початкової школи з метою формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкової школи в умовах інклюзивної діяльності [240, 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 і реалізації соціально-педагогічних технологій.

**Завдання.** 1. Укласти схему соціально-педагогічної діяльності. 2. Розробити проект соціально-педагогічної технології.

**Методичні рекомендації до виконання завдань.** При підготовці до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані підручники та посібники. Для складання схем студенти використовують матеріал для аудиторного опрацювання.

Лабораторне заняття проводили у формі гри. Студенти ділилися на 3 групи (одна – експертна, дві інші презентували проекти) для захисту соціально-педагогічних проектів. Таким чином студенти формують уміння генерувати ідеї та формулювати їх, вибудовувати висловлювання, слухати, аналізувати, проводити захист власних ідей та ін..

**Тема** «Діагностика особистості дитини, класу, мікросередовища».

**Мета:** поглибити та розширити знання про роль діагностичної функції у діяльності вчителя початкової школи; формувати у 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»), в якій має бути визначено генеральна мета і актуальні цілі. 2. Розробити соціальний паспорт класу.

**Методичні рекомендації до виконання завдань.** При підготовці до заняття апробуйте пакет методик, який дозволить вивчити особистість дитини, її «проблемне поле», особливості сім'ї та сімейного виховання та їх вплив на розвиток і становлення особистості. Опрацюйте технологічний алгоритм мотиваційного програмно-цільового підходу в управлінні особистісного розвитку дитини.

У результаті у майбутніх учителів початкової школи формуються уміння проводити бесіди, збирати анамнез, ставити запитання, складати за зразком індивідуальну розвитково-корекційну програму і траєкторію розвитку молодшого школяра, на основі збору інформації, розробляти соціальний паспорт академічної групи та ін.

**Тема** «Методи соціально-педагогічної взаємодії».

**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 у залежності від виразу його обличчя, постави і поведінки. 2. Розробити спілкування вчителя початкової школи і учня з особливими освітніми потребами під час першої зустрічі у 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 у парах. При цьому формували уміння спілкуватися, моделювали емоційні стани, проектували пози та поведінку молодших школярів, визначали відстань для спілкування при різних ситуаціях, виявляли емпатію, доброзичливість та прихильність. При виконан-

ні підготовленої гри студенти формували уміння вести бесіду, навички переконання, володіння власним емоційним станом та ін.. Підготовлені вдома есе студенти здали на перевірку для визначення оцінки у балах.

Майбутній учитель початкової школи при роботі в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи повинен володіти корекційними і реабілітаційними компетенціями, які вправно повинен застосовувати в урочний і позаурочний час. Він має організовувати дітей з особливими освітніми потребами спільно зі здоровими учнями до участі у різних сферах шкільного життя. Досвід педагогічної діяльності у вищій школі спонукав нас до розробки лабораторних занять з означеної проблеми. До прикладу наведемо кілька тем з навчальної дисципліни “Основи соціально-педагогічної діяльності” [240, с.193]:

**Тема** «Технологія реалізації вчителем початкової школи терапевтичної функції».

**Мета:** поглибити та розширити знання про лікувальну педагогіку; теоретично осмислити знання про особливості проведення групової психолого-педагогічної терапії; відпрацювати із студентами методичні прийоми індивідуального терапевтичного впливу.

**Завдання:** 1. Підібрати казку і 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 прослуховуються казки (не більше 7 хв.), потім обговорюються власні переживання і розкривається потенціал впливу. Повідомлення інформації виконується у вигляді есе, частина обговорюється в аудиторії, а решта здається на перевірку.

На занятті студенти розповідали авторські казки, формували уміння перевтілюватися, змінювати види емоцій, розвивали

уміння висловлювати оцінні судження стосовно певних вчинків дитини, засвоювали навички вираження емоцій в єдності вербальних та невербальних засобів та ін..

**Тема** «Виконання корекційної функції соціально-педагогічної діяльності».

**Мета:** узагальнити і систематизувати знання про методiku 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 і завданнями теми.

Після проведення лабораторних занять, які використовувалися нами як засіб формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкової школи, розробили комплекс тестів і провели тестування на визначення сформованості практичних навичок майбутньої професійної діяльності. При цьому 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 індивідуально корекційно-розвиткову програму учня; добирати методи індивідуальної та групової роботи та ін.

На основі загального аналізу одержаних результатів тестування визначили рівні соціально-педагогічної компетентності. Основними показниками виступили особистісно фахова, діяльнісна і когнітивна компетенції: спрямованість на професію і виконання різних видів робіт, позитивне ставлення до учнів та впевненість у оптимістичній перспективній соціально-педагогічній роботі; наявність знань, умінь та навичок; творчість і самостійність у виконанні професійних завдань; готовність до самоудосконалення. Узагальнюючи показники визначили високий (13,5%), середній (47,5%) і достатні рівні (39%) складових соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивної діяльності, що свідчить про належну підготовку (61,5%) майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

**Самостійна робота.** Самостійна робота студентів спрямована на професійну підготовку до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу – це спланована пізнавальна, організаційно і методично направлена діяльність, яка здійснюється 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 за час навчання, їх поглиблення, набуття і удосконалення практичних навичок та умінь щодо відповідної спеціальності та напряму підготовки.

Метою самостійної роботи студентів є забезпечення соціально-педагогічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ шляхом глибокого оволодіння знаннями. Для цього використовуємо робочий зошит з курсу «Основи інклюзивної педагогіки». При формуванні змісту зошита з друкованою основою з інклюзивної педагогіки ми дотримувались:

- відповідності його змісту вимогам дисциплін основи інклюзивної педагогіки;



- узгодженості змісту дидактичного матеріалу зошита й підручника;
- підпорядкування одиничних завдань розв'язуванню комплексного завдання;
- зорієнтованість завдань на пошуковий та творчий характер навчальної діяльності;
- різнорівневий підхід до змісту завдань для контролю навчальних досягнень учнів;
- спрямованість завдань на формування умінь практичного характеру.

Самостійна робота, організована за допомогою виконання завдань у робочому зошиті, дає можливість студентам працювати без поспіху, не боячись негативної оцінки товаришів чи викладача, а також обирати оптимальний темп роботи та умови її виконання.

Робочий зошит з друкованою основою – це засіб навчання, який містить різнопланові та різнорівневі завдання для безпосереднього виконання студентами з метою поглиблення і розширення знань, професійної ерудиції, а також самостійного вивчення частини програмного матеріалу, систематизації, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичного застосування знань з навчального курсу, розвиток навичок самостійної роботи. Він виконує інформаційну, систематизуючу, закріплення знань, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну функції. Зокрема дозволяє донести до студента увесь обсяг навчальної та наукової інформації з інклюзивної педагогіки, особливо під час реалізації навчальних планів в умовах кредитно-модульної системи оцінювання навчальних досягнень; надає можливість індивідуального підходу до студентів; розвиває навички аналітичного мислення студентів, вчить аналізувати і узагальнювати інформацію, дозволяє у неспішній обстановці, виконуючи індивідуальні та творчі завдання, перевірити власний рівень засвоєння матеріалу; економить час, який викладач використовує на перевірку та оцінювання навчальних досягнень студентів.

Під час розробки вправ та завдань для робочого зошита враховували особливості оволодіння методичними знаннями різними способами (інформаційно-рецептивним, репродуктивним і продуктивним), що забезпечить послідовне здійсненням різних видів пізнавальної діяльності. Таке виконання самостійної роботи передбачає засвоєння не лише методичними знаннями, а й формування відповідними методичними діями. Тому у робочому зошиті розроблено системи вправ: від вправ репродуктивного до продуктивного характеру, відокремлюються конструктивні та творчі, оскільки вони передбачають різний ступінь самостійності студентів під час розв'язання методичних задач.

Результати апробації робочих зошитів із друкованою основою на практичних заняттях із інклюзивної педагогіки дозволяють зробити висновок, що використання зазначеного навчального посібника забезпечує позитивну мотивацію кожного учасника процесу навчання, підвищення якості студентських знань, рівня їхньої розумової діяльності, пізнавальної активності.

### **Методика формування у майбутніх учителів початкової школи здоров'язберігальних технологій**

Студенти, оволодіваючи знанням 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. При цьому, упроваджуючи здоров'язберігаючі 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 [339].

Актуальними для учителя початкових класів при інклюзивному навчанні є комплексні здоров'язберігаючі технології: профілактики захворювань, корекції та реабілітації 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 якої спрямовується на забезпечення гнучкої системи освіти, тобто учитель початкових класів повинен підбирати такі форми і методи інклюзивного навчання, які сприятимуть загальному розвитку усіх дітей [212]. Вона ж веде психолого-педагогічний супровід успішної соціалізації та формування соціальної компетентності [82], як складової життєвої компетентності, яка характеризується у 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 учителя 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 приводить до зниження уваги й працездатності, особливо у дітей з обмеженнями життєдіяльності. Корекційно-розвиткові хвилинки забезпечують, по-перше, активний відпо-

чинок учнів, по-друге, спрямовуються на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів.

Оздоровчі хвилинки під час уроків повинні комбінувати в собі фізичні вправи для осанки, вправи для очей, рук, шиї, ніг, які варто проводити під музичний супровід, зокрема пальчикову гімнастику. Адже мовлення перебуває у прямій залежності від розвитку дрібної моторики руки, а кожен із пальців руки має своє представництво у корі великих півкуль головного мозку. Прості рухи кистей допомагають зняти загальну напругу, а також власне з рук, розслаблюють губи, що сприяє покращенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини.

Отже, здоров'язберігаючі 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, втоплюються. Тому кожен урок в інклюзивному класі необхідно планувати так, щоб дитина могла розслабитися, переключитися 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 завданнями на корекційно-реабілітаційну спрямованість (зорова гімнастика, завдання на розвиток дрібної моторики, розвиток мислення);

- застосовувати технології інтерактивного навчання:

- а) *інтерактивні технології кооперативного навчання*: робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах;

б) *технології колективно-групового навчання*: мікрофон; мозковий штурм; навчаючись – учусь (“Кожен учить кожного”, “Броунівський рух”); аналіз ситуації [339].

Для комплексного розв’язання корекційно-реабілітаційних завдань обов’язково слід проводити фізкультхвилинки – невеликі за часом (від 2 до 5 хвилин) паузи. Серед системи реабілітаційних заходів актуальними є застосування оздоровчих вправ. Сигналом до виконання фізкультхвилинки є послаблення уваги учнів. Фізкультхвилинки допомагають: – переключити 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).

Застосування фізкультхвилинок оздоровчого характеру носить позитивний вплив на дітей з проблемами здоров’я. Вони отримують наочний приклад для наслідування; формують здатність до переборювання фізичних труднощів, усвідомлюють необхідність власного вкладу в життя класу; з’являється бажання покращити свої фізичні форми. Разом з тим діти з нормативним рівнем психофізичного розвитку набувають досвід взаємодопомоги і дружби.

Добираючи оздоровчі вправи для фізкультхвилинки, слід керуватися такими вимогами: вправи мають відповідати віковим особливостям дітей, бути їм відомими і охоплювати великі м’язові групи. Щоб активізувати функції дихання і серцево-судинної системи, доцільно виконувати вправи типу потягування і розслаблення м’язів. Рухи під час фізкультурної хвилинки за своїм характером мають відрізнятися від тих, які діти виконують на заняттях (Н. Бондарчук).

Комплекс вправ змінюють через два-три тижні, причому можна змінювати не комплекс, а тільки окремі вправи чи вихідні положення. Оздоровчі хвилинки під час уроків повинні комбінувати в собі фізичні вправи для осанки, вправи для очей, рук, шиї, ніг, які варто проводити під музичний супровід, зокрема пальчикову гімнастику. Адже мовлення перебуває

у прямій залежності від розвитку дрібної моторики руки, а кожен із пальців руки має своє представництво у корі великих півкуль головного мозку. Прості рухи кистей допомагають зняти загальну напругу, а також власне з рук, розслаблюють губи, що сприяє покращенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини. До прикладу наведемо кілька [1].

Вони стимулюють централізований, дистанційний і периферійний зір, стимулюють рухи очей, запобігають косоокості, тренують здатність очей фокусувати, підсилюють координацію очей, стимулюють скорочення й розслаблення зіниць. 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 кругових рухів очима в правий бік, стільки ж само – 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.

### **Вправи на розвиток дрібної моторики**

#### *"Будиночок"*

Раз, два, три, чотири, п'ять (розжати пальці, стиснуті у кулак по черзі, починаючи з великого).

Вийшли пальчики гуляти (ритмічно розжимати всі пальців одночасно).

