

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРИУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:
Завідувач кафедри

_____ О.Г. Брежнєва
«__» _____ 2021 р.

**«ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ»**

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта»

Константиненко Ірини Володимирівни

Науковий керівник:

Бухало О.Л., к.п.н., доцент кафедри
дошкільної освіти

Науковий консультант:

Яйленко В.Ф. ст. викладач кафедри
дошкільної освіти

Рецензент:

Щербакова Н.М., к.пед.н., доцент кафедри
педагогіки, Бердянського державного
педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«__» _____ 2021 р.

Маріуполь – 2021

СПИСОК

ВИКОРИСТАНИХ

ДЖЕРЕЛ.....81

ДОДАТКИ.....89

ВСТУП

Актуальність дослідження. Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, процес входження в світову спільноту зумовили зміни у ставленні суспільства до проблем людей з порушеннями психофізичного розвитку, призвели до усвідомлення необхідності їх інклюзії в соціум. Загальносвітова тенденція у галузі соціальної політики кінця ХХ століття полягала в заохоченні інтеграції в освіті і боротьбі з різними проявами сегрегації. У дошкільній освіті це утілилося в розробці концептуальних положень, що створюють умови для забезпечення рівності в освоєнні дітьми з особливими освітніми потребами різних рівнів освітнього стандарту. Підхід «освіта для всіх» був висловлений в Саламанській декларації, прийнятій в 1994 році 92 країнами, у тому числі і Україною. У цьому документі пріоритетним завданням освітньої політики було оголошене створення освіти включення.

В даний час в світовій освітній практиці на зміну терміну «інтеграція» - об'єднання в одне ціле, приходять термін «інклюзія», тобто включення (Д. Агнес, Т. Бут, М. Кинг-Сирс, Т. Міттлер, Д. Роза та інші). Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини. Виходячи з цього, під інклюзивною освітою розуміється ширший процес інтеграції, що має на увазі доступність

освіти для всіх і розвиток дошкільної освіти в напрямі пристосування до різних потреб всіх дітей.

У Україні до середини 90-х років ХХ століття навчання дітей з порушеннями у психофізичному розвитку здійснювалося переважно в школах-інтернатах, що приводить до соціальної ізоляції цих дітей і усунення батьків від їх виховання. Внаслідок цього випускники навчальних закладів інтернатного типу зазнають труднощі подальшої інтеграції в соціум. Разом з тим багато дітей, що знаходяться під патронатом системи спеціальної освіти, можуть навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах. Враховуючи загальноосвітній підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами разом з однолітками, що нормально розвиваються, в Україні останніми роками посилюється процес їх інтеграції і включення в загальноосвітнє середовище.

Педагогіка робить кроки, спрямовані на еволюційні зміни в освіті, пов'язані з включенням дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх установ (Л. Аксьонова, Л. Давидова, В. Коркунов, Н. Малофєєв, Н. Назарова, Л. Шипіцина, С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук та інші).

Широке упровадження ідей інтеграції і інклюзії в загальноосвітні заклади значною мірою залежить від кваліфікації кадрів, що вимагає внесення змін в процес підготовки майбутніх вихователів. І в цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів як складової їх професійної компетентності.

Поняття «професійна компетентність педагога» широко розглядалося у психолого-педагогічній літературі, одні дослідники пов'язують професійну компетентність з поняттям культури (К. Бондаревська, О. Попова, А. Піскунов); інші – з рівнем професійної освіти (Б. Гершунський); визначають її як одну з суб'єктних властивостей особистості, що обумовлює ефективність професійної діяльності (Д. Гришин, Н. Кузьміна, А. Маркова,

Л. Мітіна); розглядають компетентність як систему, що включає знання, уміння і навички, професійно-значущі якості особистості, що забезпечують виконання професійних обов'язків (Т. Браже, Н. Запрудський). Не дивлячись на відмінності в підходах до визначення суті цього поняття, більшість дослідників розглядає професійну компетентність педагога як системне явище і під цим терміном розуміють складне інтегративне особистісне утворення, що обумовлює можливість успішно здійснювати професійну діяльність.

На сучасному етапі у вітчизняній педагогіці склався компетентнісний підхід у сфері загальної і професійної освіти (Е. Коган, А. Пінський, Е. Сахарчук, В. Серіков, І. Фрумін, Д. Ельконін). Компетентнісний підхід як мета і результат навчання визначає формування ключових компетенцій різного рівня, що виражаються надалі в професійній діяльності як компетентність.

У більшості публікацій останніх років, що стосуються професійної компетентності (О. Бобієнко, Г. Никітіна, А. Тряпідина), міститься те або інше трактування її структури і складу ключових компетентностей або компетенцій, необхідних сучасній людині (студенту, фахівцю). Не дивлячись на те, що формуванню професійної компетентності і ключових компетенцій фахівців в педагогічних дослідженнях приділяється досить багато уваги, процес формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів є актуальним предметом дослідження. Вивченням інклюзивної компетентності педагогів займалися Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк, Т. П'ятакова та інші.

Таким чином, тенденції, існуючі на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики, пов'язані з необхідністю ширшого включення дітей з особливими освітніми потребами в соціум, дозволили сформулювати суперечності між потребою освітньої практики в кваліфікованих фахівцях, що володіють високим рівнем сформованості інклюзивної компетентності, і традиційним змістом професійної підготовки вихователів.

Ґрунтуючись на актуальності та недостатній розробці теоретичного та практичного аспектів означеної проблеми було обрано тему дослідження: **«Формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти».**

Об'єкт дослідження: процес формування професійної компетентності майбутніх вихователів.

Предмет дослідження: формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає у розробці моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки і визначенні педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу.

Відповідно до мети дослідження сформульовано його **завдання:**

1. Розглянути сучасний стан проблеми інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах дошкільної освіти.

2. Охарактеризувати суть і структуру інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

3. Виявити критерії, показники і рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

4. Розробити та експериментально перевірити модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки.

Основу **гіпотези дослідження** склало припущення про те, що формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки буде ефективним, якщо будуть забезпечені наступні педагогічні умови: використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації і набуття знань, необхідних для здійснення інклюзивної освіти; включення в зміст навчання спецкурсу «Інклюзивна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти».

Теоретична основа проблеми дослідження інклюзивної освіти представлена в науковому доробку багатьох учених: філософів

(В. Андрущенко, Л. Вітгенштайн, С. Гессен, Б. Гершунский, В. Кремень, В. Огнев'юк, Н. Софій, В. Левкулич, С. Боднар, Н. Бокало, Н. Бердяєв, Н. Тарусина, А. Лушніков), соціологів (Г. Бурова, О. Федорова, Л. Сокур'янська, Д. Зайцев, І. Кантемірова, Н. Малафєєв, П. Романов, О. Дікова-Фаворська, О. Ярська-Смірнова), істориків (Т. Букшина, М. Захарчук, В. Бондар, С. Корнєв, А. Ільченко, Т. Єжова, В. Золотоверх), психологів (С. Грабовська, Д. Єрмолаєв, Є. Клепцова, Є. Кулакова), педагогів (А. Колупаєва, А. Сбруєва, К. Косова, Ю. Остроушко, І. Андрусєва, С. Здрагат, Д. Демплер, О. Таранченко, З. Шевців, О. Богословська, А. Валицька), дефектологів (І. Константинова, М. Назарова, Ю. Пінчук, А. Анісімова, Р. Аслаєва, Т. Дегтяренко) та фахівців з корекційної педагогіки (А. Гонєєв, Л. Коров'якова, Н. Малофєєв, П. Таланчук, В. Кащенко, Є. Мастюкова).

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури (психологічної, педагогічної, методичної); емпіричні методи (включене спостереження, бесіда, анкетування); педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний); кількісний і якісний аналіз одержаних результатів.

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

Основні етапи дослідження.

Перший етап (2020) - підготовчий, в процесі якого був здійснений теоретичний аналіз проблеми, визначені рівні її розробленості в науці, понятійний апарат дослідження, розроблена програма дослідження.

Другий етап (2021) - основний, в ході якого були виявлені критерії, показники і рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, розроблена і апробована модель її формування в процесі професійної підготовки.

