

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**До захисту допустити:  
Зав. кафедри О.Г. Брежнєва  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2020р.**

**Кваліфікаційна робота**  
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:  
**«Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх  
вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти».**

студентки факультету філології та  
масових комунікацій  
спеціальності 012 Дошкільна освіта  
освітнього ступеня «Магістр»  
**Лапщун Світлани Володимирівни**

**Науковий керівник:**  
Бухало Олена Леонідівна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти

**Рецензент:**  
Глазкова Ірина Яківна,  
доктор педагогічних наук, професор,  
декан факультету філології та  
соціальних комунікацій Бердянського  
державного педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою \_\_\_\_\_  
Секретар ЕК \_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	11
1.1. Особливості інклюзивної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку.....	11
1.2. Професійна майстерність майбутніх вихователів інклюзивних груп.....	21
1.3. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.....	38
Висновки до розділу 1 .....	55
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП.....	58
2.1. Діагностика рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів в умовах інклюзії.....	58
2.2. Реалізація педагогічних умов формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп....	70
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи .....	83
Висновки до розділу 2 .....	86
ВИСНОВКИ.....	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	90
ДОДАТКИ.....	98

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У педагогічній науці проблему формування професійної майстерності розглядали як одну з найважливіших в підготовці майбутніх педагогів. Вплинути на духовний світ дошкільника неможливо без участі вихователя-майстра, який повинен володіти глибокими спеціальними знаннями, досконало володіти умінням впливати на дитину, формувати її переконання, здібності і практичні навички. При цьому вихователь має бути зразком поведінки, бути тактовним, уважним, любити дітей, прагнути зрозуміти їх, постійно самоудосконалюватися і, тим самим, досягати нових вершин професіоналізму.

Наразі система дошкільної освіти України зазнає істотних змін, живо відгукуєчись на нові політичні, економічні і соціокультурні процеси, що відбуваються в державі і суспільстві. Серед проблем дошкільної освіти одним з головних є питання впровадження засад інклюзії, форм і умов роботи з дітьми з особливими потребами і, відповідно, необхідної підготовки педагогічних кадрів, здатних здійснювати цю роботу. Саме інклюзивна освіта дозволяє організувати освітній процес з урахуванням потреб дітей, незалежно від їхніх фізичних, психічних та інших особливостей. Саме вихователь закладу дошкільної освіти розпочинає роботу щодо інклюзії дошкільників з особливими потребами в оточуючий світ, забезпечуючи їх психолого-педагогічний супровід. Професійна майстерність фахівців сучасної системи дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання є однією з важливих складових процесу реалізації інклюзивної освітньої моделі.

Майбутній вихователь інклюзивної групи у закладі дошкільної освіти – це кваліфікований фахівець, який володіє необхідними технологіями виховання, навчання і розвитку дошкільника та знаннями, що відповідають сучасним освітнім вимогам. Педагог має оволодіти психолого-педагогічними знаннями, різними групами умінь, навичок, має бути наділений сформованими особистісними якостями, що дозволять працювати з дітьми (Л. Артемова,

К. Крутій, Т. Поніманська, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Л. Загородня та інші).

Теоретичний аналіз різних джерел наукової літератури з означеної проблеми вказує на різноманітність підходів до її вирішення. Теоретичні засади проблеми підготовки майбутніх вихователів висвітлено у працях О. Кононенко, Л. Артемової, А. Богуш, Н. Кічук, Л. Коваль, К. Крутій, Є. Белкіної, Н. Гавриш, Н. Лисенко, Т. Поніманської, Т. Науменко, О. Поліщук, В. Пабат, Л. Покроєвої, Т. Танько, Р. Кондратенко та інших.

Наукове обґрунтування педагогічної майстерності у структурі професійної підготовки педагога здійснено В. Семиченко, І. Зязюном, В. Крутецьким, Н. Тарасевич, А. Макаренко, Н. Кузьміною, В. Сухомлинським. Проблемою підготовки вихователів інклюзивних груп займалися Н. Буковцова, Т. П'ятакова, І. Хафізулліна, А. Колупаєва, К. Волкова, О. Антонова, О. Воробйова, О. Мартинчук, Н. Назарова, В. Засенко, Ю. Шумилівська та зарубіжні вчені Т. Лорман, Д. Харві, Д. Депплер.

Різноманіття і складність завдань формування нового покоління ХХІ століття роблять проблему формування професійної майстерності вихователів інклюзивних груп особливо актуальною для сучасної дошкільної освіти.

У працях Л. Барсукової, А. Боровика, Н. Голянської, Н. Демидюк, В. Ільїна, Н. Касаткіної, І. Кона, В. Крутецького, В. Ластовки, С. Лесникової, Н. Ложникової, Б. Невзорова, О. Петровського, О. Руднєвої досліджується проблема розвитку особистості студентів та їх професійного становлення. Питанням педагогічної творчості майбутніх фахівців присвячені праці Т. Бажутіної, С. Габрусєва, Д. Геляровського, Н. Григорьєвої, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, Н. Никандрової та інших.

Проблемі підготовки фахівців дошкільної освіти присвячена значна кількість дисертаційних робіт, а саме:

- проблему підготовки майбутніх вихователів до пізнавальної самостійності вивчав В. Бенер;

- підготовку до здійснення педагогічного менеджменту досліджували Г. Закорченна, В. Мусієнко-Репська;
- вивченням індивідуального стилю педагогічного спілкування у професійній діяльності займався І. Луценко;
- готовність до керівництва образотворчою діяльністю дошкільників вивчали І. Ібрагілов, М. Кривоніс, О. Дроботій;
- питанням підтримки дітей дошкільного віку з боку педагогів (вихователів) займалася Н. Колосова;
- готовність майбутнього вихователя до організації взаємодії з сім'єю висвітлено в праці Н. Ковалевської, роботу з неблагополучними сім'ями вивчала Т. Жаровцева;
- підготовкою фахівців дошкільної освіти до застосування народних традицій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку займалась Н. Левінець;
- проблемою готовності вихователів до здійснення соціалізації дошкільника займалась Н. Сайко;
- готовністю майбутніх педагогів до взаємодії з дітьми займалася І. Слепцова;
- актуальні засади готовності майбутніх вихователів до організації у закладі дошкільної освіти художньо-педагогічної діяльності дітей висвітлила Г. Підкурманна;
- проблему музично-педагогічної підготовки вихователів розкрила у своїй праці Т. Танько тощо.

Суттєвий внесок в проблему теоретичного обґрунтування педагогічної майстерності педагога, її складових та значний внесок у процес її формування здійснено В. Сухомлинським, В. Семиченко, І. Зязюном, Н. Кузьміною, А. Макаренко, Н. Тарасевич та іншими.

Слід зазначити, що вимоги до особистісних якостей педагогів інклюзивних закладів освіти зумовлені високим рівнем складності роботи з

дітьми з особливостями психофізичного розвитку, цю тезу проголошено у дослідженнях М. Шеремет, В. Бондар, В. Тарасун, І. Мартиненко, Л. Фомічової, В. Засенко, А. Колупаєвої, С. Миронової, Н. Пахомової, О. Проскурняк, Н. Савінової, О. Гноєвської, В. Синьова, Є. Синьової, А. Шевцова, Д. Шульженко та інших.

Важливою складовою процесу впровадження інклюзії у освітні заклади науковці (М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagran, К. Scorgie, Є. Синьова, В. Бондар, В. Засенко, І. Кузава, В. Синьов, А. Колупаєва, О. Кучерук, К. Косова, Г. Кумаріна, С. Миронова, О. Мартинчук, Н. Савінова, Т. Сак, М. Шеремет та інші) вважають якісну підготовку професійних педагогів, які в змозі ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.

Науковцями визначено засади формування педагогічної майстерності майбутніх вихователів у процесі підготовки у закладах вищої освіти, розкрито проблеми вдосконалення педагогічної техніки, професійної компетентності, висвітлено ґрунтовні засади професійного самовиховання та пізнавальної самостійності вихователів. Натомість проблема формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти не була предметом дослідження.

Ґрунтуючись на актуальності та недостатній розробці теоретичного та практичного аспектів означеної проблеми було обрано тему дослідження: **«Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти».**

**Об'єктом дослідження** є процес підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності у інклюзивному освітньому середовищі.

**Предметом дослідження** є педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.

**Мета дослідження** полягає у виявленні ефективності теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних умов формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних

груп закладів дошкільної освіти.

**Завдання дослідження** передбачають:

1. Здійснення теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.

2. Теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічних умов формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

3. Уточнення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що ефективність процесу формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп підвищиться, якщо забезпечити: формування у майбутніх вихователів позитивної мотивації до педагогічної діяльності у інклюзивних групах, їхньої професійної зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення у цьому напрямі; опанування майбутніми вихователями інклюзивних груп системою професійних знань та набуття ними вмінь їх практичного застосування у інклюзивному освітньому середовищі; практичне впровадження інноваційних форм та методів роботи зі студентами, сприяння формуванню педагогічного досвіду роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та залучення студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності, з метою оволодіння навичками творчої організації освітнього інклюзивного простору в групах закладів дошкільної освіти.

**Теоретичну основу дослідження** становлять: концептуальні підходи до проблеми готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності (Г. Балл, А. Линенко, А. Деркач, О. Бондарчук, В. Семиченко, М. Дьяченко, Л. Карамушка, Л. Кандибович, М. Левітов, Г. Ложкін, М. Томчук та інші); дослідження змісту, форм здійснення професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти (Ж. Вірна, Г. Абрамова, І. Дубровіна, М. Бітянова, В. Панок, Р. Овчарова, Н. Чепелева та інші); положення про індивідуальність і

її розвиток (Б. Ананьєв, Є. Клімов, Ю. Орлов, Б. Теплов); про педагогічну творчість (В. Загвязинський, В. Кан-Калік, Н. Нікандров, В. Сластьонін); про педагогічну майстерність (І. Зязюн, В. Кан-Калік, Б. Ліхачов, Н. Нікандров, Н. Тарасевич, Н. Шеліхова та інші); наукові засади інклюзії (П. Романов, С. Альохіна, М. Семаго, Н. Назарова, Є. Ярська-Смірнова та інші), теоретичні засади впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх закладах (В. Бондар, Н. Борисова, Л. Шипіцина, Т. Соловйова, В. Засенко, Л. Будяк, Т. Зубарева, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, С. Сорокоумова, С. Миронова, О. Таранченко, А. Шевцов, М. Шеремет, Н. Шматко та інші).

**Методи дослідження:** теоретичні (аналіз психолого-педагогічної, філософської, методичної літератури з метою обґрунтування сутності поняття «професійна майстерність майбутніх вихователів інклюзивних груп»; узагальнення науково-теоретичних і емпіричних даних для визначення педагогічних умов формування професійної майстерності вихователів; аналіз нормативних документів з метою визначення сучасного стану проблеми); емпіричні (анкетування, тестування, інтерв'ювання – з метою виявлення рівнів сформованості професійної майстерності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для перевірки дієвості педагогічних умов); статистичні (кількісний та якісний аналіз отриманих даних педагогічного експерименту).

Дослідження здійснювалося протягом 2019 – 2020 років й охоплювало такі етапи:

I етап (вересень 2019 року – січень 2020 року) – теоретичний. Він був присвячений виявленню сучасного стану проблеми, була визначена методологічна база дослідження, понятійний апарат, гіпотеза, методика організації дослідження, мета, завдання, структура, зміст; визначена модель формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп. Провідними були методи теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, аналіз особистого досвіду, методи порівняння і моделювання.

II етап (лютий – вересень 2020 року) – дослідно-експериментальний. На



цьому етапі використовувалися методи анкетування, бесіди, спостереження, самооцінки, педагогічний експеримент. Простежувалася динаміка формування особистісного та діяльнісного показників професійної майстерності, впровадження моделі формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

III етап (жовтень – листопад 2020 року) – узагальнювальний. На цьому етапі опрацьовувались, аналізувались і узагальнювались результати дослідження, уточнювалися теоретичні положення, модель формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп, оформлялися матеріали дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота виконувалась на базі кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.

**Наукова новизна і теоретична значущість:** вперше виявлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп (формування у майбутніх вихователів позитивної мотивації до педагогічної діяльності у інклюзивних групах, їхньої професійної зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення у цьому напрямі; опанування майбутніми вихователями інклюзивних груп системою професійних знань та набуття ними вмінь їх практичного застосування у інклюзивному освітньому середовищі; практичне впровадження інноваційних форм та методів роботи зі студентами, залучення студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності). Уточнено дефініцію «професійна майстерність майбутніх вихователів інклюзивних груп», подальшого розгляду набуло питання визначення критеріїв та показників, рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

**Практичне значення отриманих результатів.** Розроблено програму спецкурсу «Формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп»: лекційні матеріали, питання семінарських занять,

завдання для самостійної роботи студентів, теми індивідуальних навчально-дослідних завдань тощо.

**Апробація і впровадження результатів дослідження** здійснювалася шляхом публікації статті та тез доповідей за матеріалами дослідження. Результати дослідження висвітлювалися на міжнародній науково-практичній конференції, а саме: «Педагогічні умови формування професійної майстерності вихователів інклюзивних груп» Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути: тези доповіді II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 17-18 серпня 2020 р. Дніпро, 2020; «Формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти» Міжнародний електронний науково-практичний журнал «WayScience». Дніпро, 2020. №1 (5).

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дослідження опубліковано в 1 одноосібній статті у науковому фаховому виданні, 1 тезах доповідей – у збірнику матеріалів наукових конференцій.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Зміст дослідження викладено на 107 сторінках, з них 89 – основного тексту. В тексті містяться 8 таблиць та 4 малюнки. Список використаних джерел містить 91 найменування. У роботі представлено 3 додатків, які розміщено на 10 сторінках.

## РОЗДІЛ 1.

### ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

#### 1.1. Особливості інклюзивної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку.

Аналіз проблеми інклюзії дітей, які мають порушення у психофізичному розвитку в загальноосвітній простір, вказує на її значну актуальність у сучасному вимірі дошкільної інклюзивної освіти, яка належить до пріоритетних напрямів, що реалізуються державою. На початку 90-х років ХХ сторіччя спостерігалась активізація руху, спрямованого на створення необхідних умов для освіти дітей з порушеннями у психофізичному розвитку. Наголошувалось на необхідності їх включення до загальноосвітнього простору, цей процес був ініційований родинами, які виховують дітей з особливими потребами та приватними фондovими організаціями.

Керуючись положеннями проекту Державного стандарту соціальних послуг науковцями Н. Софій, А. Колупаєвою, було створено «модель інклюзивного навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку», яка включала в себе усі необхідні складники для реалізації інклюзивної освіти і враховувала реалії системи загальної і спеціальної освіти в Україні. Така модель є підґрунтям для створення відповідних моделей інклюзивної освіти для дітей з різними категоріями порушень у розвитку: відхиленням інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату тощо [29].

Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства.

Поняття інклюзії (англ. inclusion – включення; франц. inclusif – той, хто включає в себе; лат. include – заключаю, включаю) – означає «процес

активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей» [36, с. 187].

Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності і відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку.

Водночас у розумінні багатьох людей інклюзія пов'язана лише з особами, які мають «інвалідність», які втратили здоров'я у зв'язку із захворюваннями, травмами або вродженими патологіями. При взаємодії із оточуючим середовищем – це може вплинути до появи обмежень у життєдіяльності людини. Так, особи з інвалідністю – це «особи, які мають стійкі фізичні, психічні, інтелектуальні чи сенсорні порушення, що можуть заважати повній та ефективній участі таких осіб у житті суспільства на рівні з іншими» [75, с. 56].

Концепція інклюзивної освіти отримала розвиток із концепції інтеграції, що застосовується під час переходу до нових підходів освіти дітей з ООП. Порівняння відмінностей цих концепцій дає можливість виокремити принципово важливі аспекти.

Так, інтеграція дітей з ООП відбувається шляхом перенесення елементів спеціальної освіти у систему загальної освіти. За таких умов лише незначна частина дітей з ООП може бути повністю включена у систему звичайних закладів освіти. Основним обмеженням інтеграції стало те, що за таких умов не відбуваються зміни в організації освітнього процесу, тобто у програмах, методиках і стратегіях навчання.

Відсутність таких організаційних змін під час інтеграції стала основним бар'єром для реалізації політики і впровадження практик включення дітей з ООП у загальноосвітнє середовище. Переосмислення цього процесу призвело

до появи нового терміну – «інклюзивна освіта». Зокрема, інклюзивна освіта передбачає, що бар'єри і труднощі у навчанні, з якими стикаються діти з ООП у закладах освіти, відбуваються через існуючу практику освітнього процесу, а також через негнучкі методи навчання. За умов інклюзивної освіти необхідно не адаптувати дітей до існуючих вимог закладу, а реформувати заклади освіти, шукати інші педагогічні підходи до навчання таким чином, щоб враховувати ООП дітей [73].

Вперше термін «інклюзивна освіта» був використаний у Саламанській декларації, прийнятій на Всесвітній конференції у 1994 році за підтримки ЮНЕСКО, згідно з якою інклюзивна освіта ґрунтується на певній системі принципів – базових вимог, виконання яких забезпечить її ефективність, а саме:

- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби;
- усі діти мають навчатися разом у будь-яких випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх дітей, узгоджуючи різні види і темпи навчання;
- заклади освіти повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, стратегії викладання, вживаючи організаційних заходів;
- діти мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм в освітньому процесі;
- інклюзивна освіта – найефективніший засіб, що гарантує солідарність, співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми [82].

Однак інклюзивна освіта не ставить за мету зробити всіх однаковими. Інклюзивна освіта в широкому розумінні передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей з ООП і забезпечення їх успіху в освітньому процесі та подальшому житті.

Отже, за визначенням науковців інклюзивна освіта – це «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності» [73, с. 54].

Саме тому інклюзивна освіта передбачає розроблення і запровадження широкого спектра освітніх стратегій та освітніх послуг для більш гнучкого реагування на розмаїття ООП дітей. Варто підкреслити, що інклюзивна освіта є альтернативою системі спеціальної освіти, за якою діти навчаються окремо від інших дітей або на індивідуальній формі здобуття освіти.

Розвиток інклюзивної освіти у жодному разі не зменшує значення спеціальної освіти, оскільки інклюзивна освіта є одним із напрямів освіти, варіантом надання освітніх послуг дитині з ООП. Інклюзивна освіта виконує такі функції – основні напрями, за якими відбувається її реалізація (див. табл. 1.1).

Отже, інклюзивна освіта вимагає створення інклюзивноосвітнього середовища, яке має відповідати потребам і можливостям кожної дитини та вимагає радикальних змін від закладів освіти. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці і практичній діяльності закладів освіти, а також створення інклюзивного освітнього середовища, яке розуміється як спільність засобів, умов і способів його впровадження для спільного навчання, виховання та розвитку дітей з ООП та передбачають врахування їхніх потреб і можливостей. Характеристики традиційного і інклюзивного освітнього процесу наведено у таблиці 1.2.

Отже, інклюзивна освіта – це «безперервний процес, спрямований на створення інклюзивного освітнього середовища на основі принципів толерантного ставлення, поваги до індивідуальних особливостей дитини і недопущення дискримінації» [73, с. 23].