Раз, два, три, чотири, п'ять (стискати по черзі широко розставлені пальці в кулак, починаючи з мізинця),

У будиночок сховалися знову (ритмічне стискання всіх пальців одночасно).

## Пальчикові ігри з мовним супроводом

### *Кішка*



А у кішки вушка  
Вушка на маківці,  
Щоб краще чути  
Мишу в її нірці  
(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 стикаються;  
середній палець правої руки під-  
нято вгору,  
кінчики мізинців стикаються  
один до одного,  
виконуючи пряму лінію)

Дітям подобаються фізкультхвилинки, які супроводжують-  
ся віршованими текстами. Щоб у дітей не збивався ритм ди-  
хання, їхні рухи були точними і сильними, при проведенні та-  
ких фізкультхвилинки учитель промовляє текст, а діти  
виконують вправи. До прикладу наведемо імітаційну фізкуль-  
тхвилинку «Веселі хлоп'ята» [1].

Дружно разом піднялись,  
Вліво, вправо подивились.  
Потім хутко повернулись,  
Всім навколо посміхнулись,  
Поплескали в долоні

Встати з-за парт.  
Нахилити голову ліворуч, праворуч.  
Руки на пояс, зробити поворот.

Поплескати в долоні.

І побігали, як поні.  
Хай лунає всюди сміх,  
Ми хлоп'ята кращі всіх!

Біг на місці

Творчий підхід вчителя до організації уроку в інклюзивному класі реалізується не лише у виборі навчального матеріалу, але й підборі фізкультхвилинок.

Включення вчителем початкових класів в інклюзивне навчання оздоровчих вправ на відновлення зору, розвиток дрібної моторики пальців у фізкультхвилинки, а також використання динамічних пауз, психологічних, ритмічних, імітаційних фізкультхвилинок відіграє позитивну роль у корекційно-розвитковому навчанні нормативних дітей і дітей з різними видами нозологій. Оздоровчі вправи є елементом процесу реабілітації, яка відбувається через медичну реабілітацію (лікування, ліквідацію наслідків дефекту), психологічну реабілітацію (зняття психологічних комплексів, відновлення і психічних процесів), педагогічну реабілітацію (відновлення втрачених пізнавальних умінь і навичок, формування позитивних особистісних якостей).

#### *4.1.2. Роль педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ*

Перехід освіти на нову парадигму – єдину інклюзивну загальноосвітню школу, у якій передбачається включення у навчальний процес дітей з обмеженнями життєдіяльності до звичайного класу, вимагає конструктивного розв'язання проведення практики. У вищому педагогічному навчальному закладі обов'язковою умовою навчання студентів є проходження педагогічної практики, у ході проведення якої у майбутніх учителів початкової школи формуються не лише компетенції, практичний досвід, але й розвивається рефлексія, тобто здатність розмірковувати. Слушним підтвердженням цього є висловлювання Є. Ісаєва і В. Слободчикова, котрі за-



значають, 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 із спеціальності 6.010102 «Початкова освіта» у вищому навчальному закладі засвідчив, що практика включає два її види: навчальну (6 семестр) і виробничу (8 семестр).

Основним організаційно-методичним документом, що регламентує діяльність студентів на практиці на педагогічному факультеті Рівненського державного гуманітарного університету є методичні рекомендації з навчально-педагогічної практики, розроблені кафедрою педагогіки початкової освіти. У них визначається, що загальною метою практики є поглиблення теоретичних знань, оволодіння практичними вміннями та навичками, розвиток педагогічного мислення, та проведення уроків різного типу із застосування інноваційних прийомів і методів навчання учнів початкових класів, здійснювати аналіз і самоаналіз різноманітних форм організації навчально-виховного процесу [191]. Уважаємо за можливість удосконалити її мету у зв'язку з вимогами сьогодення і спрямувати на формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ аби забезпечити високий рівень поліфункціональної здатності виконувати у майбутньому численні завдання професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Зокрема наступними позиціями: оволодіння навичками соціально-педагогічної діяльності; розвиток навичок підготовки вчителя до проведення уроків в інклюзивному класі, розробки 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 і при цьому формування їхньої соціально-педагогічної компетентності є педагогічна практика, на якій будуть виконуватися наступні види навчальної діяльності:

- знайомство з архітектурою школи: перебудовою входу, гардеробу, шкільних коридорів, бібліотеки, їдальні, кабінетів тощо;
- знайомство з спеціальною навчально-матеріальною базою класу: столів і парт, комп'ютерами, дидактичними роздатковими матеріалами тощо;
- вивчення системи роботи вчителя інклюзивного навчання: тематичне, поурочне планування, розробка 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 учителів початкової школи в інклюзивному класі: проведення уроків, координація з асистентом вчителя, батьками та іншими членами команди;
- аналіз уроків вчителів інклюзивного навчання початкової школи і вчителів початкової школи;
- підготовка і 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 у чому залежить від розуміння колективом школи її ролі у підготовці майбутнього вчителя, ділового настрою колективу, сприятливої атмосфери для студентів і чіткої організації спільної діяльності вчителя і практиканта [164]. Погоджуємося з думкою автора, що у процесі реалізації визначених у завданнях практики видів діяльності студенти повинні проходити практику в умовах максимально наближених до май-

бутньої 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 навчатися 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 проходження практики, який часто проводиться за результатами оформлення документації та зі слів учителів початкових класів) [343] зумовили розробити робочий зошит з практики [347].

Робочий зошит з педагогічної практики для студентів 3 курсу складається з трьох розділів. У першому розділі визначається завдання і зміст практики, перелік звітної документації, критерії оцінювання практики за видами діяльності звітної документації, атестаційний лист. Таким чином, ознайомившись із змістом розділу, студент вибудовує власну стратегію проведення практики, визначає формування ключових компетентностей і компетенцій:

**Ключові компетентності:** комунікативні знання і навички, які забезпечать створити найкращі взаємини із учнями та вчителями школи; організаційні знання і навички, що дозволить успішно організувати освітню, виховну та соціокультурну діяльність; діагностичні знання і навички, які сприятимуть виявленню інтересів школярів та девіантних відхилень; аналітичні

знання і навички, які необхідні для аналізу і оцінки навчально-го процесу і професійної діяльності.

**Ключові компетенції:** уміння спілкуватися з вчителями, учнями, розуміти їх психічний стан; уміння спостерігати за учнями, вести бесіду 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 та інші.

У другому розділі доводяться до відома студента вимоги заповнення друкованої основи робочого зошита, складання індивідуального плану, видаються щоденні завдання практики (таблиця 4.1).

Заповнення студентами друкованої основи свідчить про виконання індивідуального плану роботи студента. Окрема сторінка відводиться для написання есе «Моя перша практика».

У процесі проходження педагогічної практики студенти детально описують свої дії, що сприяє формуванню об'єктивної картини оцінки здійснюваної педагогічної діяльності та має вагому практичну цінність, позаяк студенти співставляють результати своєї діяльності з метою і завданнями практики. Роблячи записи в робочому зошиті, студенти отримують можливість застосувати засвоєні теоретичні знання, уміння й навички, осмислити результати своєї педагогічної діяльності і оцінити її результати.

Крім того, студенти у процесі практики, формуючи педагогічний досвід допускають помилки, тому саме на цьому етапі чи не найважливіше значення має рефлексія. Рефлексія, яка включає в себе онтологічну діяльність поєднану зі змістом предметних знань, та психологічну діяльність, яка полягає у суб'єктивному сприйманні цієї діяльності [186].

Таблиця 4.1.

## Зміст педагогічної практики

Напрями діяльності	Вид діяльності	Форма звіту
<b>Перший день</b>		
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
<b>Другий день</b>		
Розробка стратегії уроку	Планування уроку. Визначення цілей, їх реалізація. Зміст уроку. Методи навчання. Укладання поурочного плану	Записи у щоденнику
<b>Третій день</b>		
Визначення технології уроку	Відвідування і аналіз уроків. Проведення уроку чи фрагменту (за домовленістю з учителем). Допомога вчителю в підготовці засобів навчання	Записи у щоденнику. Конспект уроку
<b>Четвертий день</b>		
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
<b>П'ятий день</b>		
Розробка тактики уроку	Відвідування і аналіз уроків. Проведення залікового уроку (фрагментів). Перевірка зошитів, щоденників	Записи у щоденнику Конспект уроку
<b>Шостий день</b>		
<i>Оформлення звіту про педагогічну практику, робочого зошита, планів-конспектів.</i>		

З метою адекватного визначення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ і при цьому рівня їхньої соціально-педагогічної компетентності виокремили три компоненти:

1. Когнітивний – володіння системою знання з профілю підготовки випускника за напрямом підготовки «Педагогічна освіта».

2. Діяльнісний – реалізація таких видів робіт: *організаційної* (планування, уміння оформляти звіт); *аналітичної* (вивчення соціального середовища); *діагностичної* (створення соціального паспорту класу та ін.); *корекційно-педагогічної* (застосування методів корекційної педагогіки); *інклюзивної* (використання методичних прийомів здоров'язберігальних технологій: фізкультхвилинки з оздоровчими вправами).

3. Особистісно фаховий – гуманістична спрямованість; соціальна зрілість; рефлексія; позитивна мотивація до професії; комунікативність.

Оцінювання педагогічної практики здійснювали за визначеними складовими соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ (за 100-бальною шкалою) (таблиця 4.2.).

Таблиця 4.2

### 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

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 виступали методичні прийоми: ведення педагогічного щоденника, заповнення робочого зошита, написання есе і звіту про перебіг практики, обмін думками.

#### *4.1.3. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до розв'язування соціально-педагогічних ситуацій в інклюзивному середовищі ЗНЗ*

Проблема формування у студентів умінь розв'язувати соціально-педагогічні ситуації є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Оволодіння даною технологією забезпечить їм компетенцією вирішення проблем, конфліктів, утруднень, типових і нестандартних ситуацій при здійсненні різних видів робіт (рисунок 2.1), вирішення яких забезпечують одну із функцій соціально-педагогічної діяльності, визначають його соціальну роль, тобто поведінку вчителя у тій чи іншій соціально-педагогічній ситуації. У зв'язку з цим, формування розв'язування соціально-педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи набуває актуальності, оскільки він повинен володіти здатністю миттєво та правильно реагувати на проблеми у класі.

Виступаючи у ролі конфліктолога, майбутні учителі 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 і правил поведінки, непередбачені конфліктні ситуації, неслухняність, ігнорування вимог вчителя, «дурні» запитання та інші);

- ситуації, що виникають у взаєминах з колегами і адміністрацією школи (різні розбіжності в думках, перевантаженість

дорученнями, конфлікти при розподілі навантаження, надмірний контроль за навчально-виховною роботою, непродуманість нововведень в школі та інші);

- ситуації взаємодії вчителя з батьками учнів (розбіжності в оцінці учня вчителем і батьками, неухважність з боку батьків до процесу виховання дітей тощо) (А. Марков, Л. Мітіна, М. Рибаківа, І. Риданова та інші);

- *ситуації, які пов'язані із станом здоров'я дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, що можуть виникати в інклюзивному середовищі ЗНЗ (визначено нами), як-от: обморок, втрата свідомості, 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 у них буде сформована здатність до вирішення соціально-педагогічних ситуацій, а разом з тим і сформована відповідна компетенція.

Термін «соціально-педагогічна ситуація», на нашу думку, включає 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. Разом з тим є такі типові життєві події, які притаманні життєвому шляху багатьох людей. Наприклад, вступ до школи, вибір професії, тощо. Вступаючи до першого класу загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивною формою навчання, молодший школяр набуває знання, уміння та навички передбачені Державним стандартом початкової освіти, а також соціалізується, формує соціальний досвід спілкування з дітьми, що мають відмінності у життєвих можливостях і поведінці. Адже інклюзія ґрунту-



ється 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 взаємодії між суб'єктами «учитель-учень», «учень-учень», «учитель-батьки», «батьки-учні», «учитель-член команди фахівців» повинна ґрунтуватися на педагогіці партнерства, але, не викликає сумніву, 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 у певній соціальній ролі. Причому вимоги до поведінки у таких ситуаціях досить жорсткі, а певні дії навіть санкціоновані [340, с.153].

У дослідженнях Л. Мільто, «педагогічна ситуація» – це сукупність умов, в яких учитель ставить мету і приймає педагогічне рішення. Педагогічні ситуації можуть бути різноманітними: запланованими (спеціально змодельованими і організованими вчителем); спонтанними, несподіваними (незалежними від вчителя); за характером взаємодії (узгодженими, спокійними та конфліктними); за часом (епізодичними та довготривалими); за типом (стандартними та оригінальними) [184].