Третій етап (2021) - завершальний, в процесі якого були підведені

підсумки дослідно-експериментальної роботи, здійснений аналіз її результатів, уточнені теоретичні висновки, основні ідеї і положення.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягає в тому, що уточнено суть інклюзивної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що обумовлює здатність майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти; визначені критерії, показники і рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів; уточнені зміст і способи набуття майбутніми вихователями ключових змістовних і операційних компетентностей на різних етапах процесу формування інклюзивної компетентності.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробленні моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, підготовлені навчально-методичні розробки з організації освітнього процесу, спрямовані на формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки.

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 98 сторінках, з них 80 – основного тексту. В тексті містяться 2 таблиці та 3 рисунків. Список використаних джерел містить 86 найменувань. У роботі представлено 4 додатки, які розміщено на 10 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Сучасний стан проблеми інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти.

В період демократизації, переходу від унітарного до відкритого суспільства відбулися зміни у ставленні держави і суспільства до людей з особливими освітніми потребами, намітився перехід від «культури корисності» до «культури гідності». Якщо у минулому панував принцип користі, яку людина повинна приносити суспільству, то зараз з позицій гуманістичної концепції кожен заслуговує поваги і повинен мати право вибору, зокрема вибору способу отримання освіти. В умовах переходу до нової гуманістичної парадигми метою спеціальної освіти повинно бути забезпечення повноцінного і гідного життя людини з особливими освітніми потребами, включення її в соціальні відносини.

На зміну принижуючим гідність термінам «інваліди», «аномальні діти», «діти з відхиленнями в розвитку» приходять нові. На сучасному етапі у педагогіці загальноприйнятим є термін - «діти з особливими освітніми потребами». Діти з особливими освітніми потребами – це діти, стан здоров'я яких перешкоджає освоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання (виховання). Цей термін підкреслює відмову суспільства від розподілу людей, закріплює зсув акцентів в характеристиці цих дітей від недоліків, порушень, відхилень від норми до фіксації їх потреб в особливих умовах і засобах освіти, підкреслює відповідальність суспільства за виявлення і реалізацію цих потреб.

На думку Н. Назарової, «особи з особливими освітніми потребами» - це люди, що мають відхилення в розвитку, унаслідок яких відбувається

обмеження можливостей їх участі в традиційному освітньому процесі, що викликає у них особливі потреби в спеціалізованій педагогічній допомозі, що дозволяє долати ці обмеження, утруднення [16].

У науковому контексті даний термін орієнтує дослідників на «проникність» меж між науками про аномальну і нормальну дитину, оскільки дітьми з особливими освітніми потребами можуть бути як діти з психофізичними порушеннями, так і діти, що не мають таких. У останньому випадку особливі освітні потреби можуть бути обумовлені соціокультурними чинниками.

Далеко не всі діти з обмеженими можливостями здоров'я і, як наслідок, що мають особливі освітні потреби, навчаються в системі спеціальної освіти. Причини можуть бути різними: кількість місць в спеціальній освітній установі обмежена, в місті немає подібного навчального закладу тощо. Останнім часом великого впливу набуває чинник небажання батьків навчати дитину в спеціальній установі, оскільки перебування дітей з обмеженими можливостями в інтернатних установах, не дивлячись на наявність в них ряду позитивних умов для корекції порушень розвитку, має і ряд недоліків: обмежуються можливості контактів з однолітками, що нормально розвиваються, діти відриваються від сім'ї - своєї первинної емоційної опори, у них важко формується готовність до подолання життєвих труднощів, соціальної адаптації і реабілітації.

Одним з перших обґрунтував ідею інтегрованого навчання Л. Виготський. Ідеї інтеграції, взаємозв'язки загальних і спеціальних психолого-педагогічних питань відображаються у багатьох його працях. Науковцем були сформульовані завдання спеціальної педагогіки, основні теоретичні передумови для перебудови роботи у галузі аномального дитинства.

Суть їх зводилася до того, щоб «зв'язати педагогіку дефективного дитинства (сурдо-, тіфло-, олігофрено- педагогіку) із загальними принципами і методами соціального виховання, знайти таку систему, в якій

вдалося б органічно пов'язати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [31]. Так Л. Виготський стверджував, що розвиток аномальної дитини – це соціальна проблема. Тому особливе завдання такої педагогіки - «технократично направити дитину в нормальну колію розвитку», розуміючи, що це особлива траєкторія і особливий культурний тип розвитку.

З 60-х рр. ХХ ст. у практиці освіти європейських країн починає реалізовуватися принцип інтегрованого підходу – надання дітям з різними порушеннями в психофізичному розвитку можливості навчатися в загальноосвітньому закладі із звичними дітьми, при обов'язковому створенні додаткових умов спеціальної допомоги і підтримки.

Розглядаючи історію навчання дітей з особливостями розвитку в ХХ ст. Н. Грозна виділяє три основні моделі, які можна розглядати як етапи розвитку поглядів на дану проблему:

1. «Медична модель» - сегрегація (початок 60-х рр. ХХ ст.) передбачає, що людина з особливостями розвитку - хвора, їй необхідний довготривалий догляд і лікування, які краще за все здійснювати в спеціальній установі.

2. «Модель нормалізації» - інтеграція (середина 60-х - 80-х рр. ХХ ст.) передбачає процес інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище звичних однолітків. Інтеграція в цьому контексті звичайно розглядається як процес асиміляції, що вимагає від людини прийняти норми, характерні для домінуючої культури, і слідувати їм в своїй поведінці.

Поняття «нормалізація» ґрунтується на наступних положеннях:

- дитина з обмеженими можливостями має однакові для всіх дітей потреби, головна з яких - потреба в любові і турботі;
- дитина з особливостями розвитку повинна вести життя, в максимально наближене до нормального;
- кращим місцем для дитини є її рідний будинок, і обов'язок суспільства – сприяти тому, щоб діти з ООП виховувалися в родині;
- вчитися можуть всі діти, і кожному повинна бути надана можливість

отримати освіту, якими б важкими не були порушення в розвитку.

Представлені вище моделі, на нашу думку, обмежують як можливості людей з особливостями розвитку, так і можливості суспільства в цілісній взаємодії один з одним.

3. «Соціальна модель» - включення (середина 80-х років - теперішній час) передбачає, що людина не зобов'язана бути «готовою» для того, щоб брати участь в житті сім'ї, отримувати освіту, працювати. Більша увага надається адаптації середовища до її можливостей, створення системи соціальних зв'язків, участь в суспільній діяльності, ухвалення. Соціальна модель передбачає розвиток здібностей кожної дитини, компенсацію її особливих потреб, створення системи підтримки, участь батьків в лікуванні і навчанні дітей.

З переходом до цієї моделі пов'язано поняття включення або інклюзія. Інклюзивна освіта передбачає спільне навчання дітей з обмеженими можливостями і однолітків, що нормально розвиваються, в межах однієї групи, але за різними освітніми маршрутами. У світлі сучасних поглядів, які зайняли міцні позиції в більшості демократичних країн світу, включаючи освіта розглядається не як окрема складова суспільного життя, а в ширшому контексті.

Дослідник П. Мітлер визначає включаючу освіту як «перший крок на шляху досягнення кінцевої мети – створення включаючого суспільства, яке дозволить всім дітям і дорослим незалежно від статі, віку, етнічної приналежності, здібностей, наявності або відсутності порушень розвитку повноцінно брати участь в житті суспільства і робити в неї свій внесок. У такому суспільстві відмінності поважаються і цінуються, а з дискримінацією і забобонами в політиці, повсякденному житті і діяльності установ ведеться активна боротьба» [48].

ЮНЕСКО розглядає інклюзивну освіту як динамічний підхід, позитивний крок назустріч різноманітності і унікальності дітей. При такому підході відмінності дітей повинні розглядатися не як проблема, а як

можливість розвитку процесу навчання. Тому інклюзивна освіта – це не тільки технічні і організаційні зміни, але і зміни філософії освіти [16].

Зарубіжний педагог Т. Бут вважає, що при підході – спробувати усунути усілякі бар'єри на шляху до освіти – правомірно розглядати «інтеграцію» і «включення» як дві фази одного процесу, коли спочатку забезпечується просто присутність, а потім – повне включення в освітню систему. У цьому значенні він пропонує замінити їх словами «доступ» і «участь». В першу чергу, на думку автора, необхідно зробити систему освіти достатньо гнучкою, щоб вона могла відповідати на різноманітні запити людей.