Таблиця 1.1

**Функції інклюзивної освіти.**

<b>Сутність</b>	<b>Характеристика</b>
<i>Правова</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• забезпечення права дітей з ООП на здобуття освіти в умовах звичайних закладів освіти за місцем проживання дитини;</li> <li>• попередження і боротьба з виключенням в освіті;</li> <li>• виявлення й усунення чинників, що перешкоджають реалізації права дитини з ООП на освіту на умовах рівності і доступності</li> </ul>
<i>Соціалізації</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• засвоєння дітьми з ООП широкого кола цінностей, соціальних ролей і очікувань, на основі яких складається повсякденне життя людей, а також цінностей, що пропагуються закладом освіти;</li> <li>• формування людської особисті на основі засвоєння дітьми з ООП знань, навичок, цінностей культурної спадщини, накопичених соціумом;</li> <li>• включення дітей з ООП у соціокультурний простір групи, класу, школи, громади, держави.</li> </ul>
<i>Виховна</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формування позитивного і толерантного ставлення суспільства до осіб з ООП як до рівних, створення соціокультурного середовища;</li> <li>• формування у дітей з ООП почуття поваги і власної гідності, усвідомлення, що вони є повноцінними членами суспільства.</li> </ul>
<i>Освітня</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• засвоєння дітьми з ООП системи знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку потенціалу та подальшої успішної інтеграції у суспільство.</li> </ul>
<i>Економічна</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підготовка осіб з ООП до трудової діяльності, розвиток і використання їхнього потенціалу на ринку праці;</li> <li>• зменшення кількості громадян, що перебувають на соціальному забезпеченні у держави.</li> </ul>

**Порівняльна характеристика традиційного і інклюзивного освітнього процесу.**

<b>Традиційний ОП</b>	<b>Інклюзивний ОП</b>
<p>1. Діти з ООП навчаються виключно у закладах спеціальної освіти або вдома.</p> <p>2. ООП дітей в освітньому процесі не враховуються.</p> <p>3. Освітні цілі для всіх дітей однакові.</p> <p>4. Усі діти мають опанувати уніфікований освітній план у визначені терміни.</p> <p>5. Оцінювання проводиться за однаковим підходом для всіх.</p> <p>6. Оцінювання результатів навчання відбувається шляхом порівняння із загальним освітнім планом на основі визначених критеріїв навчальних досягнень дітей.</p> <p>7. Успішність кожної дитини визначається порівнюючи з найкращими результатами.</p> <p>8. Батьки є пасивними учасниками освітнього процесу.</p>	<p>1. Діти з ООП навчаються у звичайних закладах освіти й отримують психолого-педагогічну допомогу.</p> <p>2. ООП є основою для планування освітнього процесу.</p> <p>3. Освітні цілі визначаються залежно від ООП дитини.</p> <p>4. Для кожної дитини, яка має порушення створюється індивідуальна програма розвитку. За потреби розробляється індивідуальний навчальний план.</p> <p>5. Використовуються адаптовані стратегії і методи оцінювання.</p> <p>6. Основним критерієм успішності є індивідуальні досягнення дитини з ООП.</p> <p>7. Успішність навчання розглядається на основі врахування прогресу в розвитку дитини.</p> <p>8. Батьки беруть активну участь в освітньому процесі; на них покладені певні зобов'язання.</p>

Проте діти, які потребують інклюзивної освіти, можуть і не мати інвалідності, але вони мають ООП. Згідно з Законом України «Про освіту»



дитина з ООП – «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [74].

Зазначимо, що за визначенням ЮНЕСКО інклюзія – це «процес інтеграції дітей в загальноосвітній простір незалежно від їх статевої, етнічної та релігійної приналежності, попередніх навчальних досягнень, стану здоров'я, рівня розвитку, соціально-економічного статусу батьків тощо. Інклюзивна освіта – більш широкий процес інтеграції, вищий ступінь інтеграції, за якого усі навчальні заклади і вся освітня філософія пристосовується до всіх потреб» [73, с. 13].

Питання інклюзії дітей з особливими потребами у загальноосвітні заклади є предметом вивчення багатьох науковців, а саме: І. Кузави, В. Бондаря, Н. Сухоніної, Л. Будяк, І. Родименко, І. Гудим, Ю. Найди, Л. Даниленко, А. Обухівської, А. Колупаєвої, Т. Ілляшенко та інших [43].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що сензитивним періодом для впровадження інклюзивної освіти є дошкільний вік. На це вказує низка чинників, адже в цей період діти не обтяжені ніяким упередженим ставленням по відношенню до своїх однолітків, які потребують корекційної роботи, спостерігається полегшений спосіб встановлення контактів одне з одним. Крім того, саме в дитинстві закладаються звички, що сприяють налагодженню соціального спілкування та сприяють швидшому формуванню активної життєвої позиції.

Для дітей, які мають певні психофізичні порушення інклюзія дозволяє нормалізувати життя та освіту відповідно до індивідуальних особливостей кожного. Саме інклюзивна освіта надає можливість дітям-інвалідам, разом зі здоровими дітьми, бути активними у різних видах діяльності, отримувати психо-емоційне задоволення від власних звершень та досягнень. Доцільно зазначити, що в Законі України «Про освіту» категорію дітей з порушеннями розвитку визначено «...як діти, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку». Віднедавна цих дітей називають «діти з особливими освітніми потребами» [74, с. 12].

Проблема залучення дітей із порушеннями у психофізичному розвитку до навчання і виховання з дітьми вікової норми набула значущості в кінці ХХ століття. Доцільно відзначити погляди видатного психолога Л.Виготського стосовно означеної проблеми. Науковець наголошував на необхідності створення відповідної освітньої системи, у ній дитина з обмеженими можливостями не буде вилучена зі спільноти дітей з нормальним рівнем розвитку. Так, Л. Виготський зазначав, що «закривання вихованця – сліпого, глухого чи розумово відсталого – у вузьке коло шкільного колективу наносить шкоди його розвитку, не дає можливості жити справжнім життям, не стимулює його вдосконалювати себе, не заохочує до спілкування, притуляє бажання творити» [31, с. 134].

Вивчаючи досвід зарубіжних педагогів Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, педагогиня С. Русова вказувала на такий важливий напрямок роботи, як залучення особливих дітей до суспільства і до спільноти інших дітей та дорослих. Педагогиня вважала, що абсолютно усі діти – обов'язково мають бути залучені до процесу виховання, як неодмінної умові результативності виховного впливу на «дефективних» дітей. Саме таким терміном, умовно, були позначені діти, які мали певні порушення психофізичного розвитку.

Крім того, С. Русова вважала, що «потрібно дати найбільший можливий розвиток усім приспанім здібностям і повернути збуджені сили на корисну діяльність. Тому одним з принципів виховання вважала принцип індивідуалізації, адже діти дуже одно від одного відрізняються, хоч і межі ними є багато спільного» [80, с. 28].

Варто зазначити, що у педагогіці існує значна кількість захисних, пом'якшуючих, адаптаційних механізмів педагогічної допомоги дітям із психофізичними порушеннями. До них належить впровадження засад диференційованого навчання, що передбачає посилення індивідуального підходу до дитини, врахування індивідуальних особливостей і потреб. В процесі вибору оптимальної форми організації і методів навчання, слід обов'язково враховувати стан здоров'я дитини і усі складові готовності до

навчання у школі. Доречно звернути увагу на важливість залучення дітей із особливими освітніми потребами до середовища дітей з загальним рівнем розвитку.

Зазначимо, що пошкодження зорового аналізатора спричиняє відсутність або порушення зору, яке є одним з основних джерел отримання інформації про навколишній світ. Наслідком пошкодження зорового аналізатора є поява труднощів у розвитку майже усіх пізнавальних процесів, які є підґрунтям для відтворення оточуючого і формування якісного досвіду взаємодії з довкіллям. У дітей із порушенням зору спостерігається порушення орієнтації в просторі, відсутність або значне обмеження уявлень про оточуюче, порушення мілкої та дрібної моторики (ходи, міміки), що здійснює негативний вплив на соціалізацію та готовність до школи.

Дослідження сучасних науковців І. Гудим, І. Свиридюк, Л. Сековець засвідчили, що отримання освіти у інклюзивних групах надає суттєву допомогу дітям із порушенням зорового аналізатора. А саме допомагає позбутися самотності, ізольованості від оточуючих, сприяє зникненню різних психо-соціальних бар'єрів та включенню в соціум [57].

Запровадження системи інклюзивної освіти вимагає використання у системі освітнього інклюзивного простору оновлених технологій, форм, методів, засобів навчання, які вивчає і розробляє дидактика.

В межах інклюзивного освітнього простору дидактика розглядає освіту як двобічний процес взаємодії педагога з дітьми з загальним рівнем розвитку та порушеннями у психофізичному розвитку, що спрямований на «формування гармонійно розвиненої особистості та подальшої її соціалізації» [91, с. 65].

У більшості педагогів закладів дошкільної освіти, як доводять сучасні дослідження, мають недостатній рівень сформовані знань, умінь та навичок роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Процес навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в умовах інклюзивного освітнього середовища, ускладнюється великою кількістю перешкод: від

архітектурної недоступності до комунікативних і особистісних бар'єрів у емоційно-вольовій сфері. У педагогіці в контексті діяльнісного підходу, бар'єр розглядається як «критична точка», що перешкоджає подальшому руху, що викликає певні емоційні переживання і стимулює виникнення психічної дезадаптивності з проблематизації її подолання.

З точки зору діяльнісного підходу (С. Каштанова, В. Кудрявцев) виділяють мотиваційні та операційні бар'єри, які проявляються в когнітивній, афективній і поведінковій сферах [56]. Бар'єри є тим чинником, що стимулюють активну інтелектуальну діяльність дитини, або, навпаки, руйнують прагнення до діяльності. Дидактичні бар'єри – це суб'єктивні чинники психологічного характеру, що виникають між педагогами і дітьми та негативно позначаються на ефективності навчання.

Вчені (С. Каштанова, К. Медведева, В. Кудрявцев, О. Ольхіна, Н. Карпушкіна та інші) визначають такі дидактичні бар'єри, що виникають під час інклюзивного навчання: комунікативні бар'єри (особливості і порушення міжособистісного спілкування); когнітивні бар'єри (не сформованість операційних характеристик діяльності); ціннісно-мотиваційні бар'єри (емоційний дискомфорт, не сформованість потреби в діяльності); індивідуальні бар'єри (обумовлені індивідуальними особливостями суб'єкта); суб'єктні бар'єри (засновані на суперечностях); бар'єри творчої ригідності (невміння реалізувати творчий потенціал) [56].

Так, М. Берегова виокремила ряд бар'єрів, які виникають перед майбутніми педагогами в умовах інклюзивного освітнього середовища:

- дидактико-технологічні бар'єри вказують на необхідність залучення до роботи з дітьми з ООП в інклюзивному освітньому просторі інноваційних технологій навчання;
- діяльнісні бар'єр може бути подоланий засобом розробки спрощених вправ, завдань або технологічних алгоритмів;
- деонтологічні бар'єри передбачають формування у дітей з ООП вміння спілкуватися в колективі однолітків;

- мотиваційні бар'єри говорять про недостатній рівень сформованості мотивації до професійної діяльності, що може призводити до нездатності педагога організувати освітній процес і дітей;

- емоційно-вольові бар'єри вказують на не сформованість вміння організувати комунікативну взаємодію [16].

У більшості випадків дидактичні бар'єри негативно впливають на рівень знань, умінь та навичок дітей з порушеннями у психофізичному розвитку в умовах інклюзії. Доцільно говорити про організацію такого інклюзивного освітнього простору, який би мінімізував усі можливі бар'єри з метою гармонізації навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями у психофізичному розвитку.

Таким чином, в умовах освітнього інклюзивного простору для успішного розвитку та освіти дітей з ООП необхідна організація такого простору, який мінімізує усі можливі перешкоди та сприяє розвитку знань умінь та навичок дошкільників, їх творчого потенціалу тощо. Це можливо шляхом формування професійної майстерності майбутніх вихователів в умовах освітнього інклюзивного простору, які забезпечать організацію навчально-виховної роботи з використанням новітніх технологій та форм і створять для кожної дитини середовище, у якому мінімізовані будь-які бар'єри.

## **1.2. Професійна майстерність майбутніх вихователів інклюзивних груп.**

Проблемою підготовки педагогів для закладу дошкільної освіти присвячені праці Н. Кічук, Л. Артемової, В. Кона, Н. Манжелій, Е. Белкіної, О. Кононко, Т. Науменко, А. Богуш, К.Крутій, Т. Поніманської, Т. Танько, О. Поліщук, Н. Гавриш, Л. Покроєвої, Г.Беленької, Л. Коваль, Н. Лисенко, В. Пабат, Х. Шапаренко, Р.Кондратенко та інших науковців. Вивчаючи проблему професійної майстерності майбутніх вихователів, вчені звертають

увагу на її формування в процесі проходження студентами навчальної та виробничої практики (Л. Кідіна); у процесі співпраці з батьками дітей (Т. Кротова).

Аналіз теорії і практики професійної майстерності фахівця свідчить, що ця проблема розглядається в психолого-педагогічній літературі тільки як частина проблеми формування професійної майстерності педагога. Такі дослідники, як Н. Александрова, А. Маркова, Д. Никоненко, П. Хозяїнов та інші звертають увагу на становлення професійної майстерності або педагогів початківців, або досвідчених фахівців. І лише в працях О. Абдуліної, І. Зязюна, Н. Ложникової, Б. Невзорова, А. Симонович, Н. Тарасевич та інших є вказівки, рекомендації, що сприяють професійному становленню майбутнього педагога-майстра, вихователя-майстра.

Для уточнення поняття і структури професійної майстерності майбутнього вихователя інклюзивної групи, вважаємо за необхідне розглянути наведені різними ученими формулювання поняття «майстерності», його структури, а також історичні і сучасні підходи до розуміння характеристик педагога-професіонала.

Майстерність – це «високе мистецтво в певній галузі області» [121, с.332]. Іншими словами, це високий рівень діяльності, що призводить до якісного результату. Проте у педагогічній діяльності результат – це наслідок діяльності і педагога, і його вихованця. Професійна майстерність для педагога – це, в першу чергу, педагогічна майстерність.

Починаючи розгляд поняття «педагогічна майстерність», вважаємо за необхідне звернутися до історії педагогічної думки. Таке ретроспективне вивчення допоможе переконатися в поступовому зростанні рівня вимог до вчителя, вихователя, як до майстра.

Вже в працях Марка Фібія Квінтіліана можна знайти характеристику умінь, необхідних педагогові, філософ вказує на необхідність враховувати вікові і індивідуальні особливості дітей. «...Учитель, який прагне бути кориснішим, ніж просто блищати своїм розумом, не повинен раптом

перевантажувати слабкий розум, але зобов'язаний порівнювати свої сили з розумовими силами учнів» [25]. Указує він і на таку якість вчителя-майстра, як спостережливість: розсудливий наставник спочатку повинен пізнати властивості розуму і характеру дитини; проявити далекоглядність. Після спостережень за здібностями дітей вчитель помічає, як краще за все необхідно поводитися йому з ними.

Видатний французький мислитель епохи Відродження Мішель Монтень, в опосередкованому вигляді підкреслює таку якість педагога, як терпіння, доброзичливість, такт. Навчання має гуртуватися на з'єднанні суворості з м'якістю, відмовлення від насильства і примушення [25].

Відомий педагог Ян Амос Каменський, розвиваючи думки М. Монтеня, в своїй «Великій дидактиці» цитує вислів Григорія Назіанзіна, що відображає складність навчання і важливість професійних якостей педагога: «Освічена людина, істота непостійна і найскладніша зі всіх – це мистецтво з мистецтв» [16]. Крім того, він указує на необхідні професійні якості вчителя-майстра:

- учити з «верхнім успіхом»;
- учити швидко, щоб навчання відбувалося з найбільшим задоволенням для педагога і дітей;
- учити ґрунтовно, не поверхнево, просуваючи дітей до істинної науки;
- бути «добрим за вдачею і глибокою благочестю».

Указує він і на психологічні якості особистості педагога: комунікативність, перцептивність, емпатію, володіння вчителем вербальними і невербальними засобами – словом, мімікою, пантомімікою, а також силою голосу, багатством інтонацій в мовленні. «Якщо вчителі будуть привітні і ласкаві, не відштовхуватимуть від себе дітей своїм суворим виглядом, а привертатимуть їх своїм батьківським ставленням, манерами і словами; якщо старанніших учнів час від часу хвалитимуть; якщо педагоги ставитимуться до дітей з любов'ю, тоді вони легко заволодіють їх серцями, а дітям буде приємно перебувати в школі, ніж удома» [49].

Англійський педагог Джон Локк указував на таку важливу якість

педагога, як моральність поведінки, моральний вигляд вихователя, і підкреслював, що власна поведінка педагога у жодному випадку не повинна розходитися з його вимогами до дітей. «Безцільно вихователю говорити про приборкання пристрастей, якщо він дає волю якійсь власній пристрасті» [25].

Найвідоміший німецький педагог XIX століття Іоганн Фрідріх Гербарт розглядав майстерність як результат глибокого знання теорії і накопиченого практичного досвіду, при цьому досвід, має домінуюче значення. «Ось мій висновок: є підготовка до мистецтва за допомогою науки, підготовка розуму і серця перед початком справи, дякуючи лише цьому досвіду, що здобувається нами винятково при виконанні самої справи, стає для нас повчальним. Лише на роботі навчаються мистецтву і досягають такту, навичок, спритності і майстерності; але навіть і на роботі навчається мистецтву лише той, хто заздалегідь в думках вивчив науку, привласнив її собі, визначився завдяки їй і підготував себе для прийдешніх вражень. Отже, від підготовки ніяк не можна чекати, що з рук її можна вийти непогрішимим майстром якого-небудь мистецтва» [35].

У вислові наочно простежується глибока думка про тісний зв'язок теорії з практикою. Мабуть, вперше в історії педагогіки І. Гербарт зробив акцент на майстерності як складному тимчасовому процесі, що включає теоретичне осмислення професії, її позитивних і негативних моментів, і практичну апробацію одержаних знань, важливість отримання досвіду роботи на основі аналізу своєї діяльності.

Видатний німецький педагог, що зробив подальший крок вперед в розробці теорії розвивальної освіти Фрідріх Вільгельм Адольф Дістервег вважав, що для вихователя найважливіше – це взнати природу людини, щоб правильно розуміти її властивості, особливості і прагнення [46]. Він указував на таку якість педагога як небагатослівність, стислість викладу навчального матеріалу (доведення його до мінімуму). В результаті його роздумів була виведена «формула істинної освіти», якою користується в своїй роботі «істинний вихователь»: розвиток (розкриття) внутрішніх сил вихованця



шляхом зацікавлення, а не накопичення (нагромадження) навчального матеріалу; органічної, а не механічної, багатобічної, а не однобічної освіти [46].

Важливого значення Дістервег надавав наявності чіткої дикції, ясного викладу і логіки мовлення педагога, небагатослівності. Його роздуми про педагога співзвучні багатьом сучасним педагогам і психологам, які згодні з твердженням про те, що педагог «повинен бути уособленням зрілої, вихованої, якщо не досконалої, то прагнучою до досконалості людиною» [25].

Так, А. Симонович в статті «Хто може бути вихователем?» зосередила увагу на вимогах до етичних і психологічних якостей педагога, а саме:

- перевиховання самого вихователя, у зв'язку з необхідністю стати прикладом для вихованців (перевиховання прирівнюється до самовиховання);
- любов до дітей, заснована на усвідомленні мети життя, прагненні до кінцевого результату навчання і виховання;
- знання вікових особливостей дітей.