Разом з тим, 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 прийняття обґрунтованого рішення, без якого неможливо досягти ефективності зазначеного процесу [211, с.25].

Трактування самого поняття «педагогічна ситуація» ще не визначає методики їх розв'язування. З приводу цього, С. Годнік вважає, що вчитель формулює і вирішує професійні

задачі на основі аналізу конкретної ситуації, де визначаються всі прояви індивідуальних якостей учнів і проблемності їх відношень з учителями. З огляду на це, педагог конкретизує загальну навчально-виховну мету у даних педагогічних умовах і визначає стратегічні, тактичні й оперативні задачі виховання. У свою чергу, О. Дубасенюк і О. Вознюк вважають, що педагогічна ситуація перетворюється у навчально-виховну, якщо педагог зумів її об'єктивно осмислити, знайшов способи, що стабілізують середовище у групі, класі, і сприяють формуванню особистості [90, с. 32].

Навчаючи дітей з особливими освітніми потребами разом з дітьми нормативного розвитку, вчитель початкової школи реалізує функцію медичного характеру, спрямовану на відновлення, збереження і зміцнення здоров'я, оскільки працює з молодшими школярами, які страждають психічними й фізичними порушеннями і вони змушені виконувати, допомагає їм справитися з особистими та емоційними проблемами, пов'язаними із обмеженими можливостями здоров'я.

Значна кількість ситуацій, які можуть виникати в професійній діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі, ми об'єднуємо у соціально-педагогічні ситуації, котрі для їх розв'язання потребують певних дій вчителя і усвідомлення щодо їх виконання.

Соціально-педагогічні ситуації – це:

- пристосування дітей з особливими освітніми потребами до умов інклюзивного середовища ЗНЗ (ситуації, пов'язані з соціальною адаптацією);
- пов'язані з відновленням втрачених потенційних можливостей отримати освіту (педагогічно- реабілітаційні ситуації);
- пов'язані з послаблення або виправлення психофізичних порушень розвитку у процесі навчання та виховання (педагогічно-корекційні ситуації)

Проведений нами дефініційний аналіз наявних визначень ситуацій свідчить, що трактування поняття «соціально-педагогічна ситуація» в умовах інклюзивному середовищі не

визначено. На нашу думку, у процесі соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі можуть виникати два типи ситуації:

1) типова – це часто повторювана при тих самих обставинах ситуація;

2) нетипова – ситуація, нехарактерна для даного учня чи групи [209].

Серед потенційних соціально-педагогічних ситуацій можна виділити такі ситуації:

- діяльності, що виникають із приводу невиконання учнем навчальних завдань, успішності, позаурочної діяльності;

- поведінки, що виникають із приводу порушення учнем правил поведінки;

- відносин, що виникають у сфері емоційно-особистісних відносин учнів і вчителів, у сфері їхнього спілкування у процесі педагогічної діяльності [там же];

- діяльності, пов'язаної з виникненням проблем пов'язаних з порушеннями у здоров'ї (визначене нами).

Таким чином, стикаючись з соціально-педагогічними ситуаціями в інклюзивному середовищі вчитель 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, вчитель бере на себе відповідальність за її кінцевий результат. Поспішність у її розв'язанні призводить до помилок, що викликає обурення і віру учня у несправедливість з 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 можуть розглядатися автономно, без зв'язку із 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 із низкою подій, що передували даній ситуації. Вони впливають на подальші результати роботи вчителя і учнів, а також на соціально-психологічний клімат у колективі та міжособистісні стосунки [184, с.23]. Уся соціально-педагогічна діяльність вчителя 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 при здійсненні роботи в інклюзивному середовищі соціально-педагогічної ситуації, визначення ним необхідності розробки педагогічних дій та упровадження їх у процес розв'язання, перетворює її у *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, а лише педагогічне втручання вчителя у неї з метою її розв'язання перетворює її в соціально-педагогічну задачу.

З'ясуємо сутність поняття «педагогічна задача». До визначення педагогічної задачі у 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 – результат усвідомлення суб'єктом діяльності мети діяльності, умов діяльності і проблеми діяльності. На думку В. Сластьоніна і О. Міщенко, 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 – мета, яку ставить перед собою учитель початкової школи з урахуванням суперечностей, які виникають унаслідок аналізу і пошуку виходу із педагогічної ситуації як дидактичної одиниці професійної підготовки [211.];

- Н. Якси – це результат усвідомлення педагогом мети навчання і виховання та засобів реалізації її (мети) на практиці. У процесі вирішення педагогічних задач в учнів з'являються нові знання, уміння та навички [358].

Так, Ю. Кулюткін, класифікуючи педагогічні задачі за основними аспектами організації навчальної діяльності та відповідно до етапів педагогічної діяльності, виділяє три види задач:

- 1) задачі аналітичного характеру, що виникають на орієнтовному етапі діяльності педагога;
- 2) задачі проектувального характеру, що виникають у процесі конструювання педагогічних способів і засобів навчання;
- 3) задачі комунікативного характеру [165].

Підтримуємо думку науковців, визначаємо, що педагогічна ситуація перетвориться в педагогічну задачу за умови цілеспрямованої інтервенції вчителя початкової школи. Інтервенція включає мету, завдання, засоби і 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) і планування педагогічних впливів;
- 2) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- 3) регулювання і 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 при цьому адекватну системи професійних дій, завдяки якій буде досягнуто необхідний результат.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а разом з тим формування компетенції розв'язання соціально-педагогічних ситуацій проводили в різноманітних формах організації навчання студентів вищого педагогічного навчального закладу. Зокрема, на практичних і лабораторних заняттях з курсів педагогічних дисциплін; у межах здійснення науководослідницької (курсівих і дипломних проектах) і самостійної робіт, на колоквиумах, 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.

З цією метою нами було запропоновано ряд занять для майбутніх вчителів початкової школи [340]. Проведення таких занять входило у 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'язаних 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 із запропонованих і обґрунтування свого вибору);
- репродуктивного (аналіз ситуації і висунення стандартних розв'язків);

- творчого (проектування власної гіпотези розв'язання задачі, її наукове обґрунтування, бачення місця ситуації у цілісному виховному процесі).

Засобами формування умінь у студентів розв'язувати соціально-педагогічні ситуації виступали методи, серед яких ділові ігри, рольові педагогічні ігри, задачі, подані у формі опису конкретної ситуації, метод групової дискусії, «мозковий штурм», «асоціативний куш», метод аналізу ситуації, а також метод «Незакінчені речення»тощо.

Уміння вирішувати педагогічні ситуації нами відноситься до загальнопрофесійних компетенцій, що характеризують цілісну структуру соціально-педагогічну компетентність майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ. Для формування визначеної компетентності використовували ситуації з психолого-педагогічної літератури (І. Богданова, Л. Вовк, О. Матвієнко, Л. Мільто, В. Харькін).

**Ситуація 1.** Учень, явно демонструючи своє погане ставлення до когось із товаришів у класі, каже: «Я не хочу працювати (вчитися) разом з ними». Як на це має реагувати вчитель?

**Ситуація 2.** Клас написав контрольну роботу. Під час її аналізу вчитель, взявши до рук роботу Юрія, проголосив, що вона виконана бездоганно. Клас засміявся тому що Юрій вважався одним із найслабших учнів в класі. Учитель наголосив, що робота явно списана і він не може виставити 12 балів в 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 стали допомагати 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 у класі. Ігор отримав роль принца, а роль Василини Прекрасної запропонували Оксані, щоб підтримати дівчинку, яка виховується у неблагополучній сім'ї. Ігор — відмінник, користується авторитетом в класі. Коли вчитель озвучив свою думку щодо Оксани в ролі Василини Прекрасної, то Ігор проголосив: «Їй жабу грати більше підійшло б, ніж Василю 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 догори ногами.

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 згоді, 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 вчителю з батьками хлопчика?

**Ситуація 7.** Батьки першокласниці звернулися до вчительки із 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 каната і зламала руку. Дитину відвезла «Швидка». А діти налякані: дівчатка заявляють, що більше до каната і близько не підійдуть. Чуються 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, й 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.** Вчитель розробив аудіопрограму, яка б відповідала навчальним потребам одного з учнів. Асистент, який один на один працює з учнем, вважає, 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, що асистентка дуже креативна, у якої 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 переключитися на іншу цікаву роботу, наприклад, виготовлення новорічних іграшок.

Питання наступне: 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 «магістр» під час вивчення дисципліни «Основи соціально-педагогічної діяльності» розвивали здібності розв'язувати соціально-педагогічні ситуації у ході лекційних і практичних навчальних занять. При цьому наводилися ситуації, які студенти розв'язували за різних рівнях. До прикладу, така робота проводилася на лекційних заняття з наступних тем:

**Тема:** Соціально-педагогічна діяльність з дезадаптованими дітьми.

**Мета:** підвищити рівень знань студентів з проблеми навчання девіантних дітей і дітей, що потрапили у складні життєві ситуації.

**Зміст заняття:**

1. Норма і 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, встановленої у 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 «Незакінченні речення» і «Мікрофон». Ведучий починає ситуацію, а студенти доповнюють словами до закінчення ситуації, яку у 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 і 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, а саме: коефіцієнт активності (І. Підласий, М. Литвиненко). Він характеризує пізнавальну активність, ставлення студента до розв'язання соціально-педагогічної задачі. Коефіцієнт обчислюється за формулою:

$$K_A = \frac{L}{N},$$

де L – кількість студентів, N – кількість студентів, що розв'язали правильно чи неправильно соціально-педагогічну задачу.

Використання соціально-педагогічної ситуації у процесі професійної підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі сприяють оволодінню системою знань і вмінь, удосконаленню мотиваційної і емоційної сформованості до здійснення поліфункціональної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, у цьому підрозділі нами охарактеризовані і наведені соціально-педагогічні ситуації, які мають місце у професійній діяльності майбутнього вчителя початкової шко-

ли в інклюзивному середовищі. Включаючи їх у систему професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, формували у студентів загальнопрофесійну компетенцію як складової когнітивної, котра є структурним компонентом соціально-педагогічної компетентності.

#### **4.2. Аналіз результатів дослідження сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу**

Реалізація педагогічної системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу відбувалася в соціокультурному освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу через функціонування цілісного педагогічного процесу і формування при цьому їхньої соціально-педагогічної компетентності [314, с.7] за умови узгодженої взаємодії суб'єктів (викладачів педагогічних дисциплін) та суб'єктів (студентів) діяльності та дотримані педагогічних умов.

Предметом діагностики у дослідженні виступали, визначені нами у 3 розділі, високий, середній і достатній рівні соціально-педагогічної компетентності. Вони визначаються рівнями:

- оволодіння базовими теоретичними знаннями;
- застосування засвоєного змісту форм, технології та методів соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі;
- бажання навчати дітей з особливими освітніми потребами в класі загальноосвітнього навчального закладу;
- реактивністю у розв'язанні соціально-педагогічних ситуацій молодших школярів, які будуть спільно навчатися в одному класі;

- емпатійності, доброзичливості; відповідальності за виконання поліфункціональної професійної діяльності, мотивації до роботи в інклюзивному середовищі.

Дослідження проводилося на основі розробленої програми експериментальної роботи у три етапи.

Перший етап – *емпіричний* (1998-2006), у процесі якого вивчався досвід роботи вчителів початкової школи, здійснювалося спостереження за процесом формування у студентів професійних умінь та навичок, вивчалися механізми соціалізації особистості, захисного дитинства в психолого-педагогічній літературі та спадщині видатних педагогів України та зарубіжжя, соціально-педагогічну діяльність як навчальний предмет і вид діяльності вчителя початкових класів. За результатами дослідницької роботи на цьому етапі розроблялися методичні рекомендації, навчальна програма з «Соціальна педагогіка» для формування у майбутніх вчителів професійних знань, навичок та умінь роботи з дітьми з різними девіаціями; читалися лекції з даної тематики в Рівненському обласному центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, публікувалися статті.

Другий етап – *теоретико-пошуковий* (2007-2010). На цьому етапі уточнялася проблема дослідження, розширювалося коло досліджуваних педагогічних понять (інклюзія, корекція, супровід) завдяки спостереженням за діяльністю шкіл, які були залучені до проведення науково-дослідницького експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку шляхом запровадження інклюзивного навчання», зверталася увага на професійну підготовку майбутнього вчителя до соціально-педагогічної роботи, розроблялися тести для проміжного та підсумкового контролю, проводилися пробні експериментальні дослідження. Результати теоретико-пошукової роботи апробувалися на засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ та кафедри соціальної роботи Рівненського інституту ВМУРоЛ «Україна» і були опубліковані як звітна

робота у формі статей, методичних рекомендацій та навчальних посібників з формування у майбутніх вчителів професійних умінь, робочі навчальні програми з курсу. Уведено у навчальний план професійної підготовки вчителя початкових класів навчальну дисципліну «Основи соціально-педагогічної діяльності».