Розуміючи включення як трансформацію, необхідно корінним чином змінити відношення до різноманітності людей, з якими доводиться стикатися освітній системі. Ця різноманітність має розглядатися не як джерело ускладнено, а, навпаки, як якийсь атрибут реальності, який варто приймати і цінувати. При такому підході відкидається міцно укорінений погляд на норму як на щось гомогенне і стабільне, норма бачиться в різноманітті. Існування різних категорій дітей, кожна з яких має свої особливі освітні потреби, стає в цьому випадку фундаментальним фактом, на якому будується вся педагогіка [31].

Виходячи з цього, під інклюзивною освітою розуміємо ширший процес інтеграції, що має на увазі доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти в напрямі пристосування до різних потреб всіх дітей. В даний час в світовій освітній практиці існують три основні моделі організації навчання для дітей з ООП.

Перша модель виходить з того, що діти повинні вчитися в звичних освітніх установах, при створенні певних спеціальних освітніх умов і відповідно підготовлених педагогів. Перевагою даної моделі є можливість дитини відчувати себе повноцінним громадянином, що полегшує подальшу інтеграцію в суспільство.

Друга модель, що застосовувалася у радянський період, - модель

переважного навчання дітей з ООП в спеціальних освітніх установах інтернатного типу. Сильною стороною спеціалізованого навчання завжди вважалася концентрація уваги на індивідуальності кожної дитини, і як наслідок висока якість освіти. Недоліками даної системи є соціальна ізоляція дітей і усунення батьків від виховання. Внаслідок цього випускники навчальних закладів інтернатного типу зазнають труднощів у подальшій інтеграції в соціум.

Третя модель, європейська, різна в окремих країнах Європи, але, поєднує систему спеціальних освітніх установ і систему інтегрованого навчання. При цьому існує установка на те, щоб максимально забезпечити можливість кожним батькам навчати своїх дітей з ООП за місцем проживання за умови створення спеціальних освітніх умов [63].

Тенденція до розвитку інтеграційних підходів виникла в умовах кардинальних політичних перетворень, переходу до нового розуміння державою і суспільством прав людини і прав дитини в 90-ті роки. У цей період державна система спеціальної освіти піддавалася критиці за соціальне маркування дитини з особливими потребами як «дефективна», аномальна; спостерігалось «випадіння» з неї дітей з глибокими порушеннями в розвитку; відсутність спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям із слабо вираженими порушеннями; жорсткість і безваріативність форм отримання спеціальної освіти.

Проведені науковцями порівняльні дослідження у галузі реалізації соціальної і освітньої інтеграції в різних країнах світу дозволили виявити соціально-культурні умови, загальні закономірності і специфічні особливості. На цій основі показана і обґрунтована небезпека бездумного копіювання і перенесення західних моделей освітньої інтеграції. Визнаючи інтеграцію одним із стратегічних завдань розвитку системи спеціальної освіти, Н. Малофєєв вважає найбільш виправданим еволюційний шлях її реалізації, підкреслюючи, що слід «розглядати інтеграцію як один з можливих і необхідних підходів до освіти дітей з обмеженими

можливостями» [10].

Упровадження ідей інтеграції в освіту в сучасних реаліях, спроби підмінити систему спеціальної освіти тотальною інтеграцією, можуть привести до не рівності прав, до втрати дітьми з особливими освітніми потребами можливості отримати освіту, що забезпечує їхній розвиток.

У вітчизняній спеціальній педагогіці в даний час вивчаються процеси диференціації (сегрегації) і інтеграції дітей з ООП в освітньому процесі. Прихильники процесу диференціації виступають за обмеження, виділення дітей з недоліками в розвитку і поведінці і проведення з ними цілеспрямованої корекційної роботи. Прихильники процесу інтеграції доводять необхідність проведення корекційних заходів з дитиною в звичних стандартних умовах діяльності загальноосвітніх закладів.

Відзначимо, що диференціація спрямована на вдосконалення системи спеціальних (коректувальних) установ. Діють спеціальні освітні установи восьми видів: для дітей з порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату, важким порушенням мовлення, емоційно-вольової сфери і розумовою відсталістю.

У сучасній вітчизняній системі освіти розрізняють дві форми інтеграції - інтернальну і екстернальну. Інтернальна - інтеграція усередині системи спеціальної освіти, наприклад, діти з порушеннями інтелектуальної сфери і додатковими сенсорними порушеннями (поєднані дефекти) вчать в спеціальних освітніх закладах для дітей тільки з сенсорними порушеннями. Екстернальна інтеграція, при якій інтеграційні процеси пов'язані із зближенням систем загальної і спеціальної освіти на всіх її рівнях.

Інтеграція дітей з обмеженими можливостями до загальноосвітніх закладів повинна відбуватися з урахуванням рівня розвитку кожної дитини і можливості вибору корисної і можливої для неї моделі інтеграції:

- комбінована інтеграція, при якій діти з рівнем психофізичного і мовленнєвого розвитку, відповідним або близьким до вікової норми, виховуються в масових групах (по 1-2 людини в групі), отримуючи постійну

корекційну допомогу вчителя-дефектолога спеціальної групи;

- часткова інтеграція, при якій діти, ще не здатні на рівних із здоровими однолітками опанувати освітнім стандартом, вливаються в загальні групи лише на частину дня (наприклад, на його другу половину) по 1 - 2 людини;

- тимчасова інтеграція, при якій всі вихованці спеціальної групи, незалежно від рівня психофізичного і мовленнєвого розвитку, об'єднуються із здоровими дітьми не рідше 2-х разів на місяць для проведення спільних заходів виховного характеру.

- повна інтеграція, яка може бути ефективна для дітей, відповідних за віковою нормою рівню психофізичного і мовленнєвого розвитку і психологічно готових до спільного із здоровими однолітками навчання. Такі діти по 1 - 2 людини включаються в групу, при цьому вони обов'язково повинні одержувати корекційну допомогу [27].

Планомірне розповсюдження пропонованих моделей дозволить забезпечити кожній дитині з відхиленням в розвитку певну форму інтеграції, яка є можливою і корисною для її розвитку, якісної освіти і кращої соціальної адаптації. Перевагами інтегрованої освіти є відсутність дискримінації дітей з обмеженими можливостями, створення сприятливих умов для їх соціалізації, сприяння гуманізації системи освіти і суспільства в цілому, розвитку толерантних відносин в ЗДО.

Термін «повної інтеграції» найближче співвідноситься з поняттям інклюзивної освіти, яка передбачає створення в межах групи унікального навчального місця, залучення додаткового педагога-асистента, пристосування всього життя освітньої установи до потреб дітей з обмеженими можливостями. При цьому освітній процес здійснюється за спеціально скоректованими для кожної дитини програмами, які розробляються на підставі загальноосвітніх програм, рекомендованих інклюзивно-ресурсним центром і програм, за якими працює заклад дошкільної освіти. Індивідуальна освітня програма максимально враховує не

тільки типологічні (пов'язані з виглядом порушення) і вікові особливості, але і індивідуальні потреби і можливості дитини.

Інклюзивна освіта може бути організована в загальноосвітньому закладі за наявності дозволу, що дає право навчати дітей за програмами спеціальної освіти, а також наявності матеріальних і кадрових ресурсів. Успішне включення неможливе без спеціального дефектологічного супроводу, спрямованого на розробку індивідуальних програм розвитку дитини. Тривале перебування дитини з ООП в загальноосвітньому закладі без створення спеціальних умов, спеціального підходу до їх навчання і виховання може привести до вторинних порушень в розвитку, педагогічної занедбаності, може сформуватися стійке негативне ставлення до навчання.

Інклюзивна освіта – це доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти, спрямований на пристосування до різних потреб всіх дітей. На думку Є. Бунімовича, в процесі інклюзивної освіти змінюється позиція педагога – стає більш креативною, змінюється мотивація до навчання у дітей. І найголовніше, що діти стають толерантними, починають сприймати іншу людину, розуміти особливості дітей з ООП [31].

Таким чином, інклюзивна освіта позитивно впливає не тільки на дітей з особливими освітніми потребами, допомагаючи набути необхідного досвіду колективної роботи, поразок і перемог, навчити спілкуватися, дружити, але і стає, при відповідному педагогічному супроводі, чинником етичного виховання здорових дітей, сприяючи гуманізації всієї дошкільної системи. Принцип «інклюзивності» передбачає здатність закладу освіти справлятися з тими, хто не вписується в норму і створює труднощі в групі.