Вона висувала вимоги до вихователя: «...він повинен знати педагогіку, бути психологом, він повинен бути твердим, стриманим, спокійним, повинен зрозуміло висловлюватися...» [35].

У своїй праці А. Щербаков розглядає педагогічну майстерність, як синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва і особистих якостей педагога [87]. Н. Кузьміна визначає майстерність як володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють фахівцю успішно досліджувати ситуацію (об'єкт і умови діяльності), формулювати професійні завдання, успішно їх вирішувати [45]. А. Маркова стверджує, що педагогічна майстерність – це виконання педагогом своєї праці на високому рівні, реалізація еталонів відпрацьованих на практиці і відтворених в методичних розробках і рекомендаціях.

Отже, майстерність – це відмінне володіння основами професії, успішне застосування відомих в науці і практиці прийомів, високий рівень знань навчального предмету, досягнення стабільних високих результатів в

професійній діяльності. Кожен педагог за умови наполегливості і прагнення, може стати майстром своєї справи, і це досить часто не пов'язано із стажем роботи.

Неодноразово висловлювався з питань педагогічної майстерності А. Макаренко, але визначення цього поняття в його працях не міститься. Проте є положення, на яке посилаються як на віддзеркалення суті майстерності в його розумінні: «дійсне знання виховного процесу ... виховне уміння» [65]. Ю. Азаров, говорячи про майстерність вихователя, підкреслює, що основою педагогічної майстерності є знання закономірностей виховання дітей [4].

У свою чергу В. Сластьонін вважав, що високий рівень розвитку певних професійних умінь формує майстерність [76]. Він стверджує, що теоретичні знання і уміння – це найголовніший зміст педагогічної майстерності, єдине і загальне для всіх педагогів. Н. Тарасевич відзначає, що суть педагогічної майстерності слід розглядати в комплексі властивостей особистості педагога, необхідних для високого рівня професійної діяльності [87]. Тобто, суть педагогічної майстерності визначається як комплекс властивостей особистості педагога.

Так, В. Куценко, визначаючи суть професійної майстерності педагога, відзначає, що її зміст слід розглядати як цілісне соціально-психологічне утворення, що включає певні взаємопов'язані і взаємообумовлені компоненти, що становлять специфічну систему [64]. Далі автор відзначає, що педагогічна майстерність можна характеризувати як суб'єктивні прояви вихователя, що задовольняють еталонні вимоги професійної діяльності.

У своїй праці Т. Стефановська, педагогічну майстерність розглядає як високий рівень педагогічних умінь, заснованих на педагогічних переконаннях [85]. Н. Кухарев педагогічну майстерність визначає як сукупність окремих якостей вихователя, що зумовлені досить високим рівнем психолого-педагогічної готовності, здатністю вирішувати педагогічні завдання (навчання, виховання і розвиток вихованців) [46].

На думку П. Підкасистого і М. Портнова, майстерність педагога виявляється, перш за все, в умінні організувати освітній процес, щоб при всіх, навіть найнесприятливіших умовах досягти потрібного рівня вихованості, розвитку і знань дитини [69]. І. Андриаді розглядає педагогічну майстерність як властивість особистості, що відображає її духовно-етичну і інтелектуальну готовність до творчого осмислення соціокультурних цінностей суспільства, а також теоретичну і практичну готовність до творчого застосування знань, умінь і навичок в професійній діяльності [9].

Таким чином, вище зазначені визначення педагогічної майстерності близькі за своєю суттю, але різноманітні за об'ємом цих якостей, особливостей. Як засвідчив теоретичний аналіз, в науковій літературі відсутня єдина думка щодо структури професійної майстерності.

Зокрема, Р. Немов указує на необхідну для педагога-професіонала наявність головних і другорядних вимог, які належать до діяльності і спілкування педагога, його здібностей, умінь, знань та навичок, корисних для навчання і виховання дітей. При цьому, науковець головні і другорядні вимоги підрозділяє на стійкі (постійно властиві педагогу) і мінливі (обумовлені особливостями певного етапу соціально-економічного розвитку суспільства).

Головною і постійною вимогою, що висувається до педагога, є наявність спеціальних знань, широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, сформованість загальної культури і моральності, високий рівень володіння різноманітними методами навчання і виховання дітей, любов до дітей, до педагогічної діяльності тощо. Без будь-якого з перерахованих елементів успішна педагогічна робота, на думку Р. Немова, неможлива.

Всі ці властивості, якості професіонала, підкреслює Р. Немов, не є природженими, вони отримуються систематичною і наполегливою працею, величезною роботою педагога над собою. Не випадково вчителів і вихователів багато, а обдарованих і талановитих серед них, які блискуче можуть впоратися зі своїми обов'язками, одиниці.

Головні і другорядні особистісні якості поєднуються у індивідуальність

педагога, через яку кожен хороший педагог є унікальною і своєрідною особистістю. Дещо складнішим для вирішення є проблема головних і другорядних мінливих вимог до педагога, необхідних в даний момент історії суспільства, зараз і на цьому робочому місці. Нова ситуація, що складається в суспільстві, висуває нові цілі навчання і виховання. Головна тенденція сучасного прогресивного розвитку суспільства – демократизація життя. Значно розширилися можливості для встановлення прямих політичних, соціальних, господарських і культурних зав'язків між людьми. Означені тенденції підвищили вимоги до тих якостей, якими повинні володіти представники нового підрастаючого покоління.

На думку Р. Немова, перш за все, це вміння жити в умовах демократії, уміти спілкуватися і співпрацювати з іншими на правовому і демократичному ґрунті. Це передбачає, з одного боку, здатність визнавати, розуміти, приймати як належне наявність різних точок зору, вміння вести дискусії і на висококультурній основі вирішувати розбіжності; з іншого, – відмова від диктату і зайвих способів тиску на особистість, вимагає поваги до неї, визнання її гідності і значущості [75].

Висуваються підвищені вимоги до організаторських умінь, до здатності керувати, ухвалювати управлінські рішення. Вивчення системи економічних відносин вимагає обачності, діловитості, ощадливості, господарської кмітливості, заповзятості, багатьох інших якостей особистості, які зовсім ще недавно вважалися не найнеобхіднішими в житті і свідомо не виховувалися у більшості дітей. Для того, щоб сприяти становленню особистості дитини сам педагог повинен володіти незалежністю, письменністю, ініціативністю, самостійністю і багатьма іншими якостями та систематично розвивати їх у себе.

Аналіз психолого-педагогічної літератури підтвердив наявність логічного ланцюжка «визначення-структура»: кожен з вищезгаданих авторів указує складові елементи професійної майстерності. Н. Кузьміна, характеризує педагогічну майстерність, виділяє наступні її структурні

елементи:

- професійні знання;
- професійні уміння і володіння ними;
- професійні навички і володіння ними.

У свою чергу А. Маркова розглядає наступні необхідні складові професійної майстерності:

- професійні психолого-педагогічні знання;
- професійні педагогічні уміння;
- професійні психологічні позиції, установки педагога, яких вимагає від нього професія;
- особисті властивості, що забезпечують оволодіння вихователем професійними знаннями і уміннями [52].

У своїй праці Ю. Азаров, розкриваючи структурні компоненти майстерності і їх взаємозв'язок, відзначає, що взаємодія відчуття і техніки призводить до цілісного емоційного впливу педагога на особистість, на колектив, і в цій єдності – сила майстерності. Подолання розриву між відчуттям і технікою – вірний шлях до майстерності [5].

Так, В. Куценко включає в структуру педагогічної майстерності: психологічну та етично-педагогічну ерудицію, групу професійних здібностей, педагогічну техніку, професійно необхідні якості особистості [48]. Н. Тарасевич та І. Зязюн вважають, що структуру педагогічної майстерності складають:

- педагогічна спрямованість особистості педагога;
- професійні знання;
- здібності до педагогічної діяльності;
- педагогічна техніка.

У своїй праці Т. Стефановська розглядає «індикатори» педагогічної майстерності (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

## Індикатори педагогічної майстерності

Структурний елемент	Різновиди
<i>Педагогічна спрямованість особистості</i>	Прагнення до вдосконалення людини, бажання зрозуміти інших, інтерес до організації спільної діяльності.
<i>Професійні знання</i>	Педагогіки, психології, методик дошкільної освіти.
<i>Педагогічні здібності</i>	Товариськість, спостережливість, емоційна стабільність, прогнозування тощо.
<i>Педагогічна техніка</i>	Техніка мовлення, пантомімічна техніка, техніка саморегуляції, організаторська техніка, техніка педагогічної дії, техніка контактної взаємодії.

Так, І. Синиця, міркуючи про педагогічну майстерність, указує ще на один необхідний для педагога-майстра індикатор – педагогічний такт, важливість якого незаперечна [71]. П. Підкасистий, М. Портнов перераховують педагогічні якості, що становлять структуру професіоналізму:

- здатність зробити навчальний матеріал доступним для сприйняття;
- творче застосування методів навчання;
- вольовий вплив на дітей;
- здатність організувати дитячий колектив;
- інтерес до дітей;
- яскравість мовлення;
- педагогічний такт;
- зв'язок з життям;
- педагогічна вимогливість.

До цього переліку вони додають супутні якості: організованість, допитливість, працьовитість, самовладання, активність, наполегливість,

емоційність, високу моральність.

На підставі вивчення варіантів структури педагогічної майстерності, запропонованих різними авторами, можна зробити наступний висновок: у структурі педагогічної майстерності обов'язкові такі компоненти, як моральність, ціннісні орієнтації, культура педагога, педагогічна спрямованість особистості, професійні знання, уміння і навички, педагогічні здібності, готовність до творчого осмислення інформації і застосування її в процесі педагогічної діяльності.

Педагогічна творчість є останніми роками об'єктом пильного вивчення. Такі поняття, як «моральність», «ціннісні орієнтації», «культура педагога», «педагогічна спрямованість», «професійні знання, уміння і навички», «педагогічні здібності» достатньо повно розкриті ученими-педагогами і психологами. Продовжується поглиблення і розширення меж цих понять з урахуванням вікових характеристик і рівнів розвитку суб'єктів. Проблему педагогічної творчості досліджували І. Андриаді, В. Кан-Калік, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Нікандров та інші.

Психолого-педагогічний словник трактує поняття творчості як мислення в його вищій формі, що виходить за межі того, що вимагається для вирішення завдання, яке виникло вже відомими способами. Будучи компонентом мети і способу діяльності, воно піднімає її до рівня творчої діяльності як обов'язкової умови майстерності та ініціативи.

Творчість може виявлятися у будь-якому вигляді діяльності і бути пов'язаною з ієрархією переживань – від інтересу через захоплення і надихання до осяяння. При вищому прояві творчості в свідомості домінує натхнення, в особистості – потреба діяльності, а в діяльності – прагнення до досягнення нових цілей, новими, раніше не апробованими засобами. При цьому педагогічна творчість характеризується як оригінальне і високоефективне рішення педагогом освітніх завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання.

У своєму дослідженні А. Маркова стверджує, що педагогічна творчість

– це пошук і знаходження нового та вказує на наявність рівнів вияву творчості. Для першого рівня вияву творчості є характерним використання існуючих знань та спроба розширення сфери їх використання; на другому – застосовується абсолютно новий підхід, що змінює звичний погляд на об'єкт або галузь знань [62].

Виділяються різні стадії творчого процесу, а саме:

- потреба в новій ідеї, виділення проблеми, пошук інших шляхів;
- перехід від розгляду багатьох альтернатив до декількох рішень і їх обговорення, відхід від внутрішнього обмеження можливих рішень;
- вільні міркування;
- критичний аналіз логічного шляху між новою позицією і відправною крапкою;
- пошук, розпізнавання і вибір потрібної комбінації серед безлічі інших можливих;
- багатократні зусилля до наближення рішення, що приходить найчастіше раптово;
- прийняття рішення.

Творчу особистість характеризує перш за все:

- здатність помічати альтернативу, сумніватися в очевидному, уникати поверхневих формулювань;
- уміння зрозуміти суть проблеми та відірватися від реальності, побачити перспективу;
- відмова від орієнтації на авторитети;
- здатність бачити знайомий об'єкт з абсолютно нового іншого боку;
- відмова від категоричних думок;
- готовність відійти від рівноваги і стійкості заради невизначеності і пошуку.

Умови творчості педагога розкриті такими авторами, як В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, С. Лесникова та інші. Види творчості педагога можна пов'язати з



блоками професійної майстерності. У педагогічній діяльності – це діагностична і методична творчість (пошук і знаходження нових способів вивчення вихованців, застосування і створення нових діагностичних прийомів; нові поєднання методів навчання і виховання). У педагогічному спілкуванні – це комунікативна творчість (пошук нових комунікативних завдань, засобів мобілізації взаємодії вихованців на занятті, створення нових форм спілкування в різних видах роботи). У сфері особистості – це самореалізація педагога на ґрунті усвідомлення себе творчою індивідуальністю, визначення індивідуальних шляхів свого професійного розвитку, побудова програми самовдосконалення. В. Кан-Калік, Н. Никандров виділяють наступні рівні педагогічної творчості: відтворення готових рекомендацій, оптимізації, евристичний рівень, особисто самостійний [42].

Таким чином, педагогічна творчість – це процес просування від освоєння того, що вже було накопичене, до його зміни, перетворення вже існуючого досвіду. Це шлях від пристосування до педагогічної ситуації до її перетворення, що складає суть і динаміку творчості педагога.

Так, С. Смирнов вивчає творчу розумову діяльність і виділяє наступні обов'язкові характеристики:

- творча діяльність – це така діяльність, що призводить до отримання нового результату або продукту;
- новий продукт можна отримати випадково або шляхом неевристичного перерахування, до критерію новизни продукту зазвичай додають критерій новизни процесу;
- процес або результат мислення буде творчим, якщо вони не були отримані в результаті логічного висновку або дій за алгоритмом;
- подолання цієї проблеми можливе за умови ірраціонального початку, інтуїції;
- творче мислення пов'язане з рішенням вже висунутого завдання та зі здатністю самостійно визначити проблему;

- важливою психологічною характеристикою творчого мислення є яскраво виражене емоційне переживання, передуюче моменту знаходження рішення;

- творчий розумовий акт вимагає стійкої і тривалої або короткочасної, але дуже сильної мотивації [81].

Серед особистих рис, що сприяють творчому мисленню, виділяють наступні: упевненість в власних силах; переважання радості і певної кількості агресії; схильність до ризику; не боятися здатися дивним; відсутність конформності; розвинене почуття гумору; любов до фантазування і побудови планів на майбутнє тощо.

Проблема прояву творчих здібностей педагога і розвитку творчого мислення у вихованців знайшла відображення в дослідженнях І. Андріаді, Ю. Кулюткіна, В. Харькіна та інших. І. Андріаді підкреслює, що одне з найважливіших завдань підготовки педагогічних кадрів – це розвиток їх творчого потенціалу. Без розвитку творчих здібностей, можливостей педагога, розмова про його професійну майстерність позбавлена всякого значення.

Будь-якій особистості важливо усвідомити свою значущість, причетність до успіху в суспільно значущій діяльності, важливо мати позитивну Я-концепцію. Стимулювання розвитку креативних здібностей студентів в процесі навчання неможливе без створення атмосфери довіри на заняттях, без надання можливості виказувати свою точку зору з окремого запитання.

Дослідження показали, що в умовах співпраці ефективніше вирішуються завдання інтелектуального розвитку, краще засвоюється незнайомий матеріал. Найпоширенішим способом реалізації співпраці в освітньому процесі є дискусія, постановка і обговорення проблемного питання (О. Вербицький, М. Ліберман, Р. Селман та інші).

Відомо, що педагог ніколи не творить наодинці, а завжди в співавторстві з дітьми, а В. Кан-Калік, Н. Нікандров описують наступні варіанти творчості педагога:

- педагог не співвідносить свій творчий процес з діяльністю дітей, творить для себе і від себе (педагог-«прем'єр»);
- педагог співвідносить свій творчий процес з діяльністю дітей, керує загальним творчим процесом (педагог-«диригент»);
- педагог враховує нюанси діяльності окремих дітей (педагог-«дзеркало»);
- педагог створює загальну концепцію заняття, враховує особливості окремих дітей, забезпечує їм індивідуальне самовираження і творчу співпрацю (педагог-«режисер»).

З перерахованих варіантів творчості педагога з дітьми актуальним є останній, коли педагог виступає в якості режисера. Уміле використання педагогічних умінь, формування авторської педагогічної техніки незмінно призводить до новаторства – вищої стадії педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму.

Новаторство – це особливий тип мислення, що включає, перш за все, способи виявлення загальних проблем з подальшим оригінальним рішенням і поверненням їх в педагогічну практику. Новатор – це і особливий тип особистості, для якої характерна стійка професійна спрямованість, позитивна і конструктивна Я-концепція, уміння захистити свої ідеї, довести їх новизну і дієздатність, це індивідуальність і авторська концепція. Новаторство – це внесок і в науку, і в досвід. На цей рівень творчості підіймається не кожен педагог, хоча цей рівень не закритий для кожного педагога. Таким чином, педагогічна креативність є необхідною якістю професіонала.

Підводячи підсумок розгляду розуміння професійної майстерності можна зробити висновок, що професійна майстерність педагога – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності і включає такі структурні елементи, як гуманістична спрямованість особистості, професійні знання, уміння і навички, педагогічні здібності, педагогічна техніка, педагогічна творчість.

Разом з цим, як указує А. Маркова, доцільно самоформування педагогом

таких прийомів, як самоаналіз і рефлексія того, на якому рівні майстерності він знаходиться, зміцнення гуманістичної позиції, оволодіння прийомами пошуку нестандартних рішень, імпровізація, систематичний вихід у освітньому процесі в позицію рефлексії, переклад запитів практики на мову науки, рішення педагогічних задач з невизначеною відповіддю, тренування себе тощо [46].

Креативності педагога може сприяти створення сприятливих обставин в навчальному закладі і розвиток мотивації до оволодіння прийомами, «технікою» творчості. Таким чином, поняття професійної майстерності майбутніх фахівців можна розглядати як початкову стадію сформованості професійної майстерності педагога, заснованого на комплексі властивостей особистості (див. рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структура професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

Розглядаючи поняття професійної майстерності майбутніх вихователів, необхідно враховувати, що до юнацького віку досягається певна стабільність інтересів, усвідомлення власного творчого потенціалу, активне

самовизначення, свідоме регулювання своєї поведінки, вчинків і, нарешті, пошук свого місця в житті суспільства та професійної діяльності.

Не можна не враховувати і те, що, як указує С. Лесникова, важливим критерієм професійного самовизначення майбутніх фахівців є відповідність схильностей і здібностей тим вимогам, які професія висуває перед людиною. У дослідженнях В. Ільїна, В. Крутецького, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Щербакова виявляються різні підходи до професіограми педагога. Кожен варіант професіограми містить перелік якостей, які повинен розвивати в собі майбутній педагог на етапі професійного навчання.

Так, В. Ільїн виділив три блоки особистих властивостей і характеристик студента, які необхідно сформувати в процесі навчання:

- стрижньові властивості особистості, які виступають як вимоги до студента – майбутнього педагога, її різнобічності, гармонійності;
- володіння студентом науковою картиною цілісного процесу формування особистості, що є синтезом всіх набутих студентом знань на основі єдиної професійної спрямованості;
- володіння студентом системою умінь і навичок, необхідних для організації цілісного процесу формування соціально зрілої, підготовленої до праці особистості.