Третій етап – *педагогічний експеримент (2011-2016)* складався з пошукового, констатувального та перетворювального (формувального) етапів, який базувався на порівнянні результатів експериментальної та контрольної групи.

*Пошуковий етап* педагогічного експерименту передбачав уточнення проблеми дослідження, визначення мети, завдань та напрямів дослідження, корегування організаційно-змістового компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя 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 майбутнього вчителя 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 у контрольній та експериментальній групах на початку другого курсу. Таким чином констатувальний етап експериментального дослідження проходив у три етапи:

*1-й етап* – організаційний, який включив пошук досліджуваних, обґрунтування критеріїв, показників та рівнів соціально-педагогічної компетентності, вибір методів дослідження. Програмою педагогічного експериментального було охоплено 411 студентів, з них в експериментальну групу (ЕГ) входило 215 студентів і контрольну (КГ) – 196 студентів. В ЕГ заняття проводилося за експериментальною методикою, в КГ – за традиційною формою навчання. Педагогічний експеримент базувався на порівнянні результатів рівня сформованості соціаль-

но-педагогічної компетентності контрольної та експериментальної груп з метою 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 передбачалося перевірка показників структурних компонентів (компетенцій) соціально-педагогічної компетентності:

- *когнітивно-діяльнісної* – оволодіння знаннями, уміннями і навичками, досвідом практичної діяльності, здатність до професійної діяльності в інклюзивному середовищі,
- *професійної* – мотивація і спрямованість як професійно важливі якості та ціннісні орієнтації;
- *особистісної* – здатність до емпатії, співпереживання, доброзичливості як особистісно значущих якості сфер студентів.

Для перевірки ефективності розробленої структури соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (рисунок 2.3) [338, с.98] і 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 (таблиця 3.1) [333, с.130].

*2-й етап* – основний, включав діагностування сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи інклюзивного навчання. Діагностична робота проводилася на початку другого курсу у контрольній та експериментальній групах через різні форми роботи з респондентами залежно від вимог застосованих методик. Для отримання результатів використали комплекс валідних діагностичних методик і тестових завдань, за допомогою яких визначили високий, середній та достатній рівні соціально-педагогічної

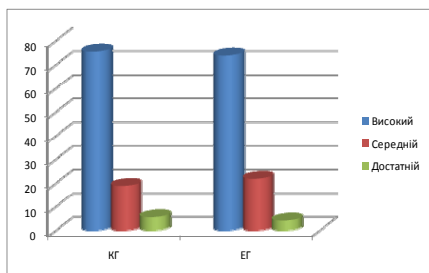
компетентності. Результати статистично опрацьованих даних представлено у таблиці 4.1.

**Таблиця 4.1.**  
**Результати рівнів сформованості компонентів соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ до експерименту**

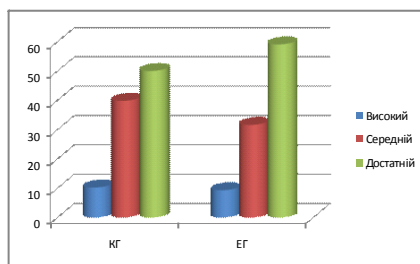
Компоненти	Професійний (%)		Когнітивно-діяльнісний (%)		Особистісний (%)			
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	емпатійність		доброзичливість	
					КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	75,5	73,9	10,2	9,3	17,9	25,1	16,8	23,3
Середній	18,9	21,9	39,8	31,6	45,9	32,6	44,4	31,6
Достатній	5,6	4,2	50,0	59,1	36,2	42,3	38,8	45,1

3-й етап – завершальний етап дослідження на констатувального етапі педагогічного експерименту спрямовувався на узагальнення емпіричного матеріалу, що сприяло цілісному представленню рівнів компетенцій та особливостей особистісно професійних якостей студентів.

Для більш наочного сприйняття інформації подамо статистичні дані графічно (рисунок 4.2; 4.3).



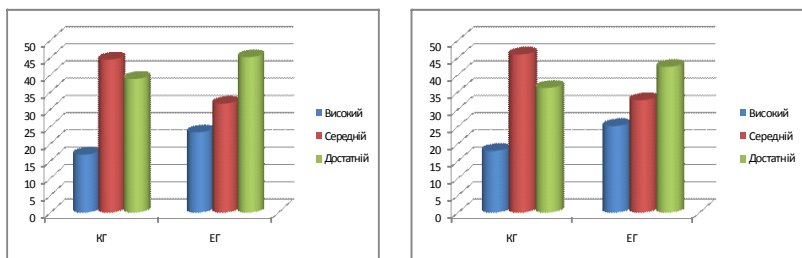
а)



б)

**Рис. 4.2. Порівняння показників контрольної та експериментальної груп до формувального етапу експерименту:**  
**а) професійної компоненти; б) когнітивно-діяльнісної компоненти**





а)

б)

**Рис. 4.3. Порівняння показників особистісного компонента контрольної та експериментальної груп до формувального етапу експерименту: а) – доброзичливість; б) – емпатійності**

Слід відзначити, що студентів, котрі розглядають можливість навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі лише 2,5% (КГ) і 2,3% (ЕГ); сумніваються чи варто таких дітей навчати у загальноосвітніх школах 22,5% (КГ) і 20,0% (ЕГ), категорично налаштованих студентів проти інклюзивного навчання – 75,5% (КГ) і 77,7% (ЕГ).

За методикою діагностування мотиваційно-ціннісної сфери у студентів ЕГ і КГ, визначеною нами у параграфі 3.2, у студентів було виявлено важливі якості, пов'язані з формуванням здатності до виконання професійної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ, зокрема прагнення оволодіти професійними знаннями та сформуванню важливих якостей (оволодіння професією); прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів та заліків (отримання диплома) та прагнення до набуття знань, допитливість при здійсненні професійної діяльності в інклюзивному середовищі (набуття знань), які представили у (таблиці 4.4 і 4.5)

Таблиця 4.4

**Узагальнені показники мотиваційної сфери студентів  
контрольної групи до експерименту**

Кількість Рівень	Набуття знань	%	Оволодіння професією	%	Отримання диплома	%
	Високий	101	1,5	92	46,9	148
Середній	56	8,6	61	31,2	37	18,9
Достатній	39	9,9	43	21,9	11	5,6

Аналіз отриманих даних в КГ свідчить про перевагу мотивів студентів в отриманні диплома (75,5%), тоді як оволодіти майбутньою професією вчителя інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ усього 46,9%, разом з тим набути знання з обраної професії бажають 51,5%.

Таблиця 4.5

**Узагальнені показники мотиваційної сфери студентів  
експериментальної групи до експерименту**

Кількість Рівень	Набуття знань	%	Оволодіння професією	%	Отримання диплома	%
	Високий	113	52,6	118	54,9	159
Середній	81	37,7	73	33,9	47	21,9
Достатній	21	9,7	24	11,2	9	4,2

За результатами констатувального етапу дослідження дійшли висновку, що рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ не задовольняє сучасні вимоги до висококваліфікованого фахівця на ринку праці. Показники рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності в контрольній та експеримента-

льній групі майже не відрізнялися, що вимагає забезпечення відповідного соціокультурного освітнього середовища і адекватної педагогічної системи навчання студентів, необхідності підвищення соціально-педагогічної компетентності викладачів вищого навчального закладу.

*Формувальний експеримент* спрямовувався на досягнення у майбутніх учителів початкової школи високого рівня сформованості завдяки розробленій педагогічній системі професійної підготовки майбутніх (інтегрування навчальних дисциплін, упровадження у 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 проєктів тощо), єдності педагогічних дій викладачів на всіх ступенях навчання). На цьому ж етапі проводилася статистична обробка даних констатувального і формувального етапів, систематизувалися та узагальнювалися результати педагогічного експерименту, оформлювалися висновки.

Педагогічний експеримент проходив за запланованою програмою. З цією метою здійснювалася координація педагогічних дій на всіх етапах навчання студентів, яка включила підготовку викладацького складу. Для цього із викладачами кафедр проводилися методичні семінари, на яких обговорювалася проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному середовищі та формування у них соціально-педагогічної компетентності: «Соціально-педагогічна робота як інтегрований різновид соціальної та педагогічної діяльності», «Соціально-педагогічна компетентність вчителя початкових класів», «Розвиток соціально-педагогічних цінностей у процесі підготовки вчителя початкових класів», «Педагогічна корекція професійно значущих компетенцій майбутнього вчителя». Видано навчальний посі-

бник «Основи соціально-педагогічної діяльності» для студентів і викладачів аби останні 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, проводилися відкриті заняття, кафедральні доповіді, під час яких відбувався обмін думками, розв'язувалися проблемні ситуації.

На цьому ж етапі проводилося удосконалення змісту навчального матеріалу дисципліни «Основи наукових досліджень» (3 курси), корегування змісту педагогічних практик (3 і 4 курсів) з урахуванням змісту навчального матеріалу інклюзивної педагогіки та науково-дослідницької роботи. Упродовж усього періоду педагогічного експерименту проводилися удосконалення та корекція особистісно значущих і професійно важливих якостей студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу після формульованого етапу педагогічного експерименту довів підвищення їх рівнів (таблиця 4.6.).

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 професійним компонентом – на +7,9%, когнітивно-діяльним – на +15,4%, особистісним: емпатійність – +3,3%, доброзичливість – +4,1%), з середнім рівнем (за професійним компонентом – на –5,6%, когнітивно-діяльним – на +10,2%, особистісним: емпатійність – +5,6%, доброзичливість – +3,2%) і зменшилася кількість студентів з достатнім рівнем (за професійним компонентом – на –2,3%, когнітивно-діяльним – на –25,6%, особистісним: емпатійність – –8,9%, доброзичливість – –7,3%).

Таблиця 4.6

**Результати рівнів та динаміка сформованості компонентів соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ після експерименту**

Компоненти	Професійний (%)			Когнітивно-діяльнісний (%)			Особистісний (%)					
	КГ	ЕГ	Δ	КГ	ЕГ	Δ	емпатійність			доброзичливість		
							КГ	ЕГ	Δ	КГ	ЕГ	Δ
Високий	77,1	81,8	+4,7	10,7	24,7	+14	18,4	28,4	+10,0	17,9	27,4	+9,5
Середній	18,4	16,3	-2,1	39,8	41,8	+2,0	46,4	38,2	-8,2	43,9	34,8	-9,1
Достатній	4,5	1,9	-2,6	49,5	33,5	-16,0	35,2	33,4	-1,8	38,2	37,8	-0,4

Отримана різниця сформованості компонентів соціально-педагогічної компетентності студентів експериментальної групи до і після формувального етапу засвідчила, що кількість студентів з достатнім рівнем зменшилася з 59,1% до 33,5% (-25,6); водночас зросла кількість студентів з середнім рівнем і високим рівнем (з 31,6% до 41,8% (+10,2) та з 9,3% до 24,7% (+15,4) рівнями).

Формувальний експеримент показав, що студентів, які б бажали навчати дітей з особливими освітніми потребами у своєму класі збільшилося на 16,8% (з 2,3% до 19,1%); студентів, які ще сумніваються, що зможуть навчати таких дітей у своєму класі – 16,7% (20,0% до 36,7%) та студентів, переконаних у тому, що діти з особливими освітніми потребами повинні навчатися у спеціальних школах або спеціальних класах загальноосвітнього навчального закладу, залишилося ще 44,2% від усіх студентів експериментальної групи.

Діагностування за методикою М. Рокіч передбачало поділ цінностей на два класи: термінальні – переконання в тому, певна кінцева ціль індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконання в тому, що будь-яка дія, образ чи властивість особистості є найкращою в будь-якій ситуації. Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі і цінності-засоби. Досліджуваному пред'являються два списки цінностей (по 18 в кожному) або на листках паперу в алфавітному порядку, або на окремих листочках. В списках досліджуваній присвоює кожній цінності ранговий номер, а листочки розкладає по порядку значимості. Можна обрати іншу форму проведення діагностики, оскільки, за допомогою неї можна отримати більш надійні результати.

Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей. Перевагою даної методики є її універсальність і економність в проведенні обстеження та обробці результатів, гнучкість – можливість варіювати як стимульний матеріал (списки цінностей), так і інструкції. Недоліком є вплив соціального схвалення, можливість неправдивості відповідей. Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх групування досліджуваним в змістові блоки з різною основою.