Для практичної реалізації інклюзивної освіти необхідно вирішити ряд проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, але і різними позиціями членів суспільства, і, перш за все, неготовністю педагогів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. Для того, щоб ідея інклюзії запрацювала, на думку Р. Стангвіка, необхідно, щоб вона оволоділа розумом педагогів, стала складовою частиною їх професійного мислення, що в свою

чергу вимагає оволодіння професійними ролями, необхідними для здійснення інклюзивної освіти. Цей процес включає декілька стадій: від явного або прихованого опору через пасивне ухвалення до активного ухвалення [48].

Враховуючи, що дитина з особливими освітніми потребами повинна отримати можливість вільного вибору освітньої установи, відповідного певному рівню підготовленості до здійснення своєї професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, якими повинен володіти кожен педагог загальноосвітнього закладу. Інклюзивна освіта вимагає від вихователя іншого рівня підготовки, високого професіоналізму, творчості, не тільки володіння знаннями у галузі спеціальної педагогіки, але і здатністю застосовувати їх в нестандартних ситуаціях.

Вище зазначене, укладається в поняття компетентності, що передбачає цілісний досвід рішення життєвих проблем. У цьому ракурсі важливою умовою досягнення професіоналізму є формування інклюзивної компетентності, що дозволяє педагогу ефективно здійснювати свою професійну діяльність в умовах спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і їх однолітків, що нормально розвиваються. Перш ніж говорити про суть інклюзивної компетентності необхідно висвітлити зміст поняття професійна компетентність вихователя.

1.2. Сутність професійної компетентності майбутніх вихователів.

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» з'явилося порівняно недавно. Компетентнісний підхід в освіті почав формуватися в західній науковій літературі з 60-х років, а у вітчизняній - з 90-х років ХХ століття у зв'язку із збільшеними вимогами ринку праці до особистості фахівця. Серед них: готовність до безперервної самоосвіти, ділових комунікацій, співпраці, дій в нестандартних ситуаціях, здатність до прийняття відповідальних рішень, критичного мислення, самокерування

поведінкою і діяльністю, навички роботи з різними джерелами інформації і ефективної поведінки в конкурентному середовищі тощо. Ці вимоги продиктовані такими характеристиками сучасного ринку праці, як гнучкість, мінливість, висока інноваційна динаміка.

У цих умовах одиницею вимірювання освіти людини стають не звичні знання, уміння і навички, які вже не дозволяють визначити рівень підготовки фахівця, а компетентність як інтегральна характеристика особистості, що виражається в здатності вирішувати проблеми, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, навчального і життєвого досвіду, цінностей і схильностей.

Термін «компетентність» залучений в педагогіку з досліджень, присвячених психології праці, де компетентність трактувалася як успішна поведінка в нестандартних ситуаціях, що передбачає неформалізовану взаємодію з партнерами, рішення завдань, оперування суперечливою інформацією в межах динамічних і складно інтегрованих процесів, керування якими вимагає теоретичних знань.

У зарубіжній літературі цей термін визначають як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності». У американській концепції «компетентнісного працівника», в якій виділяється палітра індивідуально-психологічних якостей фахівця (дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку), спираються на здатність швидко і безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці (Д. Мерілл, І. Стевік, Д. Юл).

У концепції «інтегрованого розвитку компетентності» (Я. Лефстедт і Р. Вайлер) переосмислюється поняття «людський чинник», його розвиток. Автори даної концепції розширили розуміння компетентності людини, не обмежуючи її тільки сумою знань, що набуваються в системі формальної освіти. З метою досягнення ефективності освіти людини ці знання повинні бути пов'язані з ширшою сукупністю знань, умінь і навичок.

Нова модель освіти, на переконання учених, повинна інтегрувати

інтелектуальні, фізичні, політичні, соціальні і естетичні аспекти знань, бо компетентність людини повинна виступати в її різноманітних проявах. Як інструменти формування такої компетентності виступають загальна освіта, професійна підготовка, навчання без відриву від виробництва, виховання в сім'ї, соціальний розвиток, засоби масової інформації, культурно-освітні установи і всі види діяльності людини, що сприяє виконанню індивідом його активної ролі.

Компетентнісний підхід не є абсолютно новим явищем і у вітчизняній педагогіці, його витoki лежать в системах розвиваючого навчання, теорії поетапного формування дій. Орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності і, більш того, узагальнених способів діяльності, була провідною в працях педагогів М. Скаткіна, І. Лернера, В. Краєвського, В. Давидова.

У психолого-педагогічній літературі 90-х років поширення набули поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога». Погляди дослідників на суть і структуру професійної компетентності значно розходяться. Існують різні тлумачення компетентності:

- психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю і умінням виконувати певні трудові функції (А. Маркова);
- рівень професійної освіти, досвід і індивідуальні здібності людини, її мотивоване прагнення до самоосвіти і самоудосконалення, творче і відповідальне ставлення до справи (Б. Гершунський);
- базовий компонент педагогічної культури і умова її підвищення (Є. Бондаревська);
- освіта, що включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови освітнього процесу (В. Ситаров);
- складна духовно-практична, соціально-обумовлена освіта, що є

кінцевим результатом, оцінкою доцільної і ефективної практичної діяльності людини;

- здатність до ефективної реалізації в практичній діяльності спеціальних, професійних знань, обумовлених особистісними якостями і компетенцією (Л. Пономарьов) [12].

У дослідженнях, присвячених проблемі професійної компетентності педагога, виділений ряд напрямів і підходів до визначення її змісту і структури. Так, в роботі О. Ломакіної представлено шість напрямів, які пов'язують досліджувану категорію з поняттям культури, з педагогічною діяльністю, з психологічною характеристикою особистості педагога, з особистими якостями, з рівнем освіти фахівця, з системними характеристиками [82].

Розглянемо трактування основних напрямів визначення поняття «професійна компетентність педагога» в рамках традиційних методологічних підходів.

Системний підхід передбачає розгляд будь-якого об'єкту як системи, що має певну структуру, і дозволяє виявити інтеграційні системні властивості і якісні характеристики, відсутні у окремих компонентів системи.

На підставі системного підходу Т. Браже і Н. Запрудський визначають компетентність як систему, що включає знання, уміння і навички, професійно-значущі якості особистості, що забезпечують виконання професійних обов'язків. Тобто під професійною компетентністю ними розуміються не тільки знання і уміння, але і ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, стиль взаємостосунків з людьми, його загальна культура, здатність до розвитку свого творчого потенціалу, а також професійно-значущих якостей.

Так, Т. Браже вважають, що професійна компетентність людей, що працюють в системі «людина - людина» (педагоги, лікарі, юристи), визначається не тільки базовими (науковими) знаннями і уміннями, але і ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, розумінням ним

себе в світі і світу навколо себе, стилем взаємостосунків з людьми, з якими працює, їх загальною культурою, здатність до розвитку свого творчого потенціалу. У професії педагога до цього списку додається володіння методикою викладання предмету, здатність розуміти і взаємодіяти з духовним світом своїх вихованців, повага до них, професійно-значущі особистісні якості. Відсутність хоча б одного з компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності педагога [30].

Н. Запрудський під професійною компетентністю розуміє «систему знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня». На думку автора, в модель професійної компетентності входять пізнавальні мотиви, раніше засвоєні професійно значущі знання, надмірні або «невчасні» знання, аспекти підготовки, що підлягають засвоєнню, результативні діагностики і самодіагностики [55].

В результаті, структурно-функціонального аналізу О. Симен-Северська виділила наступні функції професійної компетентності:

- прикладна, що полягає в застосуванні професійних знань і умінь в практичній діяльності фахівця;
- адаптивна, що полягає в здатності фахівця пристосовуватися до вимог професії в умовах певної соціально-економічної ситуації;
- інтеграційна, дає можливість компетентному фахівцю бути прийнятим в професійне співтовариство;
- орієнтаційна, що дозволяє фахівцю вибрати напрям в професійній діяльності;
- оцінна (експертна), що полягає в здатності фахівця на основі своїх знань, умінь, установок оцінити якість роботи своїх колег і дати оцінку власній діяльності;
- функція професійного розвитку полягає у тому, що компетентність фахівця виступає підставою для зростання його кваліфікації;

- статусна полягає в отриманні фахівцем професійного статусу, адекватного його знанням і умінням, що дозволяє людині зайняти відповідне місце в соціально-професійній ієрархії [52].