У дослідженнях С. Лесникової, розроблені і апробовані критерії сформованості професійного самовизначення студентів, частина яких, може характеризувати і рівень сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп:

- знання вимог, які висуває професія педагога до особистості майбутнього фахівця, враховуючи особливості інклюзивного освітнього простору;
- уміння аналізувати і оцінювати особливості своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії;
- уміння формулювати завдання професійного самовиховання

відповідно до можливостей інклюзивного закладу освіти;

- уміння оцінювати необхідність різних форм і видів навчальної діяльності для вирішення конкретних завдань майбутньої педагогічної діяльності і професійного саморозвитку;

- уміння аналізувати і оцінювати результати навчальної діяльності з позиції вимог майбутньої професії;

- ставлення студента до процесу навчання в закладі вищої освіти, як до основи його майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, аналіз наукових праць педагогів, психологів, вивчення практики дозволили нам уточнити поняття «професійна майстерність майбутніх вихователів інклюзивних груп». Його ми розуміємо як початковий рівень сформованості професійної майстерності педагога, заснованого на комплексі властивостей особистості, що включає такі структурні елементи: гуманістична спрямованість особистості, професійні знання, уміння і навички, педагогічні здібності, педагогічна техніка, педагогічна творчість.

### **1.3. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.**

Останніми роками в педагогіці і психології, як і в інших науках, все частіше використовують метод моделювання. При цьому моделювання характеризується як метод дослідження об'єктів на їх моделях, побудова і вивчення моделей реально існуючих в природі і суспільстві предметів і явищ і конструйованих об'єктів. За характером моделей виділяють наочне і знакове (інформаційне) моделювання. Наочним називається моделювання, в ході якого дослідження ведеться за допомогою моделі, що відтворює певні динамічні або функціональні характеристики об'єкту-оригіналу. Найважливішим видом знакового моделювання є логіко-математичне моделювання.

Модель освіти – це сформовані за допомогою знакових систем розумові

аналоги (логічні конструкти), що схематично відображають освітню практику в цілому або окремі її фрагменти.

Моделі освіти підрозділяються на три види:

- описові, дають уявлення про суть, структуру, основні елементи освітньої практики;
- функціональні, що відображають освіту в системі її зав'язків з соціальним середовищем;
- прогностичні, що дають теоретично аргументовану картину майбутнього стану освітньої практики.

Моделювання освітнього процесу передбачає побудову системи, що функціонує аналогічно процесу, що вивчається. Створення спрощеної моделі системи – це дієвий засіб перевірки істинності і повноти теоретичних уявлень.

Одним із завдань педагогічного експерименту було розроблення моделі формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп. Яку ми розуміємо як комплекс засобів спрямованих на формування професійних знань, умінь і навичок, розвиток професійних здібностей, опанування педагогічною технікою і розвиток педагогічної творчості.

Розроблена модель формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп ґрунтується на таких принципах: диференціації, інтеграції різних видів діяльності: навчальної, виховної, науково-дослідної, індивідуалізації.

Для студентів процес оволодіння професійною майстерністю полягає в переході від первинного уявлення про професію до оволодіння необхідними професійними знаннями, вміннями, навичками, до сформованості професійно важливих здібностей, якостей особистості, педагогічної техніки, креативності мислення.

Високий рівень сформованості професійної майстерності майбутніх фахівців може бути досягнутий в процесі вирішення взаємопов'язаних завдань:

- виявлення чинників, що позитивно або негативно впливають на

формування професійної майстерності майбутніх фахівців на етапі професійної підготовки студентів;

- пошук і реалізація умов успішного входження в колектив (однолітків, працівників ЗДО на практиці, дитячий колектив тощо) на всіх етапах навчання;
- створення умов варіативності, різноманітності освітнього процесу для формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп в процесі навчальної і позанавчальної діяльності.

Процес формування професійної майстерності майбутніх фахівців ми розглядали в динаміці, в постійному вдосконаленні здібностей, якостей, професійних умінь, креативності тощо. Це обумовлено тим, що в процесі навчання на першому курсі переважає пізнавальний аспект, накопичення теоретичних знань про професію; на II-III курсах домінуючу роль виконує розвиток професійних здібностей, оволодіння технікою і педагогічною творчістю.

Освітній процес у ЗВО ґрунтується на інтеграції і взаємозв'язку різних циклів дисциплін, а використання єдиного організаційно-методичного забезпечення дозволяє простежити динаміку процесу формування професійної майстерності на аналітико-прогностичній основі.

До змісту моделі формування професійної майстерності майбутніх фахівців, було включено як безпосереднє оволодіння педагогічною професією, так і соціально-психологічну підготовку до життя і роботи в колективі. При цьому розглядаємо у взаємозв'язку діяльність педагогічного колективу, спрямовану на процес формування професійної майстерності майбутніх фахівців, і власну діяльність студентів, майбутніх педагогів.

В результаті аналізу теорії і практики формування професійної майстерності студентів можна виділити такі групи педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу: науково-методичні, організаційні, дидактичні.

Так, до науково-методичних умов належать наступні:



- забезпечення аналізу психофізіологічних якостей і властивостей особистості майбутнього фахівця з метою реалізації диференційованого і індивідуального підходів до нього в процесі формування професійної майстерності;

- розробка змісту, форм і методів формування у майбутніх фахівців професійної майстерності;

- моделювання ситуацій, в яких перевіряються і розвиваються професійно необхідні якості.

До групи організаційних вимог належать наступні:

- побудова процесу формування професійної майстерності майбутніх фахівців на основі принципів гуманізму, демократизації та практикоорієнтованої спрямованості.

Дидактичні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів:

- забезпечення оволодінням професійними знаннями, уміннями і навичками, розвитку у майбутніх фахівців професійно важливих якостей особистості, здібностей, педагогічної техніки, педагогічної творчості;

- створення досконалої науково-методичної бази для проведення навчальних занять і самостійної роботи студентів в процесі їх професійної підготовки;

- створення навчальних програм за психолого-педагогічними і професійними дисциплінами, що забезпечують процес формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

У своєму дослідженні звертаємо особливу увагу на наступні педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп, а саме:

- формування у майбутніх вихователів позитивної мотивації до педагогічної діяльності у інклюзивних групах, їхньої професійної зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення у цьому напрямі;

- опанування майбутніми вихователями інклюзивних груп системою професійних знань та набуття ними вмінь їх практичного застосування у інклюзивному освітньому середовищі;
- практичне впровадження інноваційних форм та методів роботи зі студентами, сприяння створенню власного кейсу педагогічного досвіду роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та залучення студентів до самостійної проєктно-дослідницької діяльності, з метою оволодіння навичками творчої організації освітнього інклюзивного простору в групах закладів дошкільної освіти.

Реалізація соціально-педагогічних умов забезпечує результативність процесу формування професійної майстерності майбутніх фахівців при розвитку її у студентів і подальшої корекції у випускників. У зв'язку з цим в ході дослідження нами виділені: підготовчий етап формування професійно важливих якостей, етап освоєння професії та етап професійного вдосконалення.

На підготовчому етапі відбувається формування професійно важливих якостей. Основним завданням цього етапу визначаємо необхідність організації роботи, спрямованої на самоактуалізацію особистості, що включає самоаналіз професійно важливих якостей, професійне самовизначення, самовдосконалення. Результатом є формування програми-плану майбутньої професійної кар'єри, що включає всі основні компоненти формування професійної майстерності.

Етап освоєння професії – його основне завдання полягає в поглибленні професійних знань, умінь і навичок, розвитку педагогічних здібностей, оволодінні педагогічною технікою і формуванні креативності мислення. Результатом цього етапу є розвиток професійно важливих якостей особистості як основи майбутньої професійної діяльності і соціальної поведінки студентів.

Етап професійного вдосконалення визначається специфікою практичної діяльності фахівців в освітніх закладах. Основне завдання цього етапу –

апробація сформованих професійно важливих знань, умінь, навичок, здібностей в процесі педагогічної практики.

Процес формування професійної майстерності майбутніх фахівців у закладі вищої освіти включає наступні компоненти: цілі, функції, зміст діяльності на кожному з етапів, методи, форми, засоби, критерії (див. табл. 1.4.).

Таблиця 1.4.

**Процесу формування професійної майстерності майбутніх фахівців.**

<b>Компоненти системи</b>	<b>Підготовчий етап</b>	<b>Етап освоєння професії</b>	<b>Етап професійного вдосконалення</b>
<i>Цілі:</i> соціальні	Забезпечення готовності до процесу входження в спеціальність.	Забезпечення формування професійно значущих якостей у студентів.	Забезпечення дієвості сформованих професійних якостей у студентів-випускників.
психологічні	Формування прийомів особистості саморегуляції, здатності до самовизначення.	Формування уміння висувати завдання професійного самовиховання, саморозвитку.	Адаптація до нового колективу.
дидактичні	Ознайомлення із специфікою, особливостями професії.	Забезпечення наступності загальноосвітньої і професійної підготовки.	Забезпечення само-удосконалення; самовиховання особистості

			студента.
виховні	Формування відповідального ставлення до освітнього процесу.	Формування системи особистих цінностей студента відповідно до вимог професії.	Формування відповідального ставлення до роботи за обраною професією.
<i>Функції:</i> навчальні	Створення умов для оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками.	Оволодіння спеціальними знаннями, психолого-педагогічними уміннями і навичками професійної діяльності.	Самоосвіта в умовах практичної діяльності, реалізація творчого ставлення до одержаної професії.
розвивальні	Аналіз педагогічних здібностей, формування ціннісних орієнтації майбутніх фахівців.	Залучення майбутнього фахівця до безперервного загально-культурного, наукового, педагогічного пошуку, розвиток професійних знань, умінь і навичок.	Формування творчої особистості, здатної до самопізнання, саморозвитку, науково-дослідної і практичної діяльності.
виховуючі	Виховання шанобливого	Формування ціннісних	Корекція ціннісних

	ставлення до соціально значущих цінностей, неприйняття асоціальних цінностей.	орієнтації і пріоритетів педагога, потреб і інтересів, професійної культури.	орієнтації, негативних соціальних стереотипів.
<i>Зміст діяльності:</i> I етап – пошуково-експериментальний.	Вивчення теорії і практики формування професійної майстерності майбутнього педагога, довідково-інформаційна діагностична робота з вироблення рекомендацій, щодо складання карти особистісного зростання, саморозвитку майбутнього педагога.	Координація роботи, щодо формування професійних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей, креативності.	Коректування алгоритму формування професійних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей, креативності.
II етап – констатува-	Вивчення рівнів сформованості	Вивчення динаміки	Аналіз змін ставлення до

<p>льний експеримент.</p>	<p>компонентів професійної майстерності майбутніх вихователів.</p>	<p>формування професійної майстерності майбутніх фахівців в процесі підготовки до соціально значущої діяльності, самоаналізу особистості.</p>	<p>розуміння професійної майстерності в процесі практичної діяльності, ретроспективний аналіз становлення системи компонентів професійної майстерності, особистих цінностей, знання методів самовиховання і самоосвіти, практики їх використання в процесі дослідження і вдосконалення власного досвіду.</p>
<p>III етап – формувальний експеримент.</p>	<p>Реалізація програми залучення студента до</p>	<p>Розробка заходів спрямованих на оволодіння студентом</p>	<p>Проведення семінарів і консультацій за проблемами</p>

	педагогічної професії, розробка відповідного методичного забезпечення.	професією.	професійної майстерності педагогів.
<i>Методи:</i> діагностичні	Методи вивчення особистості, психолого-педагогічних умов, розвитку знань про себе, методи вивчення мотивів, анкети, тести, опитувальники.	Методи вивчення динаміки формування професійної майстерності: анкети, тести, опитувальники, методи вивчення якостей, необхідних для життєвого і професійного самовизначення особистості.	Методи вивчення результатів становлення фахівця: анкети, тести, аналіз результатів педагогічної практики тощо.
формування професійних якостей особистості	Методи оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками: бесіда, рефлексія тощо.	Розробка заходів спрямованих на формування професійної майстерності, проведення імітаційних і ділових ігор, тренінгів,	Бесіди із студентами, рефлексія, спрямована на самоаналіз особистих якостей педагога-професіонала.

		наукових і педагогічних конференцій.	
організації діяльності	Перевірка відповідності своїх уявлень про професійну майстерність із структурою педагогів-дослідників (ділові ігри, конкурси, прес-конференції тощо).	Організація заходів щодо формування професійної майстерності майбутніх фахівців (фестиваль педагогічної майстерності, випускник року, наочні олімпіади).	Організація заходів щодо апробації сформованої професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах ЗДО (конференції, круглі столи).
контролю і самоконтролю	Тестування з метою діагностики рівня сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів.	Рішення творчих завдань, спрямованих на вдосконалення професійної майстерності.	Складання плану вдосконалення професійно важливих особистих якостей педагога.
<i>Форми:</i> організації освітнього процесу	Підготовчі курси, спеціальні семінари, екскурсії до ЗДО, круглі столи з фахівцями	Лекції, семінари, практичні заняття, тренінги, рольові ігри, педпрактика тощо.	Індивідуальне консультування, тренінги, конференція за підсумками практики тощо.



	дошкільної освіти, тренінги тощо.		
організація науково-дослідного процесу	Семінари, конференції, написання і захист рефератів.	Науково-практичні конференції, олімпіади, захист курсових робіт.	Науково-практична конференція, розробка методичних рекомендацій для працівників ЗДО.
організація самостійної діяльності.	Секції, творчі об'єднання, свята, посвята в студенти, конкурси, концерти, змагання.	Наочні олімпіади, конкурс професійної майстерності, свята, спектаклі в ЗДО, творчі майстерні, клуби, концерти.	Підготовка творчих звітів, показових виступів, виставок тощо.
<i>Засоби:</i>	Комплект методик вивчення особистості першокурсника, програм спецкурсів.	Комплект програм практик, навчально-методична і науково-дослідна література з проблеми професійної майстерності педагога.	Створення бібліотеки за профілем спеціальності і додаткової кваліфікації, картотеки з проблеми професійної майстерності.

<p><i>Критерії:</i> педагогічна спрямованість особистості</p>	<p>Аналіз ціннісних орієнтації студентів, розуміння духовно-етичної і інтелектуальної готовності до творчого осмислення соціокультурних цінностей суспільства, майбутньої професії.</p>	<p>Формування життєвих і професійних ціннісних орієнтації майбутнього фахівця.</p>	<p>Особиста і професійна самосвідомість фахівця, формування ідеального «Я педагога».</p>
<p>професійні знання, уміння, навички</p>	<p>Формування знань про специфіку педагогічної професії, умінь і навичок наукової організації праці.</p>	<p>Знання вимог, які висуває професія до особистості майбутнього фахівця; знання можливостей освітнього процесу ЗВО для професійного розвитку; володіння інформацією про зміст професійної діяльності педагога.</p>	<p>Знання психо- фізіологічних особливостей особистості (навколишніх людей, вихователів ЗДО, дітей), способів вдосконалення професійної майстерності.</p>

педагогічні здібності	Виявлення рівня сформованості педагогічних здібностей.	Формування і розвиток педагогічних здібностей в процесі навчальної діяльності.	Аналіз формування і розвитку спеціальних здібностей, їх застосування на педпрактиці.
володіння педагогічною технікою	Розвиток дикції, артикуляції, володіння голосом, організаторською технікою.	Створення умов для використання педагогічної техніки в процесі навчальної діяльності та на педпрактиці.	Аналіз сформованості педагогічної техніки шляхом використання її на практиці.
педагогічна творчість	Виявлення рівня сформованості творчих здібностей, креативності, наявність уяви.	Формування і розвиток креативності, апробація на теоретичних і практичних заняттях.	Коректування умінь і навичок педагогічної творчості, проявів креативності на педпрактиці.

Освітній процес ЗВО переслідує наступні цілі: соціальні, психологічні, дидактичні і виховні.

Соціальні цілі сформульовані відповідно до стадій соціального самовизначення особистості і передбачають на підготовчому етапі забезпечення готовності до процесу входження в спеціальність; на етапі освоєння професії – формування професійно значущих якостей у студентів; в період професійного вдосконалення – забезпечення дієвості сформованих професійних якостей у студентів-випускників.

Психологічні цілі першого і другого етапу орієнтовані на вивчення образу «Я»: відбувається формування уявлень про професійну майстерність і її компоненти, про ті зміни, які повинні відбутися з вчорашнім випускником школи, з його «Я» у зв'язку з істотною перебудовою особистості в юнацькому віці, спрямованої на вироблення нової ідентичності – відповіді на запитання «Хто я?», «Яка я людина?».

На етапі професійного вдосконалення основною метою є адаптація студентів до колективу ЗДО під час проходження педагогічної практики.

Дидактичні цілі підготовчого етапу передбачають ознайомлення із специфікою, особливостями обраної професії; на етапі оволодіння професією – забезпечення наступності загальної і вищої освіти; на етапі професійного вдосконалення – забезпечення самовдосконалення, самовиховання особистості студента.

Навчальна функція підготовчого етапу характеризується створенням умов для оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками. На етапі освоєння професії передбачається навчання спеціальним знанням, психолого-педагогічним вмінням і навичкам професійної праці. На етапі професійного вдосконалення відбувається самоосвіта в умовах практичної діяльності, реалізація творчого ставлення до одержаної професії.

Розвивальна функція підготовчого етапу передбачає аналіз педагогічних здібностей, формування професійних ціннісних орієнтації майбутніх фахівців; етап освоєння професії – залучення майбутнього педагога до безперервного загальнокультурного, наукового, педагогічного пошуку, розвиток професійних знань, умінь і навичок; етап професійного вдосконалення – формування творчої особистості, здібної до самопізнання, саморозвитку, науково-дослідної і практичної діяльності.

Виховуюча функція на підготовчому етапі складається з виховання шанобливого ставлення до соціально значущих цінностей, неприйняття асоціальних цінностей; на етапі освоєння професії – формування ціннісних орієнтацій і пріоритетів педагога, потреб і інтересів, професійної культури; на

етапі професійного вдосконалення – корекція ціннісних орієнтації, негативних соціальних стереотипів.

Наступний компонент професійної підготовки майбутніх педагогів – зміст навчальної діяльності. На першому етапі, пошуково-експериментальному, забезпечується вивчення теорії і практики формування професійної майстерності майбутнього педагога, довідково-інформаційна діагностична робота з розроблення рекомендацій, складання карти особистого зросту, саморозвитку педагога-професіонала.

В процесі освоєння професії здійснюється координація роботи з формування професійних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей, креативності. На етапі професійного вдосконалення передбачається коректування алгоритму формування професійних знань, умінь і навичок, педагогічних здібностей, креативності.

На етапі констатувального експерименту – перевіряється можливість використання педагогічних умов, унаслідок чого на підготовчому етапі відбувається вивчення сформованості компонентів професійної майстерності майбутніх педагогів. На етапі освоєння професії необхідне вивчення динаміки формування професійної майстерності майбутніх фахівців в процесі підготовки до соціально значущої діяльності, самоаналізу особистості.