Діагностуючи систему цінностей майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, ставлення студентів у процесі професійної підготовки до оточуючого світу, до інших людей, до самого себе, основу світогляду і мотивації життєвої активності дійшли висновку, що відбулося зміщення з матеріальних цінностей і свободи вчинків, незалежних суджень на спокій у державі, власне здоров'я, активну життєву позицію (термінальні цінності). В інструментальних цінностях змінилися в позитивну сторону освіченість, працелюбство, відповідальність, чуйність, толерантність.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості у майбутніх учителів початкової школи в контексті їхньої підготовки

до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ засвідчують, що експериментальна робота сприяла як кількісним, так і якісним змінам у їхньому формуванні.

### **Висновок до четвертого розділу**

*Педагогічна система професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі* – спеціально організований процес функціонування взаємопов'язаних і взаємообумовлених структурних його компонентів, що підпорядковані меті формування у студентів соціально-педагогічної компетентності для здійснення роботи в умовах інклюзивного навчання молодших школярів, який завдяки методичній діяльності викладача і побудованому педагогічному процесу на засадах контекстної технології забезпечить оволодіння базовими дисциплінами інваріативної та варіативної частин навчального плану підготовки фахівців, допоможе максимально наблизити підготовку до їхньої майбутньої професійної діяльності, набути визначені компетенції соціально-педагогічної компетентності, особистісно значущі та професійно важливі якості для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Структуру педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі утворюють: *мета і завдання, зміст, методи і форми навчання, інноваційні технології*, серед яких особистісно орієнтоване і контекстне навчання, яке активізує навчання студентів через наближення їх до майбутньої професійно діяльності за допомогою навчальних завдань і соціально-педагогічних ситуацій, що задають професійні соціальні та педагогічні контексти, занурюють студента в професійну діяльність.

Методична реалізація педагогічної системи професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ відбувалася за методикою, яка включила різні види і форми навчальних занять та методи 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 і уміння аналізувати узагальнювати, систематизувати та порівнювати наукову інформацію, спонукали до соціальної активності з метою формування у майбутнього вчителя початкових класів когнітивної компетенції для роботи в інклюзивному середовищі, використовуючи при цьому репродуктивні, продуктивні та творчі запитання, диспути, бесіди та соціально-педагогічні ситуації.

Практичні заняття проводилися на засадах контекстного навчання, розв'язуючи соціально-педагогічні задачі, а навчальна інформація при цьому засвоювалася студентами у контексті формування навичок і умінь 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;

Лабораторні заняття, на яких будемо використовувати активні методи навчання (проектування, рольова гра, робота в парах, групах) з метою формування у студентів уміння спілкуватися при різних ситуаціях, моделювати емоційні стани, проектувати поведінку молодших школярів, виявляти емпатію, доброзичливість та прихильність, розв'язувати соціально-педагогічні задачі, вести бесіду, уміти переконувати тощо. З метою активізації уваги і сприймання використовували мозковий штурм, інтерв'ю, дощик, ланцюжок тощо.

Педагогічна практика як засіб професійного становлення студента, слугуватиме перевіркою мотивації обраної спеціальності, накопичення досвіду та вироблення індивідуального стилю роботи в інклюзивному середовищі, до прикладу студенти описували свої дії в робочому зошиті.



Науково-дослідницька робота є результатом самостійної роботи студентів, які вони представляють у формі доповідей у проблемних групах та опублікованих статтях 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), у студентів формували професійне спілкування і професійну спрямованість, уміння генерувати та відстоювати ідеї, вести бесіду; удосконалювали особистісно значущі якості, розвивали уміння емоційно ідентифікувати себе з іншими, керувати власними емоціями тощо.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності у 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 до роботи в інклюзивному середовищі.

Таким чином, правильно організований і удосконалений педагогічний процес і модернізована професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі має значний потенціал для формування у них соціально-педагогічної компетентності здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Аналіз отриманих результатів контрольних та експериментальних груп після формування експерименту показали результати зростання рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі.

## ПІСЛЯМОВА

У монографії представлено результати теоретичного і методологічного дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Вивчення наявних у соціально-педагогічних наукових джерелах з проблеми дослідження дозволило уперше розробити і представити **тезаурус**, який використовується у тексті роботи, і наводиться нами у послідовності обґрунтування та розкриття мети і завдань дослідження.

**Професійна підготовка** майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу у дослідженні – це цілеспрямований, керований процес формування соціально-педагогічної компетентності, котрий відбувається на засадах середовищного, системного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного підходах, потребує цілепокладання процесу, адекватного добору змісту навчального матеріалу, застосування комплексу методів, форм, засобів і технологій контекстного, інтерактивного, проблемного навчання та новітніх інформаційних технологій.

**Інклюзивне середовище** загальноосвітнього навчального закладу – це сукупність умов, які відповідають потребам і можливостям усіх дітей, котрі необхідні для того, щоб навчання, виховання і розвиток в загальноосвітньому навчальному закладі проходили комфортно і максимально ефективно.

**Система професійної підготовки** майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу – це сукупність взаємопов'язаних компонентів підготовки студентів у вищому навчальному закладі, спрямованих на формування соціально-педагогічної діяльності та соціально-педагогічної компетентності. Структурними компонентами системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є *цільовий* компонент як цілепокладання, від якого зале-

жать всі інші компоненти; *змістовий* компонент – формування компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової освіти в контексті професійної підготовки визначається знаннями про отримання освіти дітьми з обмеженнями життєдіяльності, котрі об'єднані у нову систему знань сучасної педагогічної науки і трансформовані у дисципліну – «Основи інклюзивної педагогіки», про поліфункціональну професійну діяльність в інклюзивному середовищі, сутність якої розкривається у навчальній дисципліні «Основи соціально-педагогічної діяльності» та дисципліні педагогічного спрямування; *операційно-діяльнісний* компонент (технологічний) – форми і технології організації навчання, методи і засоби забезпечення навчання; *контрольно-результативний* компонент – моніторинг і діагностування рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності.

**Соціально-педагогічна діяльність** майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ – це поліфункціональна професійна діяльність майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі ЗНЗ, спрямована на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації стосунків на мікрорівні між дітьми з нормативним розвитком і дітьми з обмеженими можливостями життєдіяльності, забезпечення адаптації освітньокультурного середовища класу до учінневої діяльності молодшого школяра з особливими освітніми потребами. Функціями соціально-педагогічної діяльності є навчальна, соціалізуюча, виховна, корекційно-розвиткова, реабілітаційно-анімаційна.

**Соціально-педагогічна компетентність** у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ – це інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань і навичок, готовністю і здатністю до здійснення соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ, а також сукупністю когнітивного, діяльнісного та особистісно фахового компонентів, які

формуються у процесі професійної підготовки та визначають їхню соціально-педагогічну компетентність.

**Модернізація системи професійної підготовки** майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу – це провідні тенденції вдосконалення професійної підготовки, як-от: запровадження особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходу до навчання, оновлення методики підготовки майбутнього вчителя початкової школи, посилення зв'язку теорії з практикою, підвищення ролі педагогічної практики та самостійної роботи, розробка адекватного змісту навчально-методичного забезпечення.

**Інклюзивна педагогіка** – це галузь системи педагогічних наук, яка вивчає процес спільного навчання і виховання дітей з нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами та здійснює пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

**Концепція професійної підготовки** майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу включає розроблену **модель формування соціально-педагогічної компетентності**, яка розглядається як поєднання компетенції:

- *когнітивної* (оволодіння нормативним обсягом соціально-педагогічних і корекційних знань і засвоєння спеціальними соціально-педагогічними вміннями та навичками, необхідними для виконання поліфункціональної соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ);

- *діяльнісної* (володіння основними формами і методами організації спільного навчання і виховання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами; методами педагогічної діагностики; виявлення психофізичних порушень; вміннями корекційно-розвиткової і соціальної роботи, спрямованої на адаптацію і соціалізацію дитини в умовах інклюзивного навчання);

- *особистісно фахової* – особистісно значущими якостями (емпатія, доброзичливості, креативності); професійно важливими якостями (мотивації до спільного навчання нормативних дітей і дітей з особливими освітніми потребами, усвідомлення значущості поліфункціональної педагогічної діяльності і соціально-педагогічних цінностей, спрямованість та відповідальність при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

**Рівні** сформованості соціально-педагогічної компетентності – достатній, середній, високий.

**Педагогічні умови:** цілісний і керований педагогічний процес; спрямованість змісту навчального матеріалу на формування когнітивної, діяльнісної і емоційної сфери студентів; інтеграція змісту навчального матеріалу педагогічних дисциплін; занурення студента в майбутню професійну діяльність і безпосереднього виконання її в процесі проходження педагогічної практики, самостійної роботи і проведення науково-дослідницьких завдань.

**Методика** формування соціально-педагогічної компетентності ґрунтувалася на новітніх інноваційних технологіях навчання (проблемного, контекстного, особистісно орієнтованого), інтерактивних методах навчання, які спрямовувалися на формування у студентів методичних прийомів розвитку у молодших школярів когнітивної, емоційної, конативної сфер та традиційних і нетрадиційних формах організації навчальної діяльності студентів.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### План курсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» для студентів спеціальності «Початкове навчання»

№	Тема	Усього	Аудитор. за- нять		Сам.т роб.
			Лек.	Практ.	
<b>Модуль 1.</b>					
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 консультивання. 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
<b>Модуль 2</b>					
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
<b>Усього</b>		54	16	20	18

**Додаток Б**  
**План курсу «Основи інклюзивної педагогіки»**  
**для студентів спеціальності «Початкова освіта»**

Назва модулів і тем	Усього	Кількість годин			
		Лек.	Практ.	Лаб.	Сам. роб.
<b>Модуль 1. Загальні засади інклюзивної педагогіки</b>					
Тема 1.Методологічна основа інклюзивної педагогіки	4	1	-	-	3
Тема 2. Особливості розвитку особистості	6	1	1	-	4
Тема 3. Соціально-педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзивної освіти	6	1	1	-	4
<b>Модуль 2. Теорія інклюзивної освіти, навчання і виховання</b>					
Тема 4. Дидактика як загальна теорія інклюзивної освіти та науки	4,5	0,5	1		3
Тема 5. Зміст інклюзивної освіти	4,5	0,5	1		3
Тема 6. Структура та організація цілісного педагогічного інклюзивного процесу	4,5	0,5	1		3
Тема 7. Форми організації процесу навчання в інклюзивній школі	4,5	0,5	1		3
Тема 8. Методи і засоби інклюзивного навчання	4,5	0,5	1		3
Тема 9. Дидактичне діагностування учнів в інклюзивному класі	5,5	0,5	1		4
Тема 10.Теорія виховання в умовах інклюзивної освіти	5	1	1		3
<b>Разом</b>	<b>54</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>-</b>	<b>36</b>

## Додаток В

### 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 Г

### Адаптований варіант методики „Незакінчене речення” (Н. Самсонова)

Дозволяє встановити коефіцієнт засвоєння понять поліфункціональної професійної (соціально-педагогічної) діяльності 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 загально-

освітнього 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 поліфункціональної професійної (соціально-педагогічної) діяльність майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу вираховується за формулою:

$$K = \frac{N1}{N}, \text{ де}$$

K – 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 Д

### **КОНЦЕПЦІЯ соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи інклюзивного навчання загальноосвітнього навчального закладу (інклюзивних педагогів)**

#### **1.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, загальнопедагогічними і фаховими знаннями, вмінням; та навичками із соціально-педагогічних галузей знань;
- сприяти засвоєнню 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 (діялісна 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 вміння 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 вивчуваного 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, організувати 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, якими є когнітивна компетенція, діяльнісна компетенція і особистісно фахова компетенція.

## **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 (принцип гуманізму і принцип демократизації) та принципи навчання (науковість, міцність засвоєння знань, професійна спрямованість, міжпредметні зв'язки, зв'язок теорії з практикою, послідовність та систематичність), а також:

- принцип компетентнісного підходу – створення педагогічних умов для розвитку елементів когнітивного, діяльнісного і особистісно фахового компетенцій як складових соціально-педагогічної компетентності;

- принцип проблемності – моделювання соціально-педагогічних ситуацій з реальної практики соціально-педагогічної діяльності, зведення їх до педагогічної задачі та розв'язування;

- принцип технологізації – визначення технологій навчання на основі мети навчання та моделей гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки;

- принцип діалогізації – підвищення рівня розуміння комунікативного процесу з усіма суб'єктами; формування навичок спілкування в діалозі;

- принцип розвитку креативності – забезпечення умов для впровадження контекстного навчання, спрямованого на моделювання майбутньої соціально-педагогічної діяльності, вибір мето-

дів 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;

- принцип 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 напрямках.