В межах діяльнісного підходу дослідники (Д. Грішин, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Шиян) виділяють професійну компетентність як одна з суб'єктних властивостей особистості педагога, що визначає ефективність його діяльності. Н. Кузьміна визначає компетентність як структурний компонент системи суб'єктних чинників:

- тип спрямованості – особистий компонент;
- рівень здібностей – індивідуальний компонент;
- компетентність – професійні знання і уміння.

Професійно компетентною, згідно А. Маркової, є така праця педагога, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість педагога, в якій досягаються високі результати в навченості і вихованості дітей [15].

У розумінні А. Маркової професійна компетентність є сукупністю п'яти блоків трудової діяльності педагога: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога (процесуальні показники), навчання - навченість, виховання - вихованість (результативні показники). Усередині кожного з цих блоків виділяють об'єктивно необхідні:

- педагогічні знання - з психології, педагогіки про суть праці педагога, особливості його педагогічної діяльності, спілкування, про психічний розвиток дітей, їх вікові особливості;
- уміння - дії, виконані на достатньо високому рівні;
- професійні психологічні позиції - ставлення педагога до дітей, до колег, до себе, що визначає його поведінку, виражає його самооцінку, рівень професійних прагнень і тісно пов'язані з мотивацією педагога, усвідомленням значення своєї праці;
- психологічні особливості (якості, що зачіпають як його пізнавальну

сферу - педагогічне мислення, рефлексію, самооцінювання, спостережливість, так і мотиваційну - цілепокладання, мотиви, інтереси особистості).

Серед необхідних педагогічних компетентностей педагога А. Маркова виділяє такі, як:

- спеціальна - підготовленість до самостійного здійснення своєї професійної діяльності, вміння оцінювати результати своєї праці, здатність отримувати нові знання і вміння;
- соціальна - здатність до групової діяльності і співпраці з іншими працівниками, готовність до прийняття відповідальності за результати своєї праці;
- індивідуальна - готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти, рефлексії особистості в професійній діяльності [15].

В межах діяльнісного підходу до педагогічної праці педагога як до багатовимірного простору, що складається з взаємопов'язаних складових особистості педагога, педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, Л. Мітіна розробила свою концепцію професійного розвитку педагога. У працях науковця в моделі особистості педагога виділяються три інтегральні характеристики педагогічної праці: спрямованість, компетентність і емоційна гнучкість, що є інтегральними характеристиками особистості педагога, які обумовлюють ефективність педагогічної праці в цілому.

За визначенням Л. Мітіної, поняття «педагогічна компетентність» включає знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Або, іншими словами, педагогічна компетентність – це гармонійне поєднання знань предмету, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок (культури) спілкування. Автор виділяє в структурі педагогічної компетентності дві підструктури:

- діяльнісну (знання, вміння, навички і способи здійснення педагогічної

діяльності)

- комунікативну (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування) [19].

Не дивлячись на певну різницю в приведених вище дефініціях, основоположним компонентом компетентності в трактуванні даних авторів є операційно-діяльнісний компонент, що виражається в уміннях і здібностях особистості ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Дотримуємося думки, що професійна компетентність педагога є умовою ефективного здійснення їм професійної діяльності і детермінована цією діяльністю.

На думку Л. Фішмана, «компетентність» - термін, багато в чому зв'язаний з поняттям «культура професійної діяльності» [49].

Дослідники (О. Бондаревська, К. Попова) пов'язують професійну компетентність педагога з поняттям «педагогічна культура». Педагогічна культура – це «динамічна система педагогічних цінностей, способів діяльності і професійної діяльності педагога» [33] і «системоутворюючий аспект і мета всієї професійної підготовки педагога а професійна компетентність виступає її базовим компонентом, що сприяє формуванню фахівця високої культури» [13].

Так, О. Піскунов включає в зміст професійної культури компетентність, культуру педагогічного мислення, педагогічної праці, спілкування і культуру мовлення [30]. О. Ломакіна вважає професійну компетентність педагога компонентом його педагогічної культури і виділяє в її складі мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діялісну сфери рефлексії.

Н. Таїрова, спираючись на концепцію педагогічної культури О. Бондаревської, виділяє основні блоки педагогічної культури викладачів педагогічного університету:

- гуманістична педагогічна позиція; психолого-педагогічна компетентність і розвинене педагогічне мислення;
- освіченість у сфері предмету, що викладається, володіння

педагогічними технологіями; культура професійної поведінки, способи розвитку і саморегуляції професійної діяльності;

- інформаційна культура;
- самоменеджмент в умовах ринку;
- досвід дослідницької діяльності, розвиток академічних творчо-пошукових здібностей [72].

О. Поповою дана наступне визначення психолого-педагогічної компетентності – це максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікативних, особистісних властивостей педагога, що дозволяє досягати якісних результатів в процесі навчання і виховання дітей [33].

Досліджуючи цінності гуманітарної освіти, Н. Розов вважає професійну компетентність похідним компонентом загальнокультурної компетентності будь-якої людини. Він розглядає загальнокультурну компетентність як сукупність аспектів адекватності:

- смислового (адекватність осмислення ситуації в загальному культурному і професійному контексті);
- проблемно-практичного (адекватність розпізнавання і розуміння ситуації, адекватна постановка і ефективне виконання цілей, завдань, норм в даній ситуації);
- готовність до безперервної освіти з метою досягнення професійної мобільності);
- комунікативного (адекватність спілкування в професійній діяльності з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування і взаємодії) [42].

На наш погляд, професійна компетентність є похідним компонентом загальнокультурної компетентності. У професійній компетентності головна роль відводиться проблемно-практичному аспекту, а в загальнокультурній - смислового і комунікативному. Ще один напрям в рамках культурологічного підходу пов'язує поняття професійної компетентності з рівнем освіти

особистості.

Б. Гершунський, аналізуючи поняття «професійна компетентність» з позицій філософії освіти, відзначає, що в своїй якісній характеристиці освіта – це не тільки цінність, система або процес. Це результат, що фіксує факт привласнення державою, суспільством, особистістю всіх тих цінностей, що народжуються в процесі освітньої діяльності, які важливі для економічного, етичного, інтелектуального стану «споживачів продукції» освітньої сфери - держави, суспільства, кожної людини, всієї цивілізації в цілому.

Результат освіти, його якість слід оцінювати як на індивідуально-особистісному рівні з урахуванням реальних освітніх надбань особистості, так і на суспільно-державному рівні, коли фіксується той непорушний факт, що всебічний прогрес кожної країни немислимий без відповідної освіти і тієї уваги, яку приділяють держава і суспільство освітній сфері [65].

Професійна компетентність – категорія, визначена рівнем професійної освіти, досвідом і індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної освіти і самоудосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

У розумінні Б. Гершунського, професійна компетентність пов'язана з формуванням на базі загальної освіти професійно значущих для особистості і суспільства якостей, що дозволяють людині якнайповніше реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, відповідних суспільно необхідному розподілу праці і ринковим механізмам стимулювання найпродуктивнішого і конкурентоздатного функціонування працівника тієї або іншої кваліфікації і профілю [40].

Професійна компетентність – необхідний компонент залучення людини до культури. Культура – вищий прояв людської освіченості і професійної компетентності. Саме на рівні культури може в найповнішому вигляді виявляється людська індивідуальність.

У трактуванні деяких авторів поняття «професійна компетентність педагога» пов'язане з поняттям «готовність до професійної діяльності»

(Н. Лобанова, О. Панарін, В. Сластьонін). В. Сластьонін визначає поняття професійної компетентності педагога як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. А. Міщенко розуміє професійну компетентність педагога як єдність його теоретичної готовності педагогічно мислити і практичної готовності педагогічно діяти [57].

Розуміння категорії «готовність до діяльності» в психолого-педагогічній літературі неоднозначне. У ряді досліджень вона розглядається як початковий етап (А. Ганюшкин), активний стан особистості, що викликає діяльність (Н. Кузнецова), сукупність професійно обумовлених вимог до педагога (Є. Шиянов).