На етапі професійного вдосконалення слід проводити аналіз зміни ставлення до розуміння професійної майстерності в процесі практичної діяльності, а також ретроспективний аналіз становлення системи компонентів професійної майстерності, особистих цінностей, знання методів самовиховання і самоосвіти, практики їх використання для дослідження і вдосконалення власного досвіду і досвіду інших педагогів.

Формувальний експеримент покликаний сконструювати нові можливості освітнього процесу у формуванні професійної майстерності майбутніх педагогів. У зв'язку з цим на підготовчому етапі реалізується методика введення в педагогічну професію, навчально-методичні рекомендації.

Методи формування професійних якостей особистості на підготовчому етапі передбачають методи оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками через лекції, бесіди, рефлексію тощо. На етапі освоєння професії доцільним є проведення імітаційних і ділових ігор, тренінгів, наукових і педагогічних конференцій студентів. На етапі професійного вдосконалення необхідно проводити бесіди із студентами, рефлексію, спрямовану на самоаналіз особистих якостей педагога-професіонала.

Звернемось до педагогічних умов формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

Перша педагогічна умова – формування у майбутніх вихователів позитивної мотивації до педагогічної діяльності у інклюзивних групах та зорієнтованість на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі.

Студенти, які отримують мотивацію ззовні не настільки самостійні в навчанні, їхня активність провокується зовнішніми чинниками, щодо процесу навчальної діяльності. Самовдосконалення ґрунтується на вимогах суспільства та професії до особистості педагога, а ефективне самовдосконалення передбачає завищеного рівня вимог до себе. Тільки за таких умов виникає протиріччя між тим, що має людина і бажаним, саме завдяки цьому самовдосконалення матиме вдалий результат. Самовдосконалення педагога реалізується у самовихованні і самоосвіті, вони взаємно доповнюють один одного.

Друга педагогічна умова – опанування майбутніми вихователями інклюзивних груп системою професійних знань та набуття ними вмінь їх практичного застосування у інклюзивному освітньому середовищі.

Теоретичні знання студентів про мету та завдання педагогічного процесу у закладі дошкільної освіти, про сутність, зміст, принципи, форми і методи організації навчального процесу, про особливості інклюзивної освіти у закладі дошкільної освіти, складають основу професійної діяльності майбутнього фахівця та сприяють формуванню професійної майстерності.

Педагогічна практика є важливою складовою професійної підготовки майбутніх вихователів, вона допомагає формуванню професійних умінь і навичок студентів, розвиває професійні компетенції, зразки поведінки, стимулює до пошуку нових форм і методів роботи з дітьми.

Третя педагогічна умова формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп – упровадження сукупності традиційних та інноваційних форм і методів у цілісну систему професійної підготовки майбутніх вихователів.

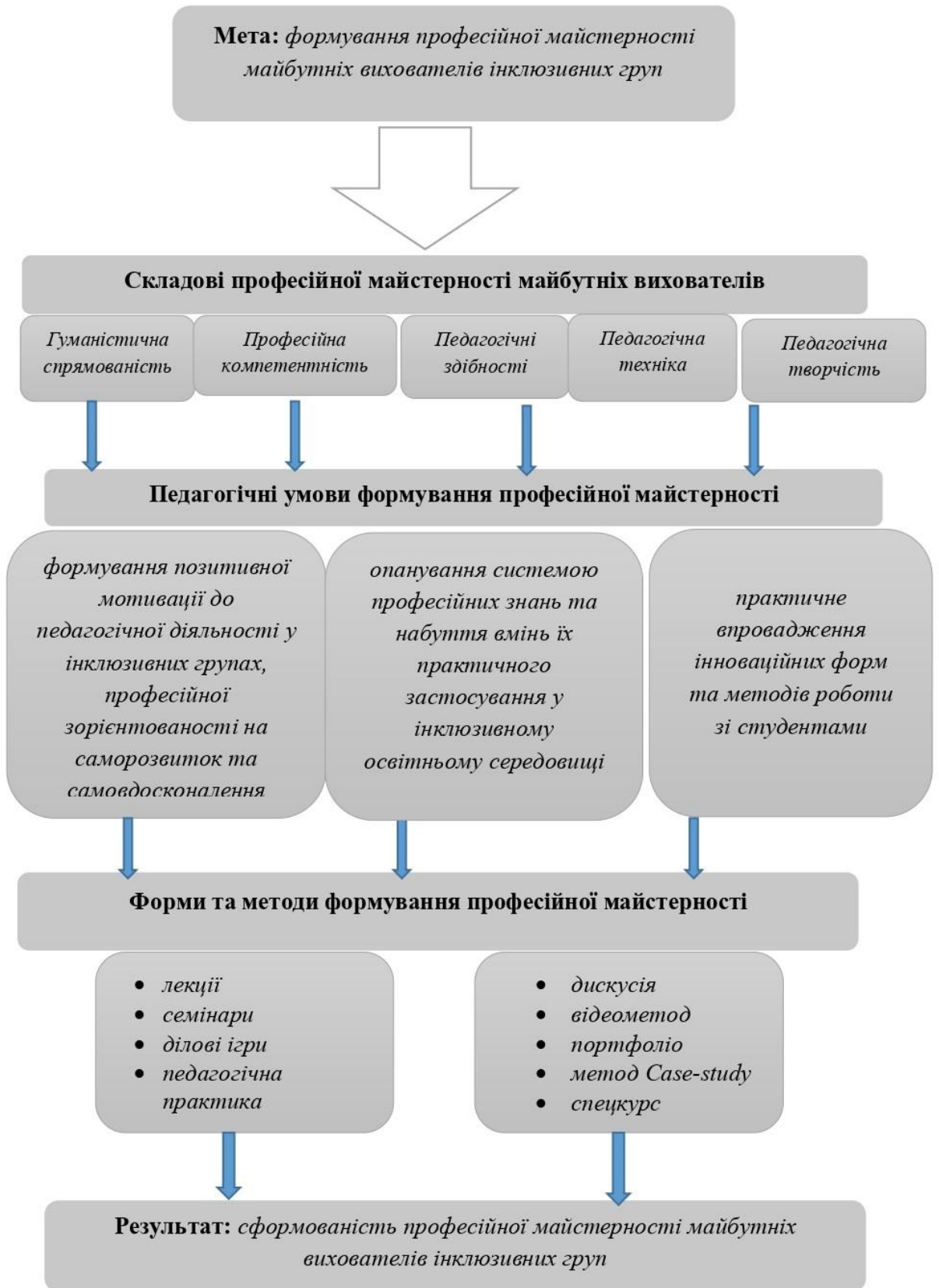
Інноваційні методи навчання дозволяють викладачеві стимулювати пізнавальну і творчу активність студентів, сприяють становленню й розвитку професійної майстерності. Найбільш ефективними є такі інноваційні методи: рольові ігри; «кейс-метод», «мозковий штурм»; ділові ігри; портфоліо. До інтерактивних форм навчання, належать мультимедійні технології, що дозволяють здійснювати дистанційне навчання, проводити вебінари.

Модель формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп представлена на рис. 1.2.

Отже, нами визначена необхідність побудови поетапної цілісної системи формування професійної майстерності майбутнього вихователя інклюзивної групи, коли здійснюється вивчення здібностей студентів, реалізація професійних знань, умінь, навичок, спеціальних здібностей. Як результат, у процесі становлення особистості професіонала актуалізуються ті або інші якості, відбувається їх самоаналіз, самооцінка, що сприяє самовдосконаленню, саморозвитку особистості майбутнього фахівця.

## **Висновки до розділу 1.**

Професійна майстерність майбутніх фахівців – це початкова стадія сформованості професійної майстерності педагога, заснована на комплексі властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності та включає такі структурні елементи, як гуманістична



**Рис. 1.2. Модель формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.**



спрямованість особистості, професійні знання, уміння, навички, педагогічні здібності, педагогічну техніку, педагогічну творчість.

Чинниками, що впливають на процес формування професійної майстерності майбутніх фахівців є загальні (соціально-економічні умови життя, духовна культура суспільства, засоби масової інформації тощо), регіональні особливості економічного розвитку регіону, психолого-педагогічні (обумовлені віковими особливостями молоді, що впливають на формування ціннісних орієнтацій; особисті чинники: схильності, здібності, інтереси, психофізіологічні якості, рівень загальноосвітньої підготовки). Важливу роль виконує мотивація вибору професії, наявність задатків і здібностей.

Зміст процесу формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп необхідно будувати з урахуванням диференційованого й індивідуального підходу.

## РОЗДІЛ 2.

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП

#### **2.1. Діагностика рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів в умовах інклюзії.**

Педагогічний експеримент було впроваджено в Маріупольському державному університеті, на базі кафедри дошкільної освіти. В експерименті брали участь студенти 3 курсу з них 27 – денного відділення (експериментальна група) та 31 студент заочного відділення (контрольна група).

Освітнє середовище повинно бути націлене на створення системи безперервного моніторингу професійних умінь, навичок і компетенцій майбутніх педагогів, на створення індивідуальних професійних щаблів фахівця. Аналіз індивідуального «профілю» набутих умінь, навичок і компетенцій студентів, що представляє собою візуалізацію індивідуальної траєкторії розвитку на основі отриманих амнестичних даних, допоможе сформувати персональну траєкторію навчання, що містить унікальний набір освітніх програм, засобів та методів навчання, відповідний особистому розвитку кожного майбутнього фахівця.

Формування готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору є важливим фактором підвищення рівня їх освіченості та розвитку професійних компетенцій. Ефективність організації навчально-виховної роботи у освітньому інклюзивному просторі значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього фахівця. Низький рівень теоретичних знань, відсутність мотивації до саморозвитку та самовдосконалення, негативний емоційний стан педагога, відсутність деонтологічної культури та етики поведінки, низький рівень самоаналізу

власної діяльності є причиною того, що педагоги не можуть працювати в умовах інклюзивного навчального закладу.

З метою визначення рівнів сформованості професійної майстерності у майбутніх вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти, була розроблена діагностична програма дослідження. Програма включала:

- характеристику критеріїв та показників сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів в умовах інклюзивного навчального простору;
- підбір і розробку діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів;
- цілісний та логічний опис рівневих характеристик, які свідчать про стан сформованості професійної майстерності у майбутніх педагогів інклюзивних груп;
- обробку отриманих діагностичних даних дослідження методами математичної обробки даних та розподіл майбутніх педагогів на рівні сформованості у них професійної майстерності (високий, середній, низький).

Процес формування професійної майстерності майбутніх фахівців – це процес безперервний, надзвичайно складний, є першим етапом професійного зростання педагога. Для формування професійної майстерності майбутніх фахівців необхідно вивчити чинники, що впливають на цей процес.

Як зазначає І. Андріаді, на становлення педагогічної майстерності впливають чинники об'єктивні – конкретні соціально-політичні умови, стан духовної культури суспільства, рівень розвитку психолого-педагогічної науки і пануючої в ній парадигми; суб'єктивні чинники, тобто особисті особливості педагога, рівень його професійної і особистої відповідності .

Так, Н. Касаткіна підрозділяє всі чинники на загальні, регіональні і психологічні. Загальні чинники – це соціально-економічні умови життя людей, духовна культура суспільства, засоби масової інформації. Регіональні чинники – специфічні особливості економічного і демографічного розвитку регіону, що здійснюють вплив на вибір професії і професійне становлення молоді.

Психологічні чинники підрозділяються на три групи:

- чинники, обумовлені віковими особливостями молоді;
- чинники, що впливають на формування ціннісних орієнтацій;
- чинники особистого характеру (схильності, здібності, інтереси, психофізіологічні якості людей, рівень загальноосвітньої підготовки).

Необхідно враховувати сучасний етап розвитку системи освіти, що, знаходиться в пошуку нових теорій і технологій. Склалося багато несприятливих чинників, які привели до різкого зниження соціального статусу педагога, втрати престижу педагогічної професії, рівня мотивації професійного зростання.

Представимо критерії та показники сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп у вигляді таблиці (див. табл. 2.1).

**Таблиця 2.1**

**Критерії, показники сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<b>Мотиваційно-цільовий</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наявність професійних мотивів</li> <li>• гуманістична спрямованість</li> <li>• мотивація до успіху</li> </ul>
<b>Змістово-процесуальний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• психолого-педагогічна компетентність</li> <li>• здатність до саморозвитку</li> <li>• система знань щодо сутності, змісту і складових професійної майстерності</li> </ul>
<b>Інтеграційно-рефлексивний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• комунікативність</li> <li>• здатність до емпатії</li> <li>• рефлексивність</li> </ul>

У ході дослідження було визначено три рівні сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів ЗДО: високий, середній і низький, які наведено у таблиці 2.2.

Соціально-культурна і економічна ситуація, що склалася, необхідність перетворень в суспільстві висунула проблему розвитку педагога-професіонала

**Характеристика рівнів сформованості професійної майстерності  
майбутніх вихователів інклюзивної групи.**

<b>Рівень</b>	<b>Характеристика</b>
<b><i>Високий рівень</i></b>	Характерний високий рівень гуманістичної спрямованості особистості, що зумовлює гуманістичне ставлення до майбутніх вихованців. Студенти цього рівня обізнані з ключовими педагогічними категоріями, сутністю, змістом та складовими компонентами професійної майстерності, виявляють інтерес і бажання вдосконалення професійно-педагогічної компетентності, прагнуть до саморозвитку та самовдосконалення. Вони мають розвинені комунікативні здібності, здатні до емпатійного розуміння майбутніх вихованців, яскраво демонструючи це у період педагогічних практик у ЗДО. Їм характерна упевненість у спілкуванні, швидка реакція на переживання вихованців та їх батьків, прояв чуйності, толерантності, доброзичливості. Здатність до самоаналізу, вміння співвідносити себе та свої вчинки з поведінкою інших, з різними обставинами сприяє розвитку у них рефлексивності, як важливої складової професійної майстерності.
<b><i>Середній рівень</i></b>	Властивий студентам, які частково оволоділи професійно-фаховими знаннями та вміннями, не завжди відчують суб'єктивну потребу їх поповнити, про що свідчить середній рівень їхньої мотивації до успіху та наявність професійних мотивів. Відсутність сталої мотивації вдосконалення професійної

	<p>підготовки зумовлює те, що студенти демонструють поверхові знання і вміння з основ професійної майстерності та її складових, не завжди усвідомлюють важливість закономірностей комунікативного спілкування, необхідність рефлексивності, здатності до емпатії. Сформованість комунікативних здібностей на середньому рівні не дозволяє їм без утруднень налагоджувати професійно-педагогічну взаємодію з майбутніми вихованцями, їхніми батьками, вихователями закладів дошкільної освіти; вони відчують труднощі у здійсненні рефлексії своєї діяльності, недостатньо займаються саморозвитком.</p>
<p><b><i>Низький рівень</i></b></p>	<p>Характерний для студентів, які механічно відтворюють знання, не зацікавлені удосконаленням знань та вмінь роботи з майбутніми вихованцями, що є свідченням їхньої невмотивованості на педагогічну діяльність. У студентів цього рівня слабо розвинені комунікативні вміння, вони мають значні труднощі в самоаналізі і самооцінці своєї діяльності, котра здебільшого буває неадекватною. Студенти не усвідомлюють значущості і важливості оволодіння складовими компонентами професійної майстерності, не здатні усвідомлювати провідну роль гуманістичної спрямованості особистості, а відсутність інтересу до розвитку професійних умінь і здібностей зумовила низький рівень здатності до емпатії, їм важко «поставити себе на місце іншої людини», проявити співпереживання, чутливість, толерантність.</p>

на актуальний рівень. Йдеться про професійне самовдосконалення як специфічний вид професійної діяльності фахівців, як невід'ємного компоненту

їх підготовки і перепідготовки. Вплив соціальних чинників (зокрема конкретних соціальних чинників професійної діяльності) на особисте самовдосконалення значною мірою опосередкований самою особистістю та системою вимог людини до самої себе.

Підтвердженням важливості цього чинника – є результати анкетування студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Їм було запропоновано відповісти на запитання «Що спонукало Вас до вибору навчання у закладі вищої освіти?».

Як видно з відповідей, головним спонукаючим мотивом у студентів було бажання отримати диплом про вищу освіту (85,3%). Важливу роль зіграли бажання стати культурною, освіченою людиною (83,7%), реалізувати себе в професії вихователя і педагога (73,6%), знайти застосування своїм аналітичним і творчим здібностям (70,2%). Менше 50% опитаних вказали на вплив батьків, родичів (21,3%), бажання отримати престижну професію (16,3%). У варіанті «інше» були наступні відповіді: «бажання працювати з дітьми» (2 респондентів), «отримання безкоштовної освіти» (1 респондент), «бажання одержати знання, які потрібні для виховання власних дітей» (1 респондент).

Наступним кроком було виявлення думки студентів, щодо умов, які, на їхню думку, сприяють формуванню педагога-майстра.

Багато студентів (43,8% респондентів) вибрали варіант «хороші умови праці» як умова, що впливає на процес професійного зростання фахівця. Крім того, 23,0% респондентів усвідомлюють важливість морально-психологічного клімату в педагогічному колективі як важливої і необхідної умови для розвитку професіоналізму. Цілком закономірно низькими виявилися вибори варіантів «високий статус професії вихователя, педагога» (14,6%) і «стабільна економічна ситуація в країні» (10,1%). Це обумовлено тим, що молоді люди добре орієнтуються в сучасній соціальній політиці держави і розуміють, що дані варіанти не можуть залежати від їх бажань і можливостей. Варіант «інше» мав наступні відповіді: «неповний робочий день» (2 респонденти),

«самотійність, свобода діяльності» (1 респондент).

Таким чином, студенти усвідомлюють відсутність фінансового заохочення, невідповідного витраченим силам, необхідність добре організованих умов праці в закладах дошкільної освіти, наявність позитивного, творчого ставлення до педагогічної діяльності в ЗДО, традицій наставництва і морально-психологічної підтримки з боку інших. Такий висновок допомагає переконатися у тому, що соціальні чинники мають важливе значення для процесу формування професіонала, проте не першочергові. Так студенти вважають, що найважливішою умовою, що впливає на професійну майстерність фахівця, є особиста налаштованість на отримання знань, умінь, навичок, необхідних в професії (63,4%). Іншими словами, більшість студентів розуміє, що в реалізації власного «я» в майбутній професійній діяльності провідну роль виконує особиста налаштованість на самовдосконалення.

Важливим завданням, на нашу думку, є необхідність виявлення рівня ознайомленості з суттю інклюзивної освіти, її значенням та способами організації у закладі дошкільної освіти (див. додаток А).

На перше запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «освітній інклюзивний простір?» 18,8 % респондентів відповіли, що це система освіти, в центрі якої знаходяться дитина з порушеннями; 46,6 % – навчання, виховання та розвиток дитини у закладах дошкільної освіти; 34,6 % визнали, що це навчання, виховання та корекція порушень розвитку дитини в спеціально створених умовах.

Значна частина студентів (64,0 %) ознайомлені із дослідженнями у галузі інклюзивної освіти таких науковців як В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Савінова, В. Синьов, М. Шеремет тощо.