*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, які 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 на-

вчання, 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, діяльничної 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 організувати і планувати навчально-виховну роботу в інклюзивному класі, упроваджувати 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 адап-

тації 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 дозвіллеву 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, компетенції.

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 навчальногтзакладу.

6.Розробка проектів спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учебн. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с
2. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта / К. А. Абульханова-Славская // Основы общей и прикладной акмеологии. – М.: РАГС, 1995. – С. 85–108.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія: підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Изд-во Университетское, 1990. – 560 с.
5. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Ред. В. И. Андреев. – [2-е изд.] – Казань: Центр инновационных технологий. – 2000. – 600 с.
6. Андрієвський Б. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія / Б. Андрієвський, Л. Петухова. – Херсон : Айлант, 2006. – 176 с.
7. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
8. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс] / Надія Ашиток // Людинознавчі студії Серія «Педагогіка». – Випуск 1/3, 2015. – С. 4-11 [http://ddpu.drohobych.net/pedagogy/archiv/33\\_1\\_2015/3.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogy/archiv/33_1_2015/3.pdf)
9. Бабенко Т. В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Тетяна Василівна Бабенко. – Кіровоград, 2008. – 22 с.

10. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади / Т. М. Байбара // Початкова школа. — 2010. — №8.

11. Байда Л. Інвалідність та суспільство.[Серія навчальних матеріалів українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»] /Л. Байда, О. Красюкова – Енс, С. Буров, В. Азін, Я. Грибальський, Ю. Найда / Заг. ред. Л. Байда, О. Красюкова–Енс Канадський центр вивчення неповносправності, 2012. – 188 с.

12. Банашко Л. В. Концепція педагогічної компетентності майбутніх вчителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / Л. В. Банашко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>

13. Баркасі В. В. Полікультурна компетенція як компонент професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов / В В Баркасі // Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського: зб.наук.пр. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – Вип.11-12. – С.89-94.

14. Баркер Р. Словарь социальной работы / Сокр. Пер. с англ. М., 1994. – С. 108-109.

15. Барна Л. С. Підготовка вчителів біології: компетентнісний підхід / Л. С. Барна, М. М. Барна, А. В. Степанюк // 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. институтов и индустриально-пед. техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.

17. Бережная И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего

го спеціаліста : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Ирина Федоровна Бережная. – М., 2012. – 410 с.

18. Бережа В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Бережа. – К., 2008. – 42 с.

19. Берещук М. Тестовий контроль і рейтинг в освіті: навч. посіб. / М. Берещук, Ю. Бархаєв, Г. Стадник.. – Харків: ХНАМГ, 2006

20. Бернер Г. Теория социально-психологической работы / Г. Бернер., Л. Юнсон. – М.: Юристъ, 2000. – 348 с.

21. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59-60.

22. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех//. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

23. Бех І. Д. Виховання особистості: сходинки до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 270 с.

24. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователя дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дис. ... докт...пед.наук: 13.00.08 / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 450 с.

25. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1-4.

26. Бігич О. Б. Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич // 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: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Олена Анатоліївна Біда. – К, 2003. – 492 с.

28. Біляковська О. О. Дидактика вищої школи : навч. посіб. / О. О. Біляковська, І. Я. Мищишин, С. Б. Цюра. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 360 с.

29. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. О. Біляковська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – С. 229-234. Режим доступу : [http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdpu/2011\\_7/7/37.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/37.pdf)

30. Блауберг И. В. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М.: 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 «Теория и методика профессионального образования [Электронный ресурс] / Олеся Михайловна Бобиенко. – Казань, 2005. – 186 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/klyucheveye-kompetentsii-lichnosti-kak-obrazovatelnyi-rezultat-sistemy-professionalnogo-obraz>.

32. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня д-ра пед. на-

ук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Інна Михайлівна Богданова. – К., 2003. – 38 с.

33. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навч. посібник / І. М. Богданова. – К. : Знання, 2008. – 343 с.

34. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В. Бондар // Рідна школа. -2011. -№3. – С.10-14. с.12

35. Бондар В. І. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка Посібник [для вчителів початкових класів] В. І. Бондаря, В. В. Засенка – К. : – 2004 – 152 с.

36. Бондар В. І. Дидактика : Підручник / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

37. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования/ Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11–17.

38. Бондаревская Е. В. Теория практика личностно-ориентированного образования : монография / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : РГПУ, 2000. – 352 с.

39. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учеб. пособ. / Н. В. Борисова. – М. : ИЦПКПС, 2000. – 146 с.

40. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ольга Григорівна Бражнич. – 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 / Наталія Олександрівна Брюханова; 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... доктора пед. наук: 13.00.04 / Олена Богданівна Будник. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. – 552 с.

43. Бужина І.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І.В. Бужина. – К., 2005. – С. 16.

44. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.

45. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : 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 – 436 с. С.258-270.

47. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

48. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование. – 2006. – № 11. – С. 39–46.

49. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : Методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с

50. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М., 2004. – 85 с.

51. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // 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. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

53. Волкова Н. П. Педагогіка: [навч. посібник] / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр «Академія», 2001. – 576 с.

54. Вчитель і асистент: ролі і відповідальність [Електронний ресурс]. Режим доступу [http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/ATA-Teacher\\_and\\_Teachers\\_Assistants\\_Roles\\_and\\_Responsibilities\\_UKR.pdf](http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/ATA-Teacher_and_Teachers_Assistants_Roles_and_Responsibilities_UKR.pdf)

55. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т. 5. Основы дефектологии: [Под ред. Т. А. Власовой] – М. : Педагогика, 1983. – с.256

56. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н. В. Гавриш, О. Г. Сущенко

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. –К., 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. –К., 2006. –57 с.

59. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі / О. М. Галус // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені



Богдана Хмельницького : педагогічні та психологічні науки. – 2010. – № 54. – С. 13-17., с. 13-14

60. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Н. А. Глузман. — К. : ВИЩА ШКОЛА–XXI, 2010. — 407 с.

61. Глузман Н. А. Проблеми реалізації компетентнісного підходу в період методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2010\\_st\\_6](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_6). Назва з екрану.

62. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Оксана Юріївна Гноєвська. – Київ, 2016. – 18 с.

63. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: Автореферат дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». [Текст] /Наталія Борисівна Гонтаровська. – Харків, – 2012. – 40 с.

64. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. У.Гончаренко // Вісник АПН України. – К.,1993. – № 3. – С. 11-23

65. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

66. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За заг. ред. Зязюна І. А. – К., 2000. – С. 81–107.

67. Гордійчук О. Є. Науково-методична робота як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів

до інклюзивної діяльності [Електронний ресурс]- Режим доступу: [http:// 45 pdf Adobe Acrobat Document](http://45.pdf Adobe Acrobat Document)

68. Гриньова В. М. Культурологічний підхід // Наукові підходи до педагогічних досліджень : Колективна монографія / В. М. Гриньова, М. К. Подберезський; [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 / Н. Б. Грицай // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – Рівне, 2012. – № 1. – Ч. II. – С. 199–202.

70. Грицюк Л. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : [навч.-метод. посіб.] / Анна Лякішева, Лідія Грицюк. – Луцьк : Східноєвроп. Нац. Ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504 с.

71. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії та практиці підготовки майбутнього педагога: дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталія Василівна Гузій; КПУ ім. М. П. Драгоманова. –Київ, 2007. – 577 с.

72. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : авто- реф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гура ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.

73. Гуревич Р. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники / Р. Гуревич, А. Коломієць // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ: АJD, 2003. – IV. – С. 75-84.

74. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с

75. Давиденко Г. В. Включення людей з інвалідністю в суспільне життя та освітній процес: шляхи оптимізації / Г. В. Давиденко // Наукові записки : зб. наук. пр. – Кіровоград : РВВ КДПУ 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. ...док-ра пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ганна Віталіївна Давиденко. –К., 2015. – 467 с.

77. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 – «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Микола Тихонович Данилко. – Луцьк, 2000. – 19 с.

78. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко / За ред. А. А. Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. (Серія «Інклюзивна освіта»).

79. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26. , с. 22

80. Демченко І. І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 45. –С. 40–49

81. Демченко О. П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія / О. П. Демченко. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 416 с.
82. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С. 1-18.
83. Деркач А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В Зазыкин. – Спб. : Питер, 2003. – 256 с.
84. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с
85. Деркач А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М., 1993. – 267 с
86. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с.
87. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В. А. Онищука.– К.: Рад. шк., 1987.– (Пед. б-ка). – 351 с.
88. Діагностика / Вікіпедія [Електронний ресурс] Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
89. Драчук А. І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю: дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 – «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Драчук Андрій Іванович. – Вінниця, 2001. – 198 с.
90. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі : типологія та технологія розв'язання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк,

О. В. Вознюк. — 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 / Клавдія Василівна Дубич. — Луганськ, 2007. -23 с.

92. Дубогай О. Д. Методика фізичного виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи / О. Д. Дубогай, В. І. Завацький, Ю. О. Короп. — 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 — теорія та методика професійної освіти / С. М. Дубяга / НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 2008. — 207 с.

94. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова— М., 1983. — 32с

95. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред.. В. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

96. Етичний кодекс українського педагога. [Електронний ресурс]. — Режим доступу <http://www.myvchytel.dp.ua/index.php/uchytelska/55-etychnyi-koдекs-vchytelia>

97. Єжова Т. Можливості школи щодо забезпечення прав дітей / Т. Єжова // 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 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/995\\_015](http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/995_015)

99. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – «Соціальна педагогіка» / Юрій Іванович Загородній. – Луганськ, 2004. – 201 с.

100. Зайченко І. В. Педагогіка : Навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / І. В. Зайченко. – Київ : Освіта України, 2006. – 528 с.

101. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

102. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/875-12>

103. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійних діяльностей / В. В. Зарицька // Вісник Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди. — X., 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 / Ірина Борисівна Зарубінська. – К., 2011. – 505 с.

105. Захарчук М. Є. Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США [Електронний ресурс] / М. Є. Захарчук, Ю. В. Закаулова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Мелітополь, 2014. – № 1. – С. 21-28. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu\\_2014\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2014_1_4)

106. Захарчук М. Є. Формування професійної компетентності майбутнього викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М. Є. Захарчук // Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововве-

дня: Матеріали міжнародної конференції. – Київ: Програма Фулбрайта в Україні, 2012. – с. 75-77. – Режим доступу: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/Zaharchuk-Kluchkovska.htm>

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. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: [учеб. пособ.] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: 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 : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Наталия Васильевна Зеленко. – Астрахань, 2006. – 406 с. , с. 108

110. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Материалы XIII Всероссийского совещания. Книга 2. Компетентность человека – новое качество результата образования. – С. 2 – 15.

111. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 22 – 23.

112. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–38

113. Значенко О. П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на

---

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Олена Павлівна Значенко. – Київ, 2005. – 24 с.

114. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Татьяна Гаспаровна Зубарева. – Курск, 2009. – 24 с.

115. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Татьяна Гаспаровна Зубарева. – Курск, 2009. – 24 с.

116. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / А.Л. Зубков. – Екатеринбург, 2007 – 23 с.

117. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – С. 129.

118. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ: АЖД, 2006. – VIII. – С. 105-115. 3.

119. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка / О. Н. Игна // 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) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. 360 с.

121. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. / [Інклюзивна освіта. Посібник для батьків: посібник / Укладачем матеріалу є неурядова організація «Проживання в громаді» (м. Манітоба, Канада).- К.: Паливода А.В., 2012 -120 с.

122. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Казанжи Ірина Володимирівна. – Одеса., 2002. – С. 181.

123. Калініченко І. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини / І. Калініченко //Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими освітніми потребами. 2012. -№9. –С.120-126

124. Карпенко О. Опіка над дітьми як наукова проблема:міждисциплінарний підхід [Електронний ресурс]. Ореста Карпенко //Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». – 2016. – Випуск 3/35, 2016. – С.138-144. Режим доступу: [http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/wp-content/uploads/2016/06/2016\\_3\\_18.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/wp-content/uploads/2016/06/2016_3_18.pdf)

125. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки (на матеріалі початкової школи): автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед.наук : 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / Н. В. Кічук. – К., 1993. – 30 с.

126. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование: Перевод с английского / Под ред. Л. Ф. Бурлачука. Киев: ПАН Лтд., 1994. 286 с.

127. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели / М. В. Кларин. – М. : 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 / Юлія Михайлівна Клименюк. – Житомир, 2009. -258 с.

129. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20. , с. 3–20

130. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 153 с.

131. Кобрій О. Моделювання професійної підготовки педагога у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Ольга Кобрій // Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». – Випуск 3/35. -2016. .С. 145-152. Режим доступу : [http://drohobych.net/ddpu/biblioteka/chutach/fnv/lyudynoznavchi\\_studiyi/Pedagogika/2016\\_%203\\_35\\_.pdf](http://drohobych.net/ddpu/biblioteka/chutach/fnv/lyudynoznavchi_studiyi/Pedagogika/2016_%203_35_.pdf)

132. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л. В. Коваль. – 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: спец. 13.00.04 / Тамара Іванівна Коваль. – К., 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: спец. 13.00.08 / Константин Юрьевич Кожухов. – Курск, 2008 – 24 с.

135. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціально-го устрою / А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №2 . – С. 7-18, с.15.

136. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – Київ : Самміт-книга, 2009. – 272 с.

137. Комар О. А. Авторська система підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності / О. А. Комар // Наукові записки. – Серія: Педагогіка. – 2009. – № 5. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1154/1/Комар.pdf>. Назва з екрану.

138. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: [монографія] / О. А. Комар. – Умань: РВЦ «Софія», 2008. –332 с.

139. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : 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 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_174](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174)

141. Конвенція про права інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 61/106, прийнята на Шістдесят першій сесії ГА ООН 13 грудня 2006 року (неофіційний переклад). Вид. Представництва ООН в Україні, 2008. — 40 с.

142. Кондратова Т. С. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков как средство

профілактики девіантного поведіння в общеобразовательной школі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. [Електронний ресурс] / Татьяна Сергеевна Кондратова. – Майкоп, 2009. – 192 с. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-sotsialnoi-kompetentnosti-podrostkov-kak-sredstvo-p.> , с.151

143. Конституція України. Закон України «Про внесення змін до Конституції України». – К.: Велес, 2005. – 48 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 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/229-2006-p>

145. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912 // Законодавство [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/)

146. Корнієнко С. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю / С. Корнієнко // Вісн. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – 2012. – № 2. – С. 226-231.

147. Коробченко А. А. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах / А. А. Коробченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №4. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – 210 с.

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 / Катерина Олексіївна Косова. – Київ, 2013. – 20 с.

149. Кравченко А. І. Соціальна робота: учебник для ВУЗов / А.І. Кравченко. – М.: Проспект; Велбі, 2008. – С. 120.

150. Кремень В. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін / В. Кремень // Щоденна всеукраїнська газета «День». -№ 210 (3130). – 19 листопада, 2009. – С.1-6

151. Кремень В. Г. Освіта у вимірах методології синергетики / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К., 2012. – С. 11–22. , с. 15–16

152. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Т-во Знання України, 2011. – 520 с, с. 402

153. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монографія / К. Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с

154. Крикун А. Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в сучасній інклюзивній освіті / А. Крикун // Рідна шк. – 2013. – № 11. – С. 77-80. – Бібліогр.: с. 79-80.

155. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: Підручник / Я. В. Крушельницька — К.: КНЕУ, 2003. — 367 с.

156. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема / І. Б. Кузава // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки / ВНУ ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2009. – № 20 (Педагогічні науки). – С. 35-38.

157. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку [Електронний ресурс] / І. Б. Кузава // – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2012\\_11\\_60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_60)

158. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

159. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. – М.: АПН, 1990. – 149 с.

160. Кузьмина Н. В. Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе / Н. В. Кузьмина. – М., 1976. -112 с.

161. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности студентов в процессе изучения педагогики и психологии / Н. В. Кузьмина // Психология и педагогика. – ЛГУ, 1975. – 240 с.

162. Кузьминський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А. І. Кузьминський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. – Черкаси : Вид. Від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009.–320 с.

163. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 488 с.

164. Куліш Р. В. Інтерактивні підходи до організації педагогічної практики студентів у вищих навчальних закладах / Р. В. Куліш. Вісник Черкаського університету : зб. наук. пр. – Черкаси : ЧНУ, 2009. – Вип. 164 (Педагогічні науки)

165. Кулюткин Ю. Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Электронный ресурс] / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1990. – 104 с. — С. 7-26. Режим доступа :

<https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/kulutkina-u-n-myslenie-ucitela>

166. Кучерук О. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови [Електронний ресурс] / О. А. Кучерук, Г. В. Грибан // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип. 3. – С.112-116. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2008\\_3\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_3_26)

167. Кушнір В. Інноваційність освіти як дидактичний принцип / В. Кушнір, Г. Кушнір і Н. Рожкова // Рідна школа. – 2012. № 6 (червень). – С.3-8

168. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – 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: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Світлана Олександрівна Лавриненко. – Кіровоград, 2005. – 23 с. – С. 8.

170. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – 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 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf>

172. Литвиненко С. А. Професійно-педагогічна діяльність: структурний аналіз / С. А. Литвиненко // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Ушинського: зб. наук. пр. – 2006. – №3-4. – С.53-60.

173. Лісова С. В. Професійна підготовка вчителя як умова забезпечення якісної освіти для всіх / С. В. Лісова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць, Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. -2014. –Вип.9 (52). – с. 217. – С. 169-173

174. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посібник / М. П. Лукашевич. – К., 1998. –112 с.

175. Лякішева А. В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : навч.-метод. посіб. / А. В. Лякішева, Л. К. Грицюк. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504 с.

176. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1990. – 366 с.

177. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Малькова Марина Олександрівна. – Луганськ, 2006. – 255 с.

178. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161, 153–161.

179. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Київ, 2014. – Вип. 28. – С. 130-136. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_28\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30)



180. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

181. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань / В. П. Сергієнко, Л. О. Кухар. – К., НПУ, 2011. – 41 с.

182. Мигович І. Становлення соціальної роботи як науки в Україні / І. Мигович // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – №1-2. – С. 70 – 81.

183. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1994. – 145 с.

184. Мільто Л. О. Методика розв'язування педагогічних задач : навч. посібник / Л. О. Мільто. – Харків : Ранок-НТ, 2004. -156 с. с.23

185. Монахов В. М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В. М. Монахов, А. И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 66–83.

186. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. М. : Академия, 2005. – 432 с.

187. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема / А. Мормуль // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Вип.43. – 2009. – С. 177.

188. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К., 2003. – С. 32–34.

189. Морозов С. М. Засоби контролю діагностичних якостей психологічних тестів / С. М. Морозов. — К. : ІСДО. [Електронний ресурс]. – 1994. – 68 с. Режим доступу: <http://psyfactor.org/lib/morozov1.htm>

190. Муравьёва Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравьева // 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. Колупасва, А. П. Веремчук, З. М. Шевців, О. В. Боровець. – Рівне : РДГУ, 2012. – 33с.

192. Найн А. Я Педагогические инновации и научный эксперимент / А. Я. Найн // Методология педагогики. – М., 1997. – Ч.1. – Вып. 4. – С. 78–86.

193. Наказ МОНУ “Про затвердження Концептуальних засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір” [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/)

194. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К. : Райдуга, 2001. – 54 с.

195. Національна рамка кваліфікацій. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html>.

196. Національна стратегія розвитку в Україні на 2012-2021 роки освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf)

197. Національний класифікатор України. Класифікатор професій. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://hrliga.com/docs/327\\_KP.htm](http://hrliga.com/docs/327_KP.htm)

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 / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 28.

199. Немов Р. С. Психологія: в 3 кн. / Р. С. Немов. – М.: Владос, 1997. Кн. 2. С. 529.

200. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Нелля Ничкало // 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. Вищих та серед. Навч.закл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : 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]. – К., 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]. – К., 2000. – Т. 11. – С. 271–320. – (Нормативні документи МОН України. Положення).

204. Носовець Н. М. Теоретичні основи педагогічної акмеології в підготовці майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / Н. М. Носовець. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_1\\_108\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_26)

205. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти [кол. моногра-

фія] / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 6–16.

206. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.

207. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов // под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1982. – 816 с. , с. 241

208. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Окунь. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.

209. Ольшанская Н. А. Техника педагогического общения: Практикум для учителей и классных руководителей / Н. А. Ольшанская. – Волгоград: Учитель, 2005. – 74 с.

210. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олександр Володимирович Онопрієнко. – К. – 2009. – 266 с.

211. Осадченко, І. І. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис.. на здоб. наук. д-ра. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Інна Іванівна Осадченко; НАПН України, Ін-т педагогіки. – К., 2013. – 39 с.

212. Основи інклюзивної освіти : [навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої]. – К. : «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. / Олена Миколаївна Отич. – К., 1997. – 194 с.

214. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього / С. С. Пальчевський. Акмеологія в Україні : наукове видання. – 2010. – №1. – С. 7–13.

215. Пальчевський С. С. Акмеологія [Текст] : навч. посібник / С. С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.

216. Пашенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: Монографія / Д. І. Пашенко. – К. : Науковий світ, 2005. – С. 169.

217. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. А. И. Каирова. – М. : Сов. энциклопедия, 1988. – Т. 3. – 880 с, с. 573

218. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. / За ред. З. Н. Курлянд. –К.: Знання, 2007. – 495 с

219. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – С. 25–29.

220. Пелех Л. Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Людмила Романівна Пелех. – К., 2001. – С. 16.

221. Пелех Ю. В. Аксіопедагогіка: інтелектуальна відповідь на виклики суспільства [Текст] / Ю. В. Пелех // Педагогічна газета. – 2009. – № 10 (183). – С. 6.

222. Пелех Ю. В. Теоретико-методологічні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Юрій Володимирович Пелех. – К.: 2010. – 41 с.

223. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія [Текст] / Ю. В. Пелех; за редакцією М. Б. Євтуха. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.

224. Пенішкевич Д. І. Соціальна педагогіка : Модульна технологія навчального курсу : рек. М-вом освіти і науки України як навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Д. І. Пенішкевич, Л. І. Тимчук. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 496 с.

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 : спец. 13.00.10 / Сергій Вікторович Петренко. – Київ, 2016. – 27 с.

226. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О. М. Пехота та інші. – К.: В-во А. С. К., 2003. – 240с.

227. Пехота О.М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – [2-е вид. доп. та перероб.]. – Миколаїв: Вид-во „Іліон”, 2006. – С. 17.

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 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/rada/show/163-2013-p>

229. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.

230. Поваренков Ю. П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – № 1. – С. 71–77.

231. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. Учеб. для студентов пед. вузов / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 574 с.

232. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование/ С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвита, 2000. – 250 с.

233. Поліхроніді А. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах / А. Поліхроніді // 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 / Віра Аркадіївна Поліщук; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 44 с.

235. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрямок розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. Пометун // Вісник. – 2004. – № 22. – Режим доступу : <http://www.Visnyk@iatp.org.ua>.

236. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 66-72.

237. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод, посіб. / О. І. Пометун. – К. : АСХ, 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 / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004.

239. Порохня Л. А. Особливості використання системного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. А. Порохня // 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 2011 р. № 872 // Офіційний веб-портал Верховної Ради України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п>

241. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Національної рамки кваліфікацій" : № 1341 від 23.11.2011 [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України // Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

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. — Інтернет-ресурс: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF>.

243. Примуш М. В. Загальна соціологія : Навч. посібник / М. В. Примуш. –К. : 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 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/schow/753-2016>

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 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1112/2002>

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. — Ст. 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

248. Про міжнародні договори України : Закон України від 29 червня 2004 р. № 1906-IV // Відомості Верховної Ради України. — 2004. — № 50. — Ст. 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. — Ст. 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. — Ст. 77.

251. Програма курсу «Асистент вчителя в системі інклюзивного навчання» [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/assistant-vchitelya.pdf>

252. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності : монографія / за ред. О. М. Кокуна. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 296 с

253. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

254. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Равен Джон. – М., 2002. – С. 253 – 258.

255. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ – М», 2008. – 672с

256. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – 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. Утверждена Комитетом Министров 5 апреля 2006 года на 961-м заседании постоянных представителей министров. Интернет-ресурс: [http://aupam.narod.ru/pages/zakonodatelstvo/plan\\_dejstvivyj\\_soveta\\_evropih/oglavlenie.html](http://aupam.narod.ru/pages/zakonodatelstvo/plan_dejstvivyj_soveta_evropih/oglavlenie.html).

258. Роботова А. С. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М., «Академия», 2000. – 200 с.

259. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 2-е изд., перераб. и доп. / Е. И. Рогов. — М.: 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. / К. Роджерс. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.

261. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Пер. с англ. / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО\_Пресс, 1999. – 464 с.

262. Руденко Т. Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Борисовна Руденко. – Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 1999. – 312 с.

263. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, Париж, 2009. — 37с.

264. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1-4

265. Садова Ірина. Проблема удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії [Електронний ресурс] / Ірина Садова // Молодь і ринок – 2012. – №1 (84). – С. 80-84. Режим доступу: [http://drohobych.net/ddpu/molod\\_i\\_runok/2012/1\(84\)%202012%20.pdf](http://drohobych.net/ddpu/molod_i_runok/2012/1(84)%202012%20.pdf).

266. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок / Т. А. Садова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpbdpu/Ped/2010\\_1/Sadova.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2010_1/Sadova.pdf)

267. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями:

доступ и качество. Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994г. — К., 2000. — 21 с.

268. Саппс М. Опыт социальной работы. Введение в профессию / М. Саппс, К. Уэллс. — М., 1994. — 120 с.

269. Сараев А. Д. Проблемы системности в философии и антропологии / А. Д. Сараев. — К., 1993. — 238 с.

270. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П. Ю. Саух. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. — 382 с.

271. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: моногр. / за ред. І. А. Зязюна. — К., 2000. — С.32.

272. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців в інтегрованому освітньому середовищі: дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Людмила Захарівна Сердюк. — Київ, 2013. — 432 с

273. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. — Донецьк. — 2010. — № 2. — С. 11-17.

274. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. Гуманітарний ун-т. — К.: Видавничий Дім «ЕКМО», 2012. — 362 с. , с.159

275. Скворцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати

сюжетні математичні задачі: [монографія] / С. О. Скворцова, Я. С. Гаєвець. – Харків: Ранок – НТ, 2013. – 332 с.

276. Скворцова С. О. Теоретична та практична готовність як складові методичної компетентності вчителя математики / С. О. Скворцова // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: збірник наукових праць. Випуск VIII; в 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2010. – Т.1: Теорія та методика навчання математики. С. 119-124.

277. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. О. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2010. – Випуск 35. – С. 66 – 71.

278. Слостенин В. Психология и педагогика / В. Слостенин, В. Каширин. М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с.

279. Слостенин В. А. Педагогика: учебн. пособие для студ. высш. пед.учеб.заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

280. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Сов. Педагогика. — 1991. — № 10. — С.79-84

281. Слободчиков В. И. Психология человека Введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 360 с.

282. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс] <http://rozum.org.ua/index.php?a=term&d=18&t=31463>

283. Словник-довідник соціального працівника [Електронний ресурс] Режим доступу <http://ipp.lp.edu.ua/Library/004/004.html>

284. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями в вищих навчальних закладах : моногр. / І. В Соколова ; за ред. С. О. Сисоевої ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь, 2008. – 500 с.

285. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Н. З. Софій, Ю. М. Найда / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. : авторів Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.. За заг. ред. Даниленко Л. І. –К. : 2007. – 128 с

286. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : Міжнародний документ від 20 грудня 1993 р. // Офіційний веб-портал Верховної Ради України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_306](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306)

287. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посібник / О. Б. Столяренко. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.

288. Стрельников В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія / В. Ю. Стрельников. – Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. – 335 с.

289. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної [Електронний ресурс] / В. Студенікіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (209). – Ч. І. – 2010. – С. 85-90. – Режим доступу : [http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vlush/Ped/2010\\_22\\_1/12.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_22_1/12.pdf)

290. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : [учеб. пособ.] / А. С. Сунцова. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

291. Сухомлинский В. А. Серце отдаю детям / В. О. Сухомлинський. –К.:Изд-во: Рад.школа, 1974. – 243 с.

292. Сухомлинський В. В. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: У 5-ти т. В. О. Сухомлинський. –К., 1977. –Т.4. с. 590.

293. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1977. –Т.1. – 654 с.

294. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. –К., 1977. – Т.2. – 648 с.

295. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. В. О. Сухомлинський. –К., 1977. –Т.4. – 670 с

296. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. В. О. Сухомлинський. –К., 1977. –Т.5. – 678 с.

297. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень [уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).

298. Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітнім у просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навч.-метод. Посібн / О. М. Таранченко. — Київ, 2010. — 96 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»)

299. Таранченко О. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда / 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.. – К. : 2007. – 128 с.

300. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина. – Саратов : изд-во СГУ, 1987. – 176 с.

301. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович— 2-ге вид., доп. і випр.— К.: МАУП, 2003. — 168 с.

302. Ткаченко М. В. Розвиток професійно необхідних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної підготовки / М. В. Ткаченко // 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 / О. А. Ткаченко // Горизонты образования. – 2010. – № 2 (30). – С. 158 – 163.

304. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

305. Унгурян І. К. Шляхи розв'язання педагогічних ситуацій / І. К. Унгурян // Педагогічна майстерність. – 2012. № 12 (24). – С.26-29.

306. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 339с., с.55

307. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский.– М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – 416 с

308. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский.– М. : Педагогика, 1988. – Т.2. – 496 с.

309. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

310. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Марія Вікторівна Федоренко. – Луганськ, 2010. – 242 с.



311. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: автореф. дис. ... док-ра психол. наук, спец.:19.00.07 / Мирослава Мирославівна Філоненко. – Київ, 2016. – 43 с.

312. Філоненко М. М. Психологія спілкування [текст]: підручник / 2-ге вид.перероб. та доп. / М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.

313. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.

314. Фролов И. Т. Философия и этика: итоги и перспективы / И. Т. Фролов //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 «Теория и методика профессионального обучения» / Ильмира Наильевна Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 22 с.

316. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів:[моногр.] / Л. О. Хомич. – К. : Магістр S, 1998. – 200 с.

317. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 / Лідія Олексіївна Хомич. – К., 1999. – 38 с.

318. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів [Текст] : дис... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Людмила Леонідівна Хоружа. – К., 2004. – 412 с.

319. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /

А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 60-64.

320. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской / Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос». – Режим доступа: [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm).

321. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е издание, переработанное. – М. : 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 / Наталія Леонідівна Цюлюпа. – К., – 2009. – 213 с.

323. Чайка В.М. Основи дидактики : навч. посіб. / В.М. Чайка. – К. 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 / Михайло Євгенович Чайковський. – Старобільськ, 2016. – 570 с.

325. Чепелев В. И. Модели обучения / В. И. Чепелев, И. П. Подласый // Программированное обучение. – К. : Вища школа, 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 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Володимирівна Чепка. – Черкаси, 2010, – 20 с.

327. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний

аспект: Монографія / М. Г. Чобітько. – Черкаси: Брама, 2006. – 560 с.

328. Чернобой Е. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник: / Е. Чернобой, О. Красюкова-Еннз. – К: Паливода А.В., 2012 -32 с.

329. Черноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Артур Григорович Черноштан. – Луганськ, 2002. – 19 с

330. Шабанова Ю. О. Сутність і принципи гуманної педагогіки вищої школи / Ю. О.Шабанова, А. О. Осипов // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2014. - №2(8). – С.123-130. Режим доступу: <http://duan.edu.ua/uploads/vidavnitstvo14-15/10148.pdf>

331. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / В. С. Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.

332. Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Шарко Валентина Дмитрівна. – К., 2006. – 542 с.

333. Шевців З. М. Діагностика сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів / З. М. Шевців // Педагогічні науки / Збірник наукових праць Херсонського державного університету. – Випуск LXXIII. – Том 2. – 2016– С.127-133.

334. Шевців З. М. Індивідуальна траєкторія навчання студента як умова формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи / З. М. Шевців // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії / XXXII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. – Переяслав-Хмельницький, 29-30 листопада 2016 року.

335. Шевців З. М. Лабораторні заняття як умова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу / З. М. Шевців // Молодь і ринок Науково-методичний журнал. – Дрогобич. – 2017. – №3. – С.71-76.

336. Шевців З. М. Лекція як засіб формування когнітивної компетенції у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи / З. М. Шевців / Освіта та розвиток обдарованої особистості. – Київ : Інститут обдарованої дитини. – 2017. №2(57) (лютий). –С.28-33.

337. Шевців З. М. Методи діагностики рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи / З. М. Шевців // Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал. . – 2016. – №4. –С. 47-51.

338. Шевців З. М. Модель соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи / З. М. Шевців // Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал. – 2016. – №3 (87). –С.96-99.

339. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки. Підручник / З. М. Шевців – К. : Центр учбової літератури, 2016. -248 с.

340. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник / З. М. Шевців.— К.: Центр учбової літератури, 2012. -248с.

341. Шевців З. М. Педагогічні умов формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної освіти / З. М. Шевців / Освіта та розвиток обдарованої особистості. Серія: «Педагогіка» та «Психологія». – Київ : Інститут обдарованої дитини. – 2017. – №1 (56). – С.5-10.

342. Шевців З. М. Погляди В.О.Сухомлинського на середовище як фактор соціалізації особистості / З. М. Шевців // Нова педагогічна думка, спецвипуск. -2008. -С.30 – 32.

343. Шевців З. М. Практика як умова формування соціально-педагогічна компетентності майбутнього вчителя початкових класів / З. М. Шевців //Професійний розвиток педагога. Матеріали IV регіон. наук.-практ. семінару “Сучасний вчитель початкових класів: реалії та перспективи” /З. М. Шевців. – Рівне : О.Зень, 2013. – С.69-71

344. Шевців З. М. Практика як умова формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи / З. М. Шевців // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – Київ, Біла Церква : Академія неперервної освіти. – Випуск №1(31). – 2017.

345. Шевців З. М. Практичні заняття як умова формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя інклюзивної загальноосвітньої школи / З. М. Шевців // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / Сумський державний педагогічний інститут Імені А. .С. Макаренко. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренко. – 2016. -№10 (64). –С. 290-301.

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

347. Шевців З. М. Робочий зошит з педагогічної практики (3 курс). Методичні рекомендації / [уклад. З. М. Шевців, К. І. Дякевич.]. – Рівне : РДГУ, 2014. – 46с.

348. Шевців З. М. Соціально-педагогічна діяльність як комплексна підтримка студента з обмеженими можливостями / З. М. Шевців // Нова педагогічна думка, спецвипуск, 2007. – С.26-28.

349. Шевців З. М. Соціально-педагогічна діяльність як навчальний предмет / З. М. Шевців // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип.35. – Рівне : РДГУ, 2006. – С.35-38.

350. Шевців З. М. Сутність і структурні компоненти соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи / З. М. Шевців // Теорія і методика професійної освіти. Електронне наукове видання. – Київ : Інститут професійно-педагогічної освіти НАПН України. – 2016. – Випуск – №11 (3).

351. Шевців З. М. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних аспектів соціалізації / З. М. Шевців, М. М. Філоненко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти /Наукові записки Рівненського педагогічного інституту. – Вип.6. –Рівне: РДПІ, 1999. - № 6. – С.37-40.

352. Шевців З. М. Теоретичні засади інклюзивної педагогіки // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наук. праць / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип.13 (56). – Рівне: РДГУ, 2016. Частина 1. – С.152-155.

353. Шендрик И. Г. Образовательное пространства субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : Логос, 2003. – 213 с.

354. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед учебных заведений/ П. А. Шептенко, Г. А. Воронина Под ред.. В А. Слостенина. – М.: Академия, 2001. -208 с.

355. Ягупов В. В.Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості / В. В. Ягупов // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота . – 2015. –Т.175. – С.22-28. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp\\_2015\\_175\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2015_175_4) с.23

356. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с

357. Якса Н. В. Основы педагогических знаний : навч. посібник / Н. В. Якса. –К. : Знання, 2007. -358 с.

358. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

359. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a //Secondary Education for Europe, Strasburg, 1997. – С. 11.

360. French N. K. Teachers as Executives / N. K. French, R. V. Chopra // Theory Into Practice. – 2006. – V. 45. – № 3. – P 135–145.

361. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996.

362. Paul Hunt, A Critical Condition Hunt, P. 1966, Stigma: The Experience of Disability: London



*Наукове видання*

Зоя Михайлівна ШЕВЦІВ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ  
ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО  
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

МОНОГРАФІЯ

Оригінал-макет підготовлено  
ТОВ «Видавництво «Центр учбової літератури»

Підписано до друку 10.04.2017 р. Формат 60х84 1/16.  
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 24. Тираж 300 прим.

ТОВ «Видавництво «Центр учбової літератури»  
вул. Електриків, 23 м. Київ 04176

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 4162 від 21.09.2011 р.