Поділяємо точку зору Ю. Койнової, яка вважає готовність до педагогічної діяльності компонентом професійної компетентності. При цьому виходимо з визначення В. Сластьоніна, який відзначає, що «готовність до діяльності ... це наявність у суб'єкта образу певної дії і постійної спрямованості на його виконання. Вона включає ... установку на усвідомлення педагогічного завдання, модель вірогідної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей в їх співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату» [56].

Отже, готовність до діяльності є певним механізмом орієнтації на виконання професійних функцій, спрямованість педагога на майбутні педагогічні дії.

Система професійної готовності педагога включає:

- психологічну готовність, під якою розуміється різний рівень спрямованості на педагогічну професію, наявність інтересу до роботи і потреби до саморозвитку і самоосвіти, розвиток професійного мислення;
- науково-теоретичну готовність, що включає необхідний об'єм психолого-педагогічних і спеціальних знань;
- практичну готовність, що передбачає наявність сформованих на

необхідному рівні професійних умінь і навичок;

- психофізіологічну і фізичну готовність - наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно-значущих якостей; відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності.

На наш погляд категорії «професійна готовність» і «професійна компетентність» близькі, але не тотожні. Готовність – характеристика потенційного стану, що дозволяє педагогу розвиватися в професійному відношенні, а компетентність може виявлятися тільки в реальній діяльності, переходячи з внутрішнього плану на зовнішній.

Компетентність - категорія оцінна, що характеризує фахівця як суб'єкта певної діяльності, стійка здатність до діяльності із знанням справи. Виходячи з того, що під здатністю розуміються індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовами успішного виконання певної діяльності під професійною компетентністю доцільно розуміти здатність ефективно вирішувати практичні завдання в реальній професійній діяльності.

Слід звернути увагу на той факт, що разом з терміном «професійна компетентність» в науково-педагогічній літературі часто використовуються поняття, близькі по значенню: «професіоналізм», «професійна майстерність», «кваліфікація». Причому часто дослідники не знаходять між ними істотних відмінностей, що ускладнює в цілому аналіз такого багатовимірного поняття, як професійна компетентність.

В даний час все частіше при оцінці ділових якостей замість поняття «професіоналізм» використовується «компетентність». Перше поняття, на думку А. Новікова, відноситься до технологічної підготовки. У друге входить зміст надпрофесійного характеру, компонентами, якого є «базисні кваліфікації», тобто такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно обновляти знання, гнучкість розуму, готовність до системного і економічного мислення, уміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами [23].

Н. Нацаренус вважає, що «професійна компетентність – це якісна характеристика суб'єкта, що набувається ним в процесі професійного навчання. В результаті самостійної роботи вона поступово трансформується в професіоналізм, який є високою майстерністю, характеризує глибоке оволодіння професією, виражається в умінні творчо користуватися засвоєною в процесі навчання інформацією» [12].

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, сформульований в роботі І. Багаєвої, яка вважає, що в ієрархічній структурі вказаних термінів професіонально-педагогічна компетентність займає посереднє положення між професіоналізмом, що є «високим рівнем майстерності і майстерності в певному занятті» і готовністю до педагогічної діяльності [15].

Нам представляються перспективними позиції тих авторів, які розглядають професійну компетентність як системну освіту і під цим терміном розуміють складну інтеграційну якість особистості, що обумовлює здатність успішно здійснювати професійну діяльність.

Доцільно уточнити, що професійна компетентність розглядається як індивідуально-інтегральна характеристика суб'єкта діяльності, що проходить два етапи процесу формування: на етапі навчання це теоретична готовність до професійної діяльності, а безпосередньо в процесі діяльності – практична готовність і здатність практичного здійснення діяльності.

На думку М. Чошанова, професійна компетентність – динамічне явище, що є результатом безперервного процесу професійного розвитку, самоудосконалення. Знання і уміння, навіть певні творчі здібності застарівають з часом, стають неадекватними сучасному стану суспільства, новим технологіям. Міняється суспільство, люди, проблеми, а значить, повинні змінитися підходи і методи рішення цих проблем. При цьому необхідним залишається вимога компетентності, яка в ідеалі передбачає володіння фахівцем всією сукупністю культурних, у тому числі і професійних зразків, відомих до теперішнього часу в даній сфері людської діяльності.

Компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією, актуальною зараз, уміння здобувати нові знання, обробляти накопичені і застосовувати їх в своїй практичній діяльності.

Компетентний фахівець повинен уміти користуватися освоєними методами рішення проблем, причому залежно від конкретних умов застосовувати метод, найефективніший в даній ситуації, а також володіти здатністю серед безлічі рішень вибрати оптимальне, аргументовано спростувавши помилкові, тобто володіти критичністю мислення. Таким чином, зміст поняття «компетентність» включає наступні основні ознаки: мобільність знань, гнучкість методу і критичність мислення [27].

На думку І. Гришиної, професійна компетентність визначається як якісна характеристика рівня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю і передбачає:

- усвідомлення своїх прагнень до даної діяльності - потреб і інтересів; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі;
- оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як фахівця - професійних знань, умінь і навичок, професійно-значущих якостей;
- регулювання на цій основі свого професійного становлення і розвитку [47].

Проведений аналіз різних визначень професійної компетентності педагога в психолого-педагогічних дослідженнях свідчить про те, що дослідники розглядають це поняття з різних точок зору і включають в його зміст різні компоненти.

На наш погляд, неоднозначність трактувань суті і структури професійної компетентності пояснюється застосуванням для вирішення дослідницьких завдань різних наукових підходів: системного, діяльнісного, особистісного, культурологічного тощо. За кожним з цих трактувань стоїть певна позиція автора, по-своєму виправдана і ефективна в тій або іншій дослідницькій ситуації.

Проте підхід до інтеграційного поняття з одного боку, не завжди дає можливість відтворити цілісність багатовимірною об'єкту. Внаслідок цього, на наш погляд, необхідна не конкуренція дефініцій, а розуміння єдиної суті даного поняття на основі компетентнісного підходу. Компетентністний підхід інтеграційний за своєю природою і об'єднує в собі риси основних академічних підходів: системного, культурологічного, діяльнісного, особистісного.

У сучасній світовій освітній практиці компетентністний підхід набув достатньо широкого поширення - компетентність (компетенції) виступає як центральне поняття оскільки, воно об'єднує в собі знанняву і навичкову складові освіти; у понятті компетентності закладена ідея формування змісту освіти, націленого на конкретний результат - ключові компетентності, які володіють інтеграційною природою, припускаючи досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань, що відносяться до широких сфер культури і діяльності.

На думку І. Фрумїна, компетентністний підхід виявляється в оновленні змісту освіти у відповідь на соціально-економічну реальність, що змінюється. У ньому відображений такий вид змісту освіти, який не зводиться до знанняво-орієнтовного компоненту, а передбачає цілісний досвід рішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій. Компетентність в даному випадку розглядається як складний синтез когнітивного, наочно-практичного і особистого досвіду. На відміну від професійної компетентності, що має нормовану сферу додатку, зразки результатів діяльності і вимоги, що склалися, до їх якості, ключова (загальноосвітня) компетентність виявляється як певний рівень функціональної письменності [21].

У поняття «компетентність», «компетенція» дослідниками вкладаються різні значення і розуміння, дані поняття або ототожнюються, або диференціюються. Перший підхід характерний для більшості зарубіжних дослідників. В цьому випадку обидва терміни трактуються як здатність

ефективно здійснювати професійну діяльність відповідно до кваліфікаційних вимог, виконувати особливі трудові функції.

З погляду О. Хуторського, компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них, а компетентність припускає володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особисте ставлення до неї і предмету діяльності [24].

На сучасному етапі накопичений широкий дослідницький матеріал з проблеми визначення змісту понять «компетентність», «компетенція», що входять в їх склад ключових компетенцій або компетентностей, а також їх формування і розвиток в різних галузях діяльності.

На думку Г. Нікітіної, існує декілька підходів до класифікації компетентностей:

- загальна компетентність людини (математична, комунікативна, інформаційна, соціальна, етична);
- за видами діяльності (трудова, навчальна, ігрова, професійна);
- за об'єктом, на який спрямована діяльність (людина - людина, людина - техніка, людина - природа, людина - художній образ);
- за сферами суспільного життя (побутова, цивільна);
- за галузями суспільного знання (у математиці, в гуманітарних науках);
- за галузями виробництва (у галузі транспорту, зв'язку, оборони);
- за здібностями (педагогічна, психологічна, соціальна, творча, технічна) [22].