На запитання «З якими труднощами Ви можете стикатися під час організації роботи в умовах інклюзивного простору?» встановлено, що 54,7 % майбутніх вихователів передбачають виникнення таких труднощів, як недостатня сформованість умінь та навичок, відсутність здатності



спілкуватися з дошкільниками та їхніми батьками; 25,6 % студентів відзначають неповне технічне та методичне забезпечення освітнього процесу, недостатність методичної літератури та відповідних засобів навчання; 29,8 % опитаних вказують на недостатній рівень активності адміністрації ЗДО, педагогів, відсутність взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Відповіді на запитання «Назвіть засоби підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.» дозволило з'ясувати, що 33,6 % респондентів визначили основним засобом літературу, у якій описані теоретичні основи організації інклюзивної освіти; 35,0 % – систематичні заняття, тренінги; 19,7 % – комп'ютер, технічні засоби, наочність; 7,0 % – обмін досвідом роботи.

На запитання «Чи сформоване, на Вашу думку, у сучасних батьків поняття про особливості навчання у інклюзивному просторі?» 55,8 % респондентів дали позитивну відповідь; 19,8 % – негативну, 24,4 % респондентів відзначили пасивність батьків.

Інформативними були відповіді студентів на запитання «Які методи сприяють ефективній підготовці майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному навчальному закладі?» 29,9 % студентів назвали лекції, консультації, бесіди, а вирішення педагогічних ситуацій, рольові ігри виділили 39,7 % респондентів; 34,4 % респондентів вважають ефективним досвід фахівців.

Щодо запитання анкети «Які ефективні умови підготовки до роботи в інклюзивних навчальних закладах Ви можете назвати?», серед респондентів 68,6 % відзначили спільну взаємодію студентів, викладачів, вихователів, батьків; 14,0 % – практичну спрямованість навчання у закладі вищої освіти; 11,6 % – навчально-методичне забезпечення процесу та технічне оснащення; 5,8 % – ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку майбутніх педагогів.

На запитання «Як впливає навчання в інклюзивному закладі на розвиток дитини з психофізичними особливостями?» 32,6 % відзначили позитивний вплив інклюзивного навчання; негативний вплив зазначили 33,7 % студентів;

33,7 % студентів визнали недостатність статистичних даних.

Результати анкетування студентів дозволяють виокремити ряд проблем, що стосуються підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу: недостатня вмотивованість на роботу в інклюзивних групах, відсутність систематичної дидактичної та практичної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних групах, емоційна нестабільність, обмеженість змісту навчальних дисциплін, які не містять основ дидактико-практичної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору, невідповідне матеріально-технічне забезпечення тощо.

Отже, нами було виявлено недостатній рівень спрямованості освітнього процесу у закладі вищої освіти на формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти, що зумовило подальший науковий пошук шляхів вирішення проблеми.

Для того, щоб визначити вплив психологічних чинників на процес формування професійної майстерності майбутніх вихователів необхідно було проаналізувати наступні групи: чинники, обумовлені віковими особливостями молоді; чинники, що впливають на формування ціннісних орієнтацій; чинники особистісного характеру (схильності, здібності, інтереси, психофізіологічні якості людей, рівень загальноосвітньої підготовки).

У студентському віці пізнавальні можливості людини досягають свого оптимального значення. У 18-25 років людина має найвищий рівень логічного мислення, найприскореніший розвиток вербальних можливостей, інструментів пізнання, інтерпретації і оцінки дійсності. У цей період диференціація психічних реакцій людини на зовнішні умови досягає максимальних значень. Коефіцієнт розумового розвитку студентів вище середнього.

Студентський вік характеризується двома важливими фазами дозрівання: у першій відбувається оцінка і переоцінка норм, цінностей і ідеалів, а в другій – виділення життєвих планів, як особистих, так і

професійних. У цьому віці потреба пошуку нових ролей і вражень природним чином скеровує молодь в до культурної, суспільної і політичної діяльності. Цей вік характеризується тим, що активність людини – біологічна, суспільна і інтелектуальна – виявляється сильно, роблячи цей період найінтенсивнішим і пластичнішим з погляду намірів, дій, емоцій, сподівань, потреб.

У основі цього процесу лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я – реальне професійне») і деяким уявним (модельованим) його станом («Я – ідеальне професійне»).

Для виявлення ролі чинників особистого характеру в процесі формування професійної майстерності майбутніх фахівців, було використано ряд методик: тестування, опитування, бесіди. Було вивчено професійну зорієнтованість студентів, рівень розвитку властивостей і якостей особистості студентів, сформованість педагогічних здібностей, володіння педагогічною технікою, рівень креативності.

Для визначення професійної зорієнтованості майбутніх вихователів використовувався тест І. Захарової «Тест педагогічної орієнтованості».

Отже, сучасні студенти усвідомлюють, що сьогоднішні діти, можливо, відрізняються від них в дитинстві (72,2%). Студентам подобаються, в першу чергу, рухливі, веселі діти (38,9%), потім добрі, товариські (27,8%); спокійні, слухняні (22,2%) і розумні, розвинені (11,1%), тобто в їх розумінні розвиток дитини повинен відповідати дошкільному віку.

Варто відзначити, що 94,4% опитаних вказали на позитивне ставлення до обраної професії і лише 5,6% відповіли «точно не знаю» через недостатність знань про спеціальність, невпевненість в своєму виборі.

Аналізуючи запропоновані якості педагога, студенти на перше місце поставили терпіння (38,4%), потім доброту (27,8%), педагогічні уміння виявилися на третьому місці (27,7%), суворість зайняла найнижчий ранг – четверте місце (5,6%). Таке ранжирування обумовлене власним досвідом спілкування з дітьми, батьками, бесідами з педагогами в процесі практики,

читанням літературних творів.

Відповіді студентів на наступне запитання підтвердили правильність вибору ними професії вихователя, оскільки 100% респондентів підтвердили наявність бажання спостерігати за дітьми. А без бажання і наявності уміння спостерігати неможливо здійснити диференційований, індивідуальний підхід до кожного вихованця. Відповіді на сьоме і восьме запитання указують на високорозвинений комунікативний рівень студентів: люблять розмовляти з малюками 83,3%, подобається читати книги дітям 66,7%. На жаль, 77,8% опитаних указують на те, що іноді діти викликають у них роздратування, проте демонструють розвинену здатність стримуватися, приховувати негативні емоції.

Деякі питання тесту були пов'язані із знаннями психологічних і анатомо-фізіологічних особливостей дитячого організму. Відповідаючи на питання «Коли дитина складає собі до кишень усе підряд, то потрібно...» студенти відповіли «прибрати все в інше місце» 55,5%, не «звертати уваги» - 27,8%, «все це викинути» - 16,7%. Такий розподіл відповідей указує на активне і водночас спокійне втручання в вирішення ситуації більшістю опитаних, нейтральну позицію третини студентів і дуже категоричну позицію 16,7% опитаних.

Наступні відповіді показали доброзичливе, позитивне ставлення студентів до їх майбутніх вихованців. Так 66,7% вказали, що не завжди дитина повинна дотримуватися встановлених правил поведінки, не корисно у виховних цілях дитині приводити за приклад іншу дитину - 72,2%, іноді, коли дитина робить щось не так, можна її виправити - 55,5%.

Одержані результати дозволяють зробити наступний висновок: не дивлячись на те, що студенти володіють не достатньо глибокими теоретичними знаннями, практичними уміннями і навичками за фахом, вони розуміють специфіку обраної спеціальності, прагнуть і уміють поводитися з дітьми, багато хто має педагогічні задатки і здібності.

Отже, 50% студентів люблять дітей, прагнуть розвинути навички спілкування з ними, поповнити свої педагогічні знання. Проте, бувають

непослідовні, інколи занадто м'які, що знижує виховний ефект діяльності. Наступна група студентів (16,7%) усвідомлює необхідність педагогічних знань, прагне розвинути в собі професійні якості. Проте їм не вистачає емоційності.

Для виявлення наявності педагогічної техніки у студентів було запропоновано читання вірша (техніка мовлення) і розігрування етюду (організаторська техніка). Володіння технікою мовлення оцінювалося за наступними критеріями: володіння голосом: сила, висота, діапазон, гнучкість; володіння дикцією: ясність і чіткість вимови; ритміка: швидкість мовлення, виразність.

Володіння організаторською технікою оцінювалося за критеріями: уміння знайти партнера і організувати підготовку етюду; уміння діяти в запропонованих обставинах. Дослідження показало, що педагогічна техніка добре розвинена у 43,4% студентів, середній рівень розвитку у 14,8%, відсутні у 41,8%. Аналіз результатів дослідження дозволив розділити всіх студентів на три групи відповідно до рівнів сформованості професійної майстерності.

Отже, перший (високий) рівень відрізняє студентів, що усвідомили гуманістичну спрямованість обраної професії, володіють позитивним досвідом спілкування з дітьми дошкільного віку, мають педагогічні здібності (комунікабельність, емоційну стійкість), володіючих креативністю, розвинутою уявою, технікою мовлення і організаторською технікою.

Другий (середній) рівень характеризує студентів, що володіють основними поняттями гуманістичної педагогіки, володіють незначним позитивним досвідом спілкування з дітьми дошкільного віку. Разом з тим, у респондентів цього рівня є деякі проблеми в спілкуванні, не завжди адекватна самооцінка. Креативні здібності недостатньо розвинені. Педагогічна техніка присутня, але є проблеми в чіткості вимови, недостатнім володінням ритмікою і швидкістю мовлення, слабким розвиненням міміки.

У студентів, що володіють третім (низьким) рівнем професійної майстерності, немає позитивного досвіду спілкування з дітьми дошкільного

віку, вони мають серйозні проблеми в спілкуванні, емоційну нестабільність, завищену самооцінку, характеризуються відсутністю продуктивності, гнучкості мислення, оригінальності, творчої уяви, наявністю монотонного мовлення, відсутністю чіткості вимови.

Узагальнені дані про рівні сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп у ЕГ та КГ наведені у табл. 2.3.

**Таблиця 2.3.**

**Рівні сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп у ЕГ та КГ.**

<b>Рівні</b> \ <b>Групи</b>	<b>Експериментальна група (27 студентів)</b>	<b>Контрольна група (31 студентів)</b>
Високий рівень	14,8% (4 студентів)	22,6 % (7 студентів)
Середній рівень	33,3% (9 студентів)	38,7% (12 студентів)
Низький рівень	51,9% (14 студентів)	37,7% (12 студентів)

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту було визначено, що у рівнях сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти переважають середній та низький рівні. Кількісний і якісний аналіз результатів дослідження вказує, що рівні професійної майстерності студентів розвинені недостатньою мірою як у контрольній, так і в експериментальній групах. Тому, з метою формування досліджуваного утворення доцільним й необхідним є впровадження відповідних педагогічних умов у процес професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**2.2. Реалізація педагогічних умов формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.**

Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивної освіти, на думку науковців (Н. Савінова, В. Бондар, Л. Гренюк, Л. Томіч, А. Колупаєва,

С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та інші), є підготовка компетентних педагогів, здатних і готових ефективно працювати з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку.

Досвід впровадження інклюзивної освіти показує, що вимоги до діяльності педагогів закладів освіти підвищуються, їх функціональні обов'язки розширюються. Крім того, відбувається зміна професійно значущих і особистісних характеристик. У нових умовах педагог не може обмежуватися знаннями специфіки загальноосвітніх програм і традиційних методик навчання. Опора тільки на наявні педагогічні вміння та навички виявляється недостатньою. Активний розвиток інклюзивної практики вимагає нових підходів до організації професійної підготовки майбутніх вихователів інклюзивних груп.

У сучасних умовах розвитку освіти змінюються особливості формування професійних умінь, навичок і компетенцій педагогів в умовах роботи в інклюзивному освітньому просторі: змінюється структура передачі інформації; знання оновлюються та проводиться дедалі більше досліджень в галузі педагогіки, психології, корекційної педагогіки; з'являються нові технології, методики та прийоми роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, що змінюють підхід до навчання; виникає необхідність пошуку оптимального поєднання традиційних та інноваційних методик навчання; зростає роль професійних умінь та навичок – когнітивних, соціально-емоційних, практичних, технологічних [18, 41].

Змінюється статус педагога, який перетворюється в організатора навчально-ігрового процесу, насиченого пошуково-дослідною роботою дитини. Змінюється зміст освіти: не інформація про діяльність, а активна науково-дослідна діяльність, заснована на інформації. Змінюються форми взаємодії педагога і дітей. На зміну традиційним приходять форми активного, інноваційного навчання: дидактичні ігри, аналіз проблемних ситуацій всередині виконання дій та операцій, розігрування ролей, взаємооцінка, взаємоконтроль, самооцінка і самоконтроль.

Для реалізації цих умов майбутній вихователь має оволодіти основними методами та формами організації навчання в умовах інклюзивного освітнього простору, тобто організацією, конструюванням змісту, використанням ігрових засобів активного ігропроцесу.

Отже, важливим механізмом функціонування інклюзивного освітнього простору є розуміння майбутніми педагогами технології вибудовування стратегії супроводу дитини, зануреної у це середовище. Спілкування педагога з дитиною в освітньому інклюзивному просторі виконує низку функцій, серед яких: освітня функція вирішує завдання навчальної діяльності, оволодіння дітьми теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками; виховна функція забезпечує формування моделі нормативної поведінки, оволодіння дітьми з порушеннями психофізичного розвитку комунікативними вміннями, засвоєння правил етики спілкування, оволодіння вербальними і невербальними засобами спілкування, моделями інтеракції у триаді «дитина – педагог – батьки», дуєті «дитина – дитина» тощо.

У підготовці інклюзивного освітнього простору майбутній педагог має оволодіти схемою, що включає наступні фактори:

- власний досвід, попередній досвід і можливості дитини та інших учасників активного навчального процесу;
- активно-ігрове середовище та занурення у діяльність (правила та умови успішної взаємодії, віра в свої можливості, підтримання зацікавленості, сприятливе для всіх розташування учасників активної ігрової взаємодії, створення атмосфери довіри, співпадіння планів ігрової рольової реалізації, підтримка уваги, наближення ігрових ситуацій до життя і позитивного досвіду дитини, максимальне занурення у діяльність, засоби взаємодії тощо);
- активне оцінювання та контроль (взаємооцінка, самооцінка, взаємоконтроль, самоконтроль, додаткові рольові та ігрові демонстрації, робота в парах, мікрогрупах тощо);
- запам'ятовування (створення орієнтирів, святкових процедур опрацювання нового в інших ситуаціях, обмін враженнями тощо);



- перенесення набутого досвіду у повсякденне спілкування (сюжетно-рольові ігри, інсценування, ритуал завершення діяльності і очікування майбутньої зустрічі тощо);
- часова обмеженість, акцентування початку і закінчення гри (сюрпризні моменти, зустрічі, естетичні акценти тощо);
- пунктуальність і продуктивність.

Для успішного проведення експериментальної роботи і впровадження педагогічних умов формування професійної майстерності, було виділено ряд етапів:

*1. Теоретичний етап включає:*

- вивчення студентами теоретичної, науково-методичної літератури, що відображає специфіку формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп;
- теоретичний семінар для студентів з проблеми формування професійної майстерності майбутніх фахівців.

*2. Організаційно-практичний етап:*

- забезпечення навчального процесу дидактичним матеріалом (теоретичні матеріали, тести, методичні вказівки тощо), спрямованим на формування професійної майстерності майбутніх фахівців;
- апробація вибраної траєкторії на лекціях, семінарах, під час самостійної та індивідуальної роботи.

*3. Контрольний етап:*

- контроль у вигляді аналізу якісної успішності студентів.

Здійснення особистіснозорієнтованого підходу до студентів у процесі вищої освіти викликало необхідність звернутися до змісту понять «індивідуалізація» і «диференціація». Існують різні точки зору на характер їх взаємозв'язку: диференціація і індивідуалізація розглядаються як тотожні; індивідуалізація є складовою диференціації (внутрішня диференціація); диференціація є засобом індивідуалізації навчання.

Таке визначення найточніше пояснює співвідношення цих понять, указуючи на їх спільність, нерозривність. Індивідуалізація навчання визначає суть, цільову спрямованість диференціації. Індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей студентів, створення умов для прояву і розвитку особистості як індивідуальності за допомогою вибору, відповідного їй можливостям, потребам й інтересам, змісту, формам і методам навчання. Диференціація – розділення студентів на групи на підставі певних індивідуальних особливостей. При цьому важливо відзначити, що ці групи можуть бути як стабільними, так і відносно стабільними.

Важливу роль у формуванні професійної майстерності майбутніх вихователів відіграє рольова поведінка, яка є характерною для дискусій у формі ігрового позиційного протистояння, в процесі якого відбувається засвоєння і комплексне застосування знань. Прикладом є ігри і дискусії, що імітують невласиві майбутній професійній діяльності студентів, але важливі з соціальної точки зору ситуації («Суд», «Дебати», «Прес-конференція» тощо).

Розглянемо види і специфіку ділових ігор, як форми організації спільної навчальної діяльності, що найчастіше зустрічається. Уявлення про суть і специфіку ділової гри достатньо невизначені. З одного боку, ділова гра – це різновид імітаційного моделювання – ігрової побудови, що є «замінником» реальних життєвих або професійних ситуацій, і пов'язують з використанням ролей, що відповідають ситуації. З іншого боку, ділова гра – це спосіб інтенсифікації творчої розумової діяльності в умовах організації групової і колективної взаємодії з вироблення послідовності рішень в штучно створеній ситуації, що обов'язково вимагає рольової поведінки. У найзагальнішому вигляді ділову гру розглядають як системний спосіб моделювання різних управлінських і виробничих ситуацій, що мають на меті навчити студентів приймати рішення.

Рольова ділова гра розглядалася як спосіб відтворення в навчальній діяльності рольових функцій і установок для моделювання процесу ухвалення професійних рішень, можливих взаємовідносин, характерних для професійної

діяльності. Значення ділової гри в професійній підготовці студентів визначалося її багатоплановістю, комплексним характером, що забезпечує одночасне рішення багатьох завдань:

- ділова гра забезпечує необхідні умови для глибшого і повнішого оволодіння навчальним матеріалом, ґрунтуючись на регулярному застосуванні знань в ході вирішення педагогічних завдань та проблем;
- вона дозволяє синтезувати знання з різних дисциплін і долати їх роз'єднаність в свідомості студента;
- ділова гра впливає на інтенсивність навчальної діяльності студентів, та розвиток їхнього творчого мислення в ході аналізу педагогічних ситуацій і пошуку нестандартних способів їх рішення;
- участь в діловій грі стимулює розвиток особистого потенціалу студента, його самореалізацію і самоствердження в творчих ситуаціях ігрової взаємодії;
- ділова гра суттєво впливає на процес формування інтересу, емоційно-ціннісного ставлення майбутньої професійної діяльності;
- забезпечує освоєння студентом досвіду виконання професійних функцій, а також оволодіння ним вміннями вирішення професійних проблем;
- ділова гра виконує діагностичну функцію, яка полягає у вивченні творчих, професійних здібностей і ціннісних орієнтації студентів, в усвідомленні ними своїх потенційних можливостей;
- психотерапевтичний ефект ділової гри виявляється у можливості створення необхідних умов для зняття психо-емоційного напруження студентів, подоланні різних видів бар'єрів, впливі створеної атмосфери на особистісні якості, озброєнні майбутніх вихователів необхідними способами психологічного захисту в певних педагогічних ситуаціях.

Специфічною особливістю ділової гри є її двоплановість: з одного боку, учасник виконує реальну дію, пов'язану з рішенням конкретних навчальних завдань, з іншого, така діяльність має умовний характер, що дозволяє

відвернутися від реальної ситуації, бути достатньо вільним, розкутим, виконуючи певні ролі і знімаючи ті психологічні затиски, які заважають проявляти свої здібності і можливості.