Оскільки предметом нашого дослідження є формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки, виникає необхідність у класифікації всіх видів компетентностей людини,

зупинимося на понятті «професійна компетентність педагога». Ми вважаємо, що дана компетентність є складовим компонентом загальнокультурної компетентності особистості.

Для розуміння суті професійної компетентності педагога необхідно виявити її структуру. Проведений нами аналіз засвідчив різноманітність підходів до структуризації професійної компетентності, що розглядається як система. Більшість дослідників виділяє в її структурі сукупність знань і умінь педагога, його професійно значущі якості, що виявляються в цілеспрямованій діяльності.

Так, Т. Браже, Н. Запрудський виділяють в структурі професійної компетентності знання і уміння, ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, стиль взаємостосунків з людьми, його загальну культуру, здатність до розвитку свого творчого потенціалу, а також професійно-значущі якості [30].

В. Сластьонін вважає, що структуру професійної компетентності педагога можна розкрити через педагогічні уміння, об'єднані в чотири групи:

- уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і проєктування на цій основі розвитку колективу і окремих дітей; виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення домінуючого завдання;
- уміння побудувати і привести в рух логічно завершену педагогічну систему; комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації;
- уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і чинниками виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (морально-психологічних, організаційних, гігієнічних); активізація особистості вихованця, розвиток його діяльності, що перетворює його з

об'єкту виховання в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку освітньої установи з середовищем;

- уміння враховувати і оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу педагогічних завдань [55].

О. Ломакіна виділяє у складі професійної компетентності мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діяльнісну сфери рефлексій [38]. Г. Нікітіна з позицій компетентнісного підходу у складі професійної компетентності виділяє три основні групи ключових професійних компетенцій майбутнього педагога, які надалі виявлятимуться як компетентності:

- компетенції у галузі вирішення проблем: бачення проблеми, планування, проєктування, прогнозування, досягнення результату, рефлексія рішення проблеми;

- соціально-комунікативні компетенції: дотримання правил продуктивної комунікації (усної, письмової, діалог, монолог, вирішення конфліктів), повага і прийняття іншого, уміння одержувати, систематизувати, інтерпретувати, критично оцінювати і аналізувати інформацію, зокрема одержану за допомогою нових інформаційних технологій, уміння працювати в команді;

- компетенції у галузі готовності до сприяння розвитку іншого і саморозвитку: знання особливостей своєї особистості, уміння використовувати зовнішні і внутрішні ресурси для власного розвитку і рішення проблем різного характеру, готовність до особистісного і професійного самоудосконалення і самореалізації [22].

Проаналізувавши різні підходи до визначення структури професійної компетентності педагога, дійшли висновку, що більшість дослідників, розглядаючи професійну компетентність як структурно-функціональну освіту, включає в неї сукупність знань і умінь педагога і його професійно значущі якості, що виявляються в цілеспрямованій діяльності.

Проте знання і уміння, що входять в структуру професійної компетентності, на відміну від традиційних, характеризуються більшою гнучкістю, є основою для подальшого оновлення, отримання нової інформації, актуальної зараз, її обробки і застосування в своїй практичній діяльності. Проте, стрижнем компетентності є не вони, а якості особистості педагога, її спрямованість, мотиви, цінності, здібність до рефлексії.

Більшість досліджень з проблеми застосування компетентнісного підходу містить те або інше трактування структури або складу ключових компетенцій, необхідних сучасній людині. Внаслідок цього спостерігається перевантаженість поняття «компетентність».

Для впорядкування співвідношення різних видів компетенцій і компетентностей, на наш погляд, необхідно розмежувати їх змістовні і функціональні види, іншими словами розвести уявлення про зміст діяльності і способи її здійснення. Розуміючи компетенцію як соціально-обумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця, а компетентність як рівень відповідності цим вимогам, в нашому дослідженні, присвяченому формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки, переважно використовуватимемо термін компетентність.

У дослідженні ми виходимо з положення, що дана компетентність є складовою частиною ширшого поняття - професійна компетентність педагога. У контексті дослідження розглядаємо інклюзивну компетентність майбутніх вихователів як складову їх професійної компетентності, що включає ключові змістовні і функціональні компетентності. Для опису цілісної структури компетентності педагога як сукупності загальних, базових, спеціальних і особистих компетентностей ми виділяємо наступні рівні.

Загальна компетентність людини, включає загальні ключові змістовні і ключові функціональні компетентності.

Професійна компетентність педагога, включає базові професійні компетентності фахівця в певній професійній галузі, наприклад, професійна

компетентність педагога (вихователя, педагога-психолога, соціального педагога, педагога-дефектолога).

Спеціальні професійні компетентності педагога, обумовлені специфікою установи, в якій здійснюється педагогічна діяльність, і об'єкту, на який направлена діяльність, наприклад, професійна компетентність вихователя в роботі з різними категоріями дітей, з батьками тощо.

Особистісні професійні компетентності педагога, що забезпечують виконання конкретної педагогічної дії, рішення конкретного педагогічного завдання.

Інклюзивна компетентність майбутніх вихователів, що розглядається в дослідженні, відноситься до рівня спеціальних професійних компетентностей, оскільки є здатністю ефективного здійснення професійної діяльності вихователя в умовах інклюзивної освіти, внаслідок чого відбувається зміна об'єкту на який спрямована діяльність.

1.3. Зміст і структура інклюзивної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Інклюзивна компетентність майбутніх вихователів розуміється нами як інтеграційна особистісна освіта, що обумовлює здатність майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи включення дитини з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітнього закладу і створення умов для її розвитку і саморозвитку.

Виходячи з відмінності змісту діяльності і способів її здійснення, в структурі інклюзивної компетентності виділяємо ключові змістовні і ключові функціональні компетентності. Під ключовими компетентностями майбутнього вихователя в межах дослідження розуміємо особисто усвідомлювану, таку, що мають особисте значення системи знань, умінь і

навичок, які використовуються в різних видах педагогічної діяльності при рішенні різноманітних професійних завдань, які можна трактувати як здатність ефективно виконувати певні професійні дії.

До структури інклюзивної компетентності майбутніх вихователів входять: мотиваційна, когнітивна, рефлексія і ключові операційні компетентності. Ключові змістовні компетентності, що входять до складу інклюзивної компетентності, можна трактувати як здатність осмислення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. У їх склад входять: мотиваційна, когнітивна, рефлексія компетентності.

Ключові операційні компетентності характеризують функціональну сферу інклюзивної компетентності і визначаються як здатність виконання певних професійних завдань в освітньому процесі. Серед них:

- діагностична,
- прогностична,
- конструктивна,
- організаційна,
- комунікативна,
- технологічна,
- корекційна,
- дослідницька.

Аналізуючи взаємозв'язок ключових змістовних і ключових операційних компетентностей, дійшли висновку, що ключові змістовні компетентності є основою для кожної ключової операційної компетентності. Структурно-функціональний аналіз дає можливість цілеспрямовано розкрити специфіку конкретних професійних компетентностей. Зупинимося докладніше на кожній ключовій компетентності, що входить в структуру інклюзивної компетентності.

Мотиваційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя включає мотиваційну ключову компетентність. Мотиваційна

компетентність містить спрямованість особистості педагога, систему мотивів, потреб, цінностей, виступає детермінантою професійної компетентності і чинником її успішного формування. Рівень сформованості мотиваційної компетентності впливає на розвиток інших компонентів професійної компетентності.

Мотиваційна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, - здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання мотивувати себе на виконання певних професійних дій, включає гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивну спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах включення дітей з ООП до середовища однолітків, сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистого розвитку і самоствердження, власного благополуччя), спрямованих на здійснення інклюзивного навчання.

Значущою для даної компетентності є спрямованість особистості педагога. Це, по-перше, загальна гуманістична спрямованість особистості, а по-друге, позитивна спрямованість на здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання дітей з різними освітніми потребами, розуміння значущості інклюзивного навчання для успішної соціалізації дітей з ООП, глибоке усвідомлення його гуманістичного потенціалу.