Саме така двоплановість гри забезпечує її розвивальний характер. Разом з тим, для вирішення організаційних проблем ділової гри викладач повинен знайти правильне співвідношення навчальних і ігрових дій, що забезпечують загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Тому викладачу необхідно добре уявляти собі не тільки дидактичну суть і можливості ділової гри, але і методично грамотно проектувати і будувати її відповідно до певних принципів.

Основними принципами конструювання і організації ділової гри були наступні:

1. Принципи моделювання необхідних реальних умов та ігрове відтворення змісту, форм, методів та засобів реалізації професійної діяльності. Відповідно означеного принципу на початку гри мають вибудовуватися такі моделі: імітаційна модель уривку з освітньої діяльності та ігрова модель професійної поведінки учасників ділової гри.

2. Принцип проблемного змісту імітаційного моделювання і процесу його розгортання в ігровій моделі. Суть якого полягає у тому, що в основі ділової гри лежить система навчальних завдань у формі конкретних професійних ситуацій, що містять суперечливі дані, взаємовиключні альтернативи, неповну інформацію. В процесі гри студенти повинні були провести аналіз цих ситуацій, виділяти проблему, перевести її у власні завдання, розробити засоби вирішення і прийняти рішення, переконати інших в його правильності.

3. Принцип спільної діяльності полягає у тому, що ділова гра розгортається як процес прийняття спільних рішень в умовах рольової взаємодії і вимагає психолого-педагогічного забезпечення спільної діяльності студентів на всіх її етапах: своєчасне планування; реалізація рефлексії результатів діяльності; розподіл функцій, ролей; визначення необхідних умов

групової взаємодії.

4. Принцип діалогічного спілкування передбачає залучення кожного учасника в спільну діяльність, надання можливості висловити свою точку зору з усіх питань, що виникають в грі, що досягалося за умови забезпечення кожного студента певною роллю, яка вимагала активної залученості до діалогу.

5. Принцип двоплановості ігрової діяльності полягає у тому, що досягнення ігрових цілей повинно слугувати засобом реалізації цілей навчання і виховання, розвитку особистості студента. Усвідомлення студентами двоплановості цілей і результатів гри забезпечувало включення їх в спільний аналіз результатів.

Проблемна ситуація – основна категорія проблемного навчання. Її визначення формулюється таким чином: проблемна ситуація – це психічний стан студента, в якій він:

- бачить суперечності та невідповідності;
- усвідомлює їх як труднощі, подолання яких вимагає нової інформації;
- прагне вирішити дані суперечності.

В результаті виникнення проблемної ситуації в свідомості студентів формується проблема. Вона, як правило, реалізується у формі запитання. Найпоширенішими є суперечності, за допомогою яких створювалися проблемні ситуації в навчанні, а саме між:

- відомим і невідомим;
- формальними і істинними знаннями;
- звичним і незвичайним розглядом предмету;
- засвоєними знаннями і застосуванням їх в нових практичних умовах;
- науковими і життєвими знаннями;
- фантазією і дійсністю;
- теорією і практикою;
- відомими фактами і новими.

Головне завдання викладача, що використовує елементи проблемного навчання, дати можливість студентам знайти суперечності, показати, донести, «оголити» їх до такого рівня, щоб з найбільшою вірогідністю виникла проблемна ситуація. Для цього були розроблені прийоми, що допомагають загострити суперечності, зробити їх доступними і зрозумілими студентам:

- емоційна дія;
- несподіванка;
- парадоксальність;
- боротьба ідей;
- конкретизація і персоніфікація;
- зіставлення.

Способами створення проблемної ситуації були вербальний опис суперечностей, показ проблемного досвіду, формулювання проблемного завдання.

Важливу роль у формуванні професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп відіграє проєктування. За характером пошукової діяльності і переважаючих методів виділено такі групи проєктів:

- дослідницькі проєкти нагадують наукове дослідження, підкоряються його логіці, мають науковий апарат, проведення експерименту, розробку практичних рекомендацій;
- творчі проєкти спрямовані на розробку нових оригінальних ідей, продуктів спільної діяльності, представлених в творчій формі (творчий звіт, виставка, проєкт дизайну приміщень, відеофільм);
- інформаційні проєкти спрямовані на збір необхідної інформації. Розробка проєкту пов'язувалася з пошуком і знаходженням інформації в різних джерелах: монографіях, журнальних статтях, газетних публікаціях. Відповідно до характеру проблеми, що розробляється, розмежовувалися теоретичні і практико-орієнтовані проєкти.

Важливу роль у реалізації вище зазначених заходів відігравали наступні

навчальні дисципліни «Педагогіка дошкільна» та «Інклюзивна освіта». Так, на практичних заняттях з дошкільної педагогіки активно реалізувалася методика ділової гри. Групова дискусія (прес-конференція) використовувалася на заняттях з дошкільної педагогіки та «Інклюзивної освіти».

Творчий розвиток особистості майбутніх фахівців знайшов своє відображення у використанні елементів проблемного навчання на заняттях з окремих методик та вище означених дисциплін. Дотримувався основний принцип проблемного навчання – орієнтація на дослідницьку діяльність студентів, створення, під керівництвом викладача, проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів, спрямованість на їх вирішення, внаслідок чого відбувалося творче оволодіння професійними знаннями, вміннями, навиками і розвиток інтелектуальних здібностей студентів.

На заняттях використовувався дослідницький метод, специфіка якого полягала у виконанні завдань індуктивно-дедуктивної спрямованості, проблемна лекція, що характеризується чітко позначеною проблемою, для вирішення якої передбачається евристичний підхід до спільної діяльності педагога і студентів і проблемна ситуація, спрямована на включення студентів в активний пізнавальний процес, що супроводжується творчим пошуком вирішення труднощів.

Важливу роль у формуванні професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп відіграють бесіди, спрямовані на підвищення мотивації: «Роль вихователя у житті дошкільника з порушеннями у розвитку»; «Чинники вибору професії вихователя інклюзивної групи»; «Як стати професійним вихователем для усіх дітей».

Логіка дослідження зумовила розробку програми спецкурсу «Формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп» з метою ознайомлення студентів зі знаннями, щодо суті та особливостей роботи у інклюзивних групах закладів дошкільної освіти і розвитку відповідних умінь. Зміст спецкурсу представлений двома взаємопов'язаними модулями: «Особливості професійної майстерності майбутнього вихователя

інклюзивної групи», «Формування професійної майстерності майбутнього вихователя інклюзивної групи» (див. табл. 2.4). Варто відзначити, що ми не мали можливості впровадити курс у освітній процес повністю, проте окремі його теми були висвітлені на таких дисциплінах «Педагогіка дошкільна» та «Інклюзивна освіта».

Таблиця 2.4.

**Характеристика спецкурсу «Формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп».**

<b>Тема</b>	<b>Зміст</b>
«Сутність професійної діяльності майбутніх вихователів інклюзивних груп».	Перша тема передбачає виклад матеріалу про суспільну та державну значущість професії вихователя інклюзивної групи, його функції, поняття професійної діяльності вихователя та її структуру, самовиховання, саморозвиток та самовдосконалення майбутнього фахівця дошкільної інклюзивної освіти.
«Теоретичні аспекти підготовки майбутніх вихователів інклюзивних груп».	Проаналізовано основні підходи до вирішення проблеми фахової підготовки, а також компонентів професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп у сучасних наукових дослідженнях.
«Сутність та особливості формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп».	У темі висвітлено сутність понять «професійна майстерність», уточнено зміст дефініції «професійна майстерність майбутнього вихователя



	інклюзивної групи», проаналізовано значення понять професійної та педагогічної майстерності, розкрито особливості формування зазначеного утворення у студентів.
«Компонентно-структурний аналіз професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп».	Розглянуто та детально проаналізовано структурні компоненти досліджуваного утворення (гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка, педагогічна творчість), а також висвітлено важливість сформованості сукупності виділених компонентів для професійної підготовки майбутніх вихователів інклюзивних груп.
«Професійна майстерність майбутніх вихователів інклюзивних груп: критерії та показники її сформованості».	У темі розглянуто критерії, показники та рівні сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп у процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти.
«Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп».	У темі розглянуто педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп(цілеспрямоване формування у студентів позитивної мотивації до оволодіння

	<p>професійною майстерністю та зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі; опанування майбутніми вихователями системою знань з професійної майстерності та набуття ними вмінь їх практичного застосування; упровадження сукупності традиційних та інноваційних форм і методів у цілісну систему професійної підготовки майбутніх вихователів), а також визначено їх роль у ефективності професійної підготовки здобувачів вищої освіти.</p>
--	--

Студентам доцільно виконувати запропонувати такі завдання для самостійного опрацювання:

1. Створення студентами проекту «Розвиток професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп», що має вміщувати вправи спрямовані на розвиток здібностей педагога.

2. Створення студентами портфоліо «Я – сучасний вихователь», що дозволяє оцінити знання та вміння майбутніх фахівців, сприяє саморозвитку та самовдосконаленню.

Доречним є заповнення «Щоденника мого професійного становлення», де аналізується рівень власної професійної майстерності та оцінюється власне становлення як фахівця.

Застосування інноваційних форм роботи в навчальному процесі дозволяє разом із студентами створити особисту професіограму кожного майбутнього фахівця на основі моделювання інноваційного життєвого та

професійного стандарту. Професіограма містила такі компоненти як:

- загальні відомості про професію вихователя в умовах інклюзивного освітнього простору, динаміку змін особливостей роботи в умовах освітнього простору, соціально-економічне значення діяльності в умовах інклюзії;
- опис методичних особливостей застосування новітніх технологій навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- перелік обсягу дидактичних знань, умінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах освітнього інклюзивного простору;
- психограму, тобто характеристику основних психологічних вимог до вихователя в умовах інклюзивного навчального закладу, особливості розвитку емоційної сфери майбутнього фахівця.

Впродовж формувального експерименту було реалізовано педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти, а подальша робота передбачає перевірку ефективності їх впровадження.

### **2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.**

Наступний етап педагогічного експерименту передбачав проведення повторної діагностики рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп та порівняння результатів контрольного експерименту з результатами констатувального етапу.

Наведемо дані контрольних зрізів, що відображають якісне засвоєння знань, умінь і навичок майбутніх фахівців за результатами упровадження у освітній процес педагогічних умов формування професійної майстерності педагогів.

Для перевірки результативності експериментальної роботи студентам була запропонована анкета, в якій вони повинні були самостійно оцінити свій рівень професіоналізму.

Результати засвідчили найбільший приріст за такими критеріями, як

«негативне ставлення до шкідливих звичок» (9,0%), «дотримання норм моралі», «розуміння цілісності і єдності розвитку людини, суспільства і природи» (12%). Найбільший приріст (14 %) спостерігається за критерієм «відповідальне ставлення до навчання», «працьовитість».

Порівняння результатів дослідження до і після закінчення експерименту показує, що для майбутніх фахівців характерне зниження невротичності, агресивності, дратівливості. Покращилися показники товариськості, врівноваженості, відвертості, емоційної лабільності.

Розвитку в майбутніх фахівців педагогічної техніки (техніки мовлення, організаторської техніки) сприяли заняття, а результати повторного дослідження підтвердили ефективність цієї роботи. Високий рівень володіння майбутніми фахівцями педагогічною технікою збільшився на 17,6%, середній рівень на 13,2%, низький рівень зменшився на 10,4%.

Наступне обстеження виявляло динаміку розвитку креативності у майбутніх вихователів. Результати дослідження засвідчили ефективність експериментальної роботи: високий рівень продуктивності, гнучкості і оригінальності підвищився на 17,2%.

В ході експерименту розвивалася не тільки креативність у майбутніх фахівців, але і творча уява. Повторне тестування підтвердило ефективність роботи в даному напрямі. Результати повторного дослідження показали поліпшення показників творчої уяви на 15,0% від загальної кількості респондентів. Для виявлення рівнів розвитку професійної майстерності майбутніх фахівців була проведена аналітична робота за результатами різних досліджень.

Як видно, в процесі формування професійної майстерності майбутніх фахівців за період експериментальної роботи підвищилися показники (%) за всіма критеріями:

- гуманістична спрямованість особистості майбутніх фахівців сформована у 33,0%;
- професійні знання, уміння і навички сформовані у 35,0%;

- педагогічні здібності набули якісного вияву, підвищилися на 13,0%;
- педагогічна творчість підвищилася у 22,6 %.

Унаочнення результатів статистичної обробки даних про рівні сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп у ЕГ до і після експерименту та КГ пропонуємо у вигляді стовпчастих діаграм (див. Рис. 2.1 та 2.2).

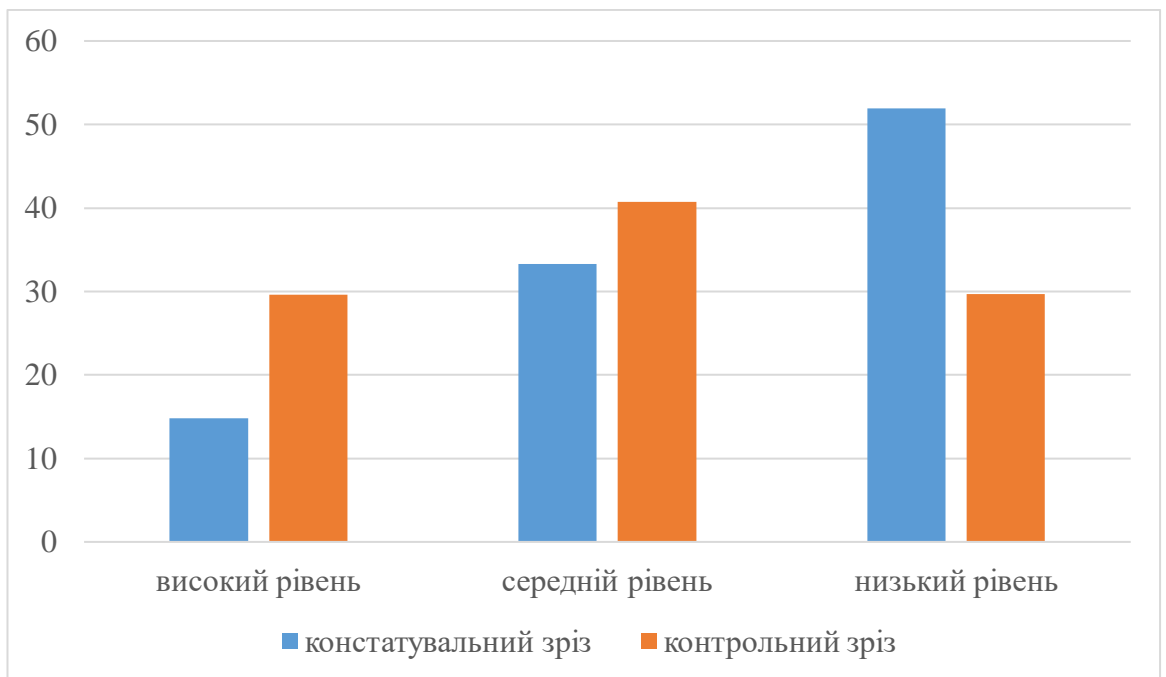


Рис. 2.1 Динаміка рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп у ЕГ (%).

На початку експерименту у ЕГ рівні розподілилися таким чином: високий – 14,8% (4 студентів), середній – 33,3% (9 студентів), низький – 51,9% (14 студентів). По завершенні експерименту мали такі показники: високий – 29,6% (8 студентів), середній – 40,7 % (11 студентів), низький – 29,7% (8 студентів). У КГ на час констатувального експерименту рівні розподілились таким чином: високий – 22,6 % (7 студента), середній – 38,7% (12 студентів), низький – 37,7% (12 студентів), а під час контрольного зрізу: високий – 25,8% (8 студентів), середній – 41,9% (13 студентів), низький – 32,3% (10 студентів). Дані демонструють значні зрушення у ЕГ та несуттєві у КГ.

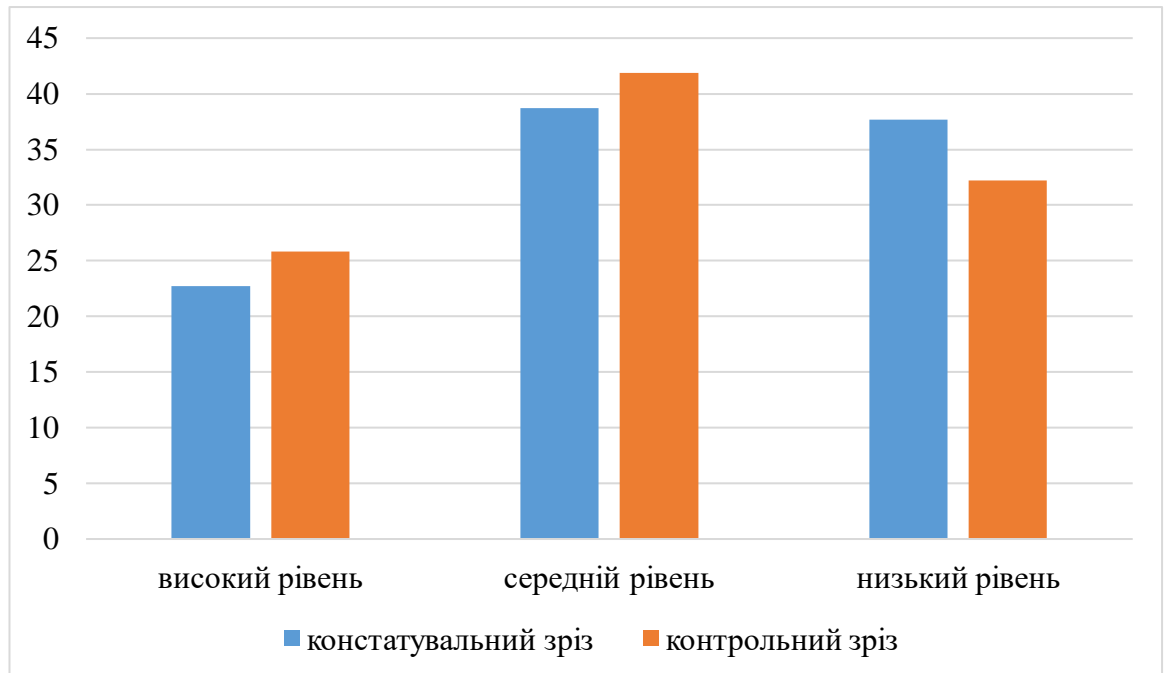


Рис. 2.2 Динаміка рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп у КГ (%).

Підсумовуючи вище зазначене, можна стверджувати, що розроблені педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп були ефективними, що доведено порівняльним аналізом результатів рівнів КГ на час констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту. Це підтверджує висунуту гіпотезу наукового дослідження і дає підстави для формування загальних висновків.

### **Висновки до розділу 2.**

Результати експериментального дослідження процесу формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп, дозволили виявити сучасний стан проблеми.

У процесі проведеного дослідження, нами було розроблено модель формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп, із такими структурними компонентами: мета, методи й форми організації

процесу, структурні компоненти професійної майстерності, педагогічні умови її формування та результат – сформованість професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

Реалізовані педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп довели свою ефективність, оскільки після формувального експерименту значно зросли показники високого та середнього рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх фахівців дошкільної освіти, які є необхідними для їхньої успішної самостійної їхньої професійної діяльності.

## ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз проблеми й результати експериментального дослідження дозволили сформулювати наступні висновки:

1. У науковій літературі інклюзію визначають як політику держави та суспільства щодо людей з особливими потребами, процес включення всіх громадян з особливостями розвитку в активне суспільне життя, прийняття індивідуальних особливостей кожної особистості, комунікативний діалог між всіма людьми у суспільстві

2. Доведено, що формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп відбувається ефективно, якщо реалізуються такі педагогічні умови: формування у майбутніх вихователів позитивної мотивації до педагогічної діяльності у інклюзивних групах, їхньої професійної зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення у цьому напрямі; опанування майбутніми вихователями інклюзивних груп системою професійних знань та набуття ними вмій їх практичного застосування у інклюзивному освітньому середовищі; практичне впровадження інноваційних форм та методів роботи зі студентами, сприяння створенню власного кейсу педагогічного досвіду роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та залучення студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності, з метою оволодіння навичками творчої організації освітнього інклюзивного простору в групах закладів дошкільної освіти.

3. Основними формами підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору були кейс-коучінг, розробка методичного портфелю та портфолію, віртуальний обмін досвідом, методичний фестиваль, тренінг, методичний діалог тощо. Основними методами формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп визначено тренінг, методичний міст, мозкову атаку, творчу лабораторію, вебінар, методику «Мозаїка», «Акваріум», кейс-технології,



методику «Подовжена конференція» тощо. Розроблено навчальну програму спецкурсу «Формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп»: лекційні матеріали, питання семінарських занять, завдання для самостійної роботи студентів, теми індивідуальних навчально-дослідних завдань тощо.

4. Встановлено, що реалізація теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп суттєво вплинула на позитивні зрушення у рівнях розвиненості означеного поняття у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. На початку експерименту у ЕГ рівні розподілилися таким чином: високий – 14,8% (4 студентів), середній – 33,3% (9 студентів), низький – 51,9% (14 студентів). По завершенні експерименту мали такі показники: високий – 29,6% (8 студентів), середній – 40,7 % (11 студентів), низький – 29,7% (8 студентів). У КГ на час констатувального експерименту рівні розподілились таким чином: високий – 22,6 % (7 студента), середній – 38,7% (12 студентів), низький – 37,7% (12 студентів), а під час контрольного зрізу: високий – 25,8% (8 студентів), середній – 41,9% (13 студентів), низький – 32,3% (10 студентів). Дані демонструють значні зрушення у ЕГ та несуттєві у КГ.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедгогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Мысль, 1980. 335 с.
3. Алексюк А. М. Загальні методи навчання. К.: Вища школа, 1981. С. 67-68.
4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманая основа педагогического процесса. Минск : Университетское, 1990. 560 с.
5. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. доктора пед. наук : 13.00.02. М., 1999. 289 с.
6. Андреев В. И. Педагогика. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
7. Андрієвський Б.М. Структурно-функціональна модель розвитку професійної майстерності викладача. *Педагогічні науки*. Вип. 67. ХДУ, 2015. С.222-227.
8. Артемова Л. В. Модель ступевої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства*. Матеріали міжнар. наук.-теор. конф. до 80-ї річниці ім. М. П. Драгоманова. 2000. Вип. 1. С. 84-86.
9. Асташкина Н. В. Индивидуализация высшего гуманитарного образования. М.: Н. Новгород, 2000. 172 с.
10. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса. М. 1984. 287 с.
11. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. К. : Світич, 2009. 430с.
12. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ. К.: Видавництво, 2012. 26 с.

13. Балл Г. О. Проопсихологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти*. К., 1994. С. 98 - 100.
14. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: дис... д-ра пед. наук. К., 1997. 471 с.
15. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2003. 23 с.
16. Берегова М.І. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.
17. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К., 1998. 204 с.
18. Беленька Г. В Теоретично-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. доктора пед. наук. К., 2012. 41 с.
19. Богданова І. П. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук. К., 2003. 41 с.
20. Богініч О.Л., Борисова О.П., Загарницька І.Л. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 320 с.
21. Богущ А. М. Компетентний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. *Реалізація європейського досвіду компетентного підходу у вищій школі України*. К.: Педагогічна думка, 2009. С. 271-281.
22. Бойчук Ю. Б. Інклюзивна компетентність педагога. Джерело педагогічних інновацій. *Інклюзивна освіта*. Випуск № 5. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 18–23.
23. Борин Г.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку: автореф. дис... канд. пед. наук. Т., 2009. 20 с.

24. Бугрименко Е.А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога. М.: ВНИИК «Школа», 1989. 137 с.
25. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси : Вид. ЧНУ, 2009. 90 с.
26. Булда А. А., Мухіна Г.І. Актуальні проблеми професійної підготовки сучасного вчителя для нової української школи. Тернопіль: Тайп, 2010. С.140-142.
27. Вавіна Л. В. Український дефектологічний словник. К.: Милосердя України, 2001. С. 132.
28. Великий тлумачний словник сучасної української мови. за ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
29. Вертугіна В.М Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. Вип № 3.2 (43.2), 2017. с.102-105.
30. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Академія, 2001. 566 с.
31. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика: Пресс, 1999. 536 с.
32. Гончаренко С. В. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
33. Грама Н. Г. Теоретично-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : автореф. дис. доктора пед. наук. Харків, 2004. 42 с.
34. Давкуш Н.А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореферат... канд. пед. наук. Ялта, 2011. 20 с.
35. Данілавічате Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.

36. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
37. Дичківська І. І. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
38. Дроздов И.Н. Психологические аспекты управления кадрами. Владивосток: ПИППКГС, 1997.178с.
39. Дятленко Н. М. та інші. Асистент вчителя в інклюзивному класі. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 250 с.
40. Євтух М. Б. Розробка технології навчання в умовах вищої школи. *Наукові записки*. Вінниця, 2000. С. 70 - 73.
41. Загородня Л.П., Титаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.
42. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В. Педагогічна майстерність: Підручник. К.:СПД, 2008. 376 с.
43. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: начальнометодичний посібник / Під заг. ред. Шинкаренко В.І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.
44. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 128 с
45. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків: навчально-методичний посібник. / уклад. Логвін Т.В. Чернігів: Десна Поліграф, 2018. 188 с.
46. Кідіна Л. В. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ. *Вісник після дипломної освіти*. Київ, 2010. Вип. 2 (14). Ч. 2. С. 183–189.
47. Кічук Н. Творчість майбутнього фахівця як чинник його професійної самоідентифікації. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи:*

монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 62-71.

48. Кічук Н.В. Технологізація професійної підготовки вихователя дошкільного закладу освіти: деякі аспекти проблеми. *Науково-практичний журнал «Наука і освіта»*. О., 2014. № 10. С.87-89.

49. Книш Т. В. Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2001. 19с.

50. Ковалевська Н.В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 2007. 21с.

51. Коваленко Ю.О. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук. Запоріжжя, 2008. 18с.

52. Колосова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку: автореф. дис. канд. пед. наук. Ялта, 2012. 19с.

53. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 195 с.

54. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.

55. Кондратенко Р.В. Формування педагогічної компетентності майбутніх вихователів з методики фізичного виховання дітей. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, іновації*. Вип. 5. Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2015. С. 23-26.

56. Кудрявцев В., С. Каштанова Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования. *Вестник Мининского университета*, 2017. № 2. С.25-28.

57. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2013. 292 с.

58. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера

производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

59. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ, 2002. 42 с.

60. Луцан Н.І. Підготовка дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі. Івано-Франківськ, 2016. 228 с.

61. Макаренко А. С. Книга для батьків. К.: Рад. школа, 1980. 327 с.

62. Маркова О.Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза. *Фундаментальные исследования*. 2013. №1. С. 78-85.

63. Маслоу А. Мотивация и личность. Спб.: Питер, 2008. 352 с.

64. Машовець М. В. Сучасні підходи до організації педагогічної практики майбутніх дошкільних педагогів. Режим доступу: [http://arcive.nbuu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nspp/2011\\_4/pp/pp4.pdf](http://arcive.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nspp/2011_4/pp/pp4.pdf) (Дата звернення: 12.07.2020).

65. Мороз О. Г., Падалка О. С. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник. Київ: Нпу, 2003. 267 с.

66. Нестеренко В. В. Теоретично-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання. Одеса: ТОВ «Лерадрук», 2012. 399с.

67. Падалка О.І. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук. Вінниця, 2015. 20с.

68. Пасекова Л. А. Предметно-развивающая среда: метод. реком. для воспитателей дошкольных образовательных организаций. СПб.: Астерион, 2012. 24 с.

69. Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. К. : Знання, 2005. 399с.

70. Педагогічні технології / Авторський колектив А. С. Нісімчук, І. А. Смолюк, О. Г. Шпак. К.: Укр. енциклопедія, 1995. 253 с.

71. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2007. 19 с.

72. Петухова Л.Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. д-ра пед. наук. О., 2009. 40 с.

73. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

74. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII // Урядовий кур'єр від 04.10.2017. №186.

75. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 №2961-IV. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/296-15> (дата звернення: 14.09.2020).

76. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія. Харків : Освіта, 1995. 105 с.

77. Прокоф'єва М.Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів і вчителів початкових класів: автореф. дис. канд. пед. наук. О., 2008. 22с.

78. Пуховська Л.П. Концепція професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. Психолого-педагогічні науки*. 2002. №4. Частина 1. С.12-15.

79. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе ВУЗА. Новосибирск: НГАУ, 2012. 58 с.

80. Русова Софія: з маловідомого і невідомого: трилогія. / упор. Оксана Джус, Зіновія Нагачевська. *Ч. I: Несторка української педагогічної літератури*. Івано-Франківськ: Гаманець, 2006. 456 с.

81. Сайко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2004. 21 с.

82. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну



діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_002-94](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_002-94) (дата звернення: 14.09.2020).

83. Синенко В.Я. Професіоналізм учителя. *Педагогіка*. 1999. №5. С. 45-51.

84. Слепцова И. Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки : дис. канд. пед. наук. М., 2007. 251 с.

85. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: У 5-ти т. К., 1976. Т. 3. 283 с.

86. Тарасова В.В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків, 2012. 19с.

87. Трубник І.В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.

88. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичева. 1993. 840с.

89. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. канд. пед. наук. Х., 2008. 20 с.

90. Швець Т.А. Професійна майстерність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки*. Вип.58. Частина 2. Херсон, 2011. С.408-411.

91. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.

## ДОДАТКИ

Додаток А

*АНКЕТА*

Шановні здобувачі вищої освіти!

Просимо Вас відповісти на запитання!

1. Прізвище \_\_\_\_\_ Ім'я \_\_\_\_\_ По батькові \_\_\_\_\_
2. Визначте складові професійної майстерності вихователя інклюзивної групи? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Які професійні функції, виконує вихователь інклюзивної групи?  
Наведіть приклади \_\_\_\_\_
4. Якими особистісними та професійними якостями має володіти вихователь інклюзивної групи \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Визначте вимоги до особистості сучасного вихователя \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Визначте труднощі, які на Вашу думку, можуть виникнути у роботі вихователя інклюзивної групи \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Розкрийте суть поняття «професійна майстерність вихователя інклюзивної групи»? \_\_\_\_\_
8. Визначте мотиви професійної діяльності вихователя:
  - задоволення від педагогічної діяльності;
  - прагнення бути корисним у суспільстві;
  - матеріальні винагороди;
  - досягнення майстерності в професійній діяльності.
9. Якими творчими здібностями Ви володієте? \_\_\_\_\_
10. Що є найважливішим у роботі вихователя інклюзивної групи? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Визначте професійно важливі якості необхідні майбутньому вихователю

інклюзивної групи? \_\_\_\_\_

12. Які особистісні якості мають бути у майбутнього вихователя інклюзивної групи? \_\_\_\_\_

13. У чому, на вашу думку, цінність професії вихователя \_\_\_\_\_

14. Якими знаннями та вміннями має володіти вихователь інклюзивної групи для успішної професійної діяльності? \_\_\_\_\_

15. Які навчальні дисципліни у ЗВО, сприяють формуванню професійної майстерності майбутнього вихователя інклюзивної групи? \_\_\_\_\_

Дякуємо за участь!

**Самодіагностика рівня сформованості професійної майстерності.  
Мотиваційно-цільовий критерій професійної майстерності вихователів  
інклюзивних груп**

1. Мотиви отримання вищої освіти?

Оцініть знаком «+» за 9-бальною шкалою наступні судження.

Судження	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
одержання вищої освіти									
престиж особистої участі в житті вузу									
продовження традицій сім'ї									
набуття нових знань									
успіхи в навчанні, високі оцінки									
підготовка до майбутньої професійної діяльності									
спілкування з педагогами, з товаришами по групі, з цікавими людьми									
творче самовираження і самоствердження особистісного потенціалу									
підвищення власної загальної культури									

2. Проранжуйте цінності від 9 – найважливішого до 1 – незначного.

Цінності та установки	Ранг
– матеріальний достаток, життєвий комфорт	
– здоров'я	
– бажання працювати в обраній професійній сфері	
– професійна кар'єра ( успіх, досягнення, професійний ріст)	
– любов дітей	
– опора на духовні традиції свого народу	
– сумлінність і компетентність у виконанні своїх професійних обов'язків	
– уміння заробляти гроші	

– родина	
– любов	
– визнання і повага інших людей	
– почуття власного достоїнства, самоповага	
– особиста відповідальність за свої успіхи і досягнення	
– патріотична життєва позиція	

3. Визначте, які з перерахованих суджень про вихователя закладу дошкільної освіти близьке вам. Ранжуйте за наступним принципом: «так (3)»; «скоріше так, ніж ні(2)»; «скоріше ні, ніж так(1)»; «ні (0)».

<b>Судження про професію вихователя дошкільного навчального закладу</b>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>
Моя професія дозволяє приносити користь суспільству, дозволяє вкласти свій внесок у майбутнє країни				
Самоствердження мене як фахівця в обраній професії є основою для реалізації мого педагогічного потенціалу				
Моя майбутня професія високо цінується моїми рідними				
Професія: – пробуджує у мене інтерес до пошуку рішення актуальних проблем у сфері інклюзивної дошкільної освіти				
– розвиває розумову діяльність, формує мій світогляд				
– активізує мої творчі й педагогічні здібності				
– дозволяє удосконалювати психолого-педагогічні знання				
– дає можливість мені бути гарною мамою/ татом для своїх дітей				
– дає можливість відбутися моїй професійній кар'єрі				
– дозволяє мати стабільну і цікаву роботу вихователя				
дає мені право належати до соціальної групи педагогічної інтелігенції				

***Діагностика сформованості змістово-процесуального критерію професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп***

1. Визначте рівень впливу навчальних дисциплін становлення професійної майстерності майбутнього вихователя інклюзивної групи.

<b>Навчальні предмети</b>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>	<b>8.</b>	<b>9.</b>
Історія України									
Філософія									
Іноземна мова									
Соціологія									
Політологія									
Етика та естетика									
Культурологія									
Загальна психологія									
Загальна педагогіка									
Вікова фізіологія									
Дошкільна педагогіка									
Дитяча психологія									
Основи дефектології та логопедії									
Вступ до спеціальності									
Історія дошкільної педагогіки									
Дошкільна лінгводидактика									
Художня праця									
Основи природознавства з методикою									
Основи педагогічної майстерності									
Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю									
Теорія та методика співпраці ДНЗ з родинами									
Теорія і методика музичного виховання									
Дитяча література									
Культура мовлення та виразне читання									
Педагогічна практика									

***Діагностика сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп***

1. Які особистісні якості необхідні вихователю інклюзивної групи для успішної професійної діяльності.

Оцініть за 9-ти бальною шкалою (9 – найвищий бал, 1– найнижчий):







### Методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна)

Позначте Вашу згоду знаком «+» або незгоду – знаком «-» з наведеними твердженнями.

Твердження	Відповідь
Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань	
Зазвичай я працюю з великим напруженням	
У мене рідко буває головний біль після хвилювань і неприємностей, що я пережив	
Я самостійно вивчаю ряд предметів, необхідних, на мою думку, для майбутньої професії	
Яку з якостей, притаманних Вам, Ви цінуєте найбільше?	
Я вважаю, що життя треба присвятити обраній професії	
Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті складних проблем	
Я не бачу сенсу у великій кількості робіт, які ми виконуємо в університеті.	
Велике задоволення мені надає розповідь знайомим про майбутню професію.	
Я посередній студент, ніколи не буду досить успішним, тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим	
Я вважаю, що в наш час необов'язково мати вищу освіту.	
Я абсолютно впевнений у правильності вибору професії.	
Яких з притаманних вам якостей ви бажали б позбутися?	
При першій нагоді я використовую на екзаменах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи тощо).	
Найпрекрасніший час у житті – студентські роки.	
У мене дуже неспокійний і уривчастий сон.	
Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни треба вивчати однаково ґрунтовно.	
При нагоді я вступив би до іншого вузу.	
Я зазвичай спочатку берусь за більш легкі завдання, а більш складні залишаю на кінець.	

Вибираючи професію, мені було складно зупинитися лише на одній з них.	
Я можу спати спокійно після будь-яких неприємностей.	
Я впевнений, що майбутня професія надасть мені моральне задоволення й матеріальний достаток у житті.	
Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.	
Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.	
З певних практичних міркувань для мене це найзручніший ЗВО.	
У мене достатньо сили волі, щоб учитися без нагадувань адміністрації.	
Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.	
Екзамени треба складати, витрачаючи мінімум зусиль.	
Є багато ЗВО, де я міг би вчитися з не меншим інтересом.	
Яка з притаманних Вам якостей найбільше заважає Вам вчитися?	
Я людина, яка легко захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з моєю майбутньою професією.	
Турбота про екзамен або роботу, що не виконана вчасно, часто заважає мені спати.	
Висока зарплатня після закінчення університету для мене не головне.	
Мені треба бути в доброму гуморі, щоб підтримати спільне рішення групи.	
Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві або уникнути служби в армії.	
Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для того, щоб скласти екзамен.	
Мої батьки - професіонали, і я хочу бути схожим на них.	
Для просунення по службі мені необхідна вища освіта.	
Яка з Ваших якостей допомагає Вам вчитися?	
Мені дуже складно заставити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не стосуються моєї	

майбутньої спеціальності.	
Мене дуже хвилюють можливі невдачі.	
Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють, примушують.	
Мій вибір університету остаточний.	
Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати.	
Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.	
У мене завжди рівний і гарний настрій.	
Мене приваблюють зручність, чистота, легкість майбутньої професії.	
До вступу в університет я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.	
Професія, котру я здобуваю, найважливіша й найперспективніша.	

1. Шкала «**набуття знань**» згода з твердженнями 4 та 17 – 3,6 бали, 26 – 2,4 бали, незгода – 28 - 1,2 бали, 42 – 1,8 бали. Максимальна кількість балів – 12,6.

2. Шкала «**опанування професією**» – згода з твердженнями 9 – 1 бал, 31, 33 – по 2 бали, 43 – 3 бали, 48, 49 – по 1 балу. Максимальна кількість балів – 10.

3. Шкала «**отримання диплому**» – незгода 11 – 3,5 бали, 24 – 2,5 бали, 35 – 1,5 бали, 38 – 1,5 бали, 44 – 1 бал. Максимальна кількість балів – 10.

Питання 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника та не включаються до обробки даних.