Для ефективного здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання в її основі повинні лежати мотиви різних груп. Переважна концентрація на одному з видів мотивації (тільки на соціальній значущості даної діяльності, або на самоствердженні) неприпустима, оскільки в цьому випадку не буде повної віддачі з боку вихователя і довіри з боку дітей. До групи соціальних мотивів входять:

- причетність до одного з найважливіших напрямів демократизації і гуманізації освітньої системи – інклюзивному навчанні дітей з ООП;
- сприяння їх успішній соціалізації; можливість впливу на зміну громадської думки по відношенню до спільного навчання дітей з різними

освітніми потребами;

- реальний внесок в підвищення якості вітчизняної освіти.

До групи пізнавальних мотивів відносяться: можливість професійного, інтелектуального, культурного зростання у зв'язку з набуттям нових знань, умінь, навичок, що стосуються особливостей різних категорій дітей з порушеннями в розвитку, методик і технологій роботи з різними категоріями дітей, інноваційних технологій здійснення педагогічного процесу в умовах спільного навчання дітей з різними освітніми потребами.

Підгрупу педагогічних мотивів складають:

- можливість сприяти гуманізації навчання і виховання дітей;
- потреба у спілкуванні з дітьми і їх батьками;
- можливість створювати умови для забезпечення поваги особистості кожної дитини і її ефективного розвитку.

Мотиви особистісного розвитку і самоствердження торкаються особистості і діяльності самого вихователя:

- необхідність володіти собою в будь-якій ситуації;
- можливість проявляти творчий підхід до своєї діяльності;
- необхідність долати труднощі, що виникають в ході педагогічного процесу і особистого самоудосконалення.

Мотиви даної групи можуть набувати і негативного забарвлення у разі самоствердження за рахунок особистості вихованця.

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя включає когнітивну ключову компетентність, що забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє розвитку і збагаченню компонентів когнітивного досвіду, визначається як здатність сприймати, переробляти в свідомості, зберігати в пам'яті і відтворювати в потрібний момент інформацію необхідну для вирішення тих або інших теоретичних і практичних завдань.

Когнітивна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, - здатність педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивного навчання. У основі даної ключової компетентності лежать наукові професійно-педагогічні знання:

- інноваційних інтеграційних процесів у сфері діяльності спеціальної освіти;
- засад розвитку особистості;
- педагогічних і психологічних засад навчання і виховання;
- анатоμο-фізіологічних, вікових, психологічних, і індивідуальних особливостей дітей в нормі;
- анатоμο-фізіологічних, вікових, психологічних, індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями в розвитку;
- основ педагогічного управління процесом саморозвитку вихованців, стимулювання позитивної самореалізації у всіх можливих сферах діяльності;
- основних закономірностей взаємодії людини з порушеннями в розвитку і суспільства.

Знання в контексті компетентнісного підходу визначаються не тільки як інформація, а як уявлення про світ, представлене у вигляді розуміння. На відміну від традиційних, вони характеризуються більшою гнучкістю, є основою для подальшого оновлення, набуття нової інформації, її обробки і застосування в своїй практичній діяльності.

Компонент рефлексії інклюзивної компетентності майбутнього вихователя включає ключову компетентність рефлексії, що виявляється в здатності до осмислення вихователем основ своєї діяльності, в ході якого здійснюється оцінка і переоцінка своїх здібностей, особистих досягнень; свідомий контроль результатів своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій. Компетентність рефлексії дозволяє вихователю здійснювати самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію і саморозвиток

власної особистості.

Компетентність рефлексії, що входить в систему інклюзивної компетентності, є здатністю до рефлексії в навчальній і професійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивного навчання, а також до рефлексії в професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання, яка включає:

- аналіз досвіду реалізації ідей інклюзивного навчання, власного досвіду, професійної діяльності і досвіду своїх колег;
- адекватну оцінку результатів своєї навчальної, професійної діяльності, уміння помічати свої помилки і прагнути їх виправити;
- потреба в професійному і особистісному зростанні і підвищенні рівня своєї інклюзивної компетентності.

Операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя включає операційні ключові компетентності - здатність виконання конкретних професійних завдань в педагогічному процесі, які є освоєними способами і досвідом педагогічної діяльності, необхідні для успішного здійснення інклюзивного навчання, дозволу виникаючих педагогічних ситуацій, прийомів самостійного і мобільного рішення педагогічних задач, здійснення пошуково-дослідницької діяльності.

Функціональна сфера інклюзивної компетентності представлена системою операційних ключових компетентностей:

- діагностична – здатність визначати рівень розвитку особистості, вивчати стани педагогічного процесу в цілому і на окремих його етапах в умовах інклюзивного навчання;
- прогностична - здатність передбачати результати тих або інших педагогічних дій в умовах інклюзивного навчання;
- конструктивна - здатність конструювання педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання шляхом постановки адекватних даним діагностики цілей (як загальних, так і індивідуальних) і грамотного

планування своєї педагогічної діяльності, з урахуванням різних освітніх потреб дітей, варіювання формами, методами і засобами навчання;

- організаційна - здатність організувати педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання, творче застосування в професійній діяльності індивідуального підходу (наприклад, навчання за індивідуальним освітнім маршрутом);

- комунікативна - здатність встановлювати конструктивні відносини з суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективному здійсненню інклюзивного навчання;

- технологічна - здатність впровадження методик і технологій інклюзивного навчання для дітей з різними освітніми потребами і різними видами порушень в розвитку;

- корекційна - здатність корегувати хід педагогічного процесу на будь-якому його етапі, враховуючи результати проміжної і підсумкової діагностики;

- дослідницька - здатність вивчати, аналізувати педагогічні явища, проводити дослідно-експериментальну роботу.

Аналіз змісту ключових змістовних і операційних компетенцій, що входять в систему інклюзивної компетентності, дозволяє детальніше представити результати освітнього процесу, спрямованого на її формування, а, отже, більш ефективно його конструювати і здійснювати.

Висновки до розділу 1.

У світовій педагогічній практиці співіснують три основні моделі організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами: медична, нормалізації (інтеграції) і соціальна (інклюзії).

Інклюзія ґрунтується на ідеях створення єдиного освітнього простору для гетерогенної групи, передбачає розвиток загальної освіти на шляху

пристосування до різних потреб всіх дітей. Інклюзивне навчання передбачає спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами і однолітків, що нормально розвиваються, в межах однієї групи, але за різними освітніми маршрутами. При такому підході відмінності дітей повинні розглядатися не як проблема, а як можливість розвитку процесу навчання. Тому розвиток інклюзивної освіти передбачає не тільки технічні і організаційні зміни, але і зміни філософії освіти.

Для практичного здійснення інклюзивного навчання необхідно вирішити ряд проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, але і різними позиціями членів суспільства, і, перш за все, неготовністю вихователів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах.

Проаналізувавши різні підходи дослідників до визначення структури професійної компетентності педагога, дійшли висновку, що більшість дослідників, розглядаючи професійну компетентність як структурно-функціональну освіту, включає в неї сукупність знань і умінь педагога і його професійно значущі якості, що виявляються в цілеспрямованій діяльності. Стрижнем компетентності є якості особистості педагога, її спрямованість, мотиви, цінності, здатність до рефлексії. Інклюзивна компетентність майбутніх вихователів належить до рівня спеціальних професійних компетентностей.

РОЗДІЛ 2.

ЗМІСТ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Діагностика сформованості інклюзивної компетентності у студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

У другому розділі представлені результати розробленої і апробованої методики визначення рівнів сформованості інклюзивної компетентності у здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта; описана модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки, обґрунтовані педагогічні умови, при яких цей процес здійснюється найефективніше і узагальнені результати дослідно-експериментальної роботи за темою дослідження.

Завдання цього етапу дослідження можуть бути сформульовані таким чином:

1. Визначення критеріїв і рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.
2. Визначення рівнів сформованості інклюзивної компетентності у здобувачів вищої освіти - констатувальний експеримент.
3. Розробка і апробація моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки - формувальний експеримент.
4. Обґрунтування педагогічних умов, при яких модельований процес здійснюватиметься найефективніше.
5. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.

Аналіз змісту компонентів інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дозволяє обґрунтувати критерії оцінки і рівні її сформованості.

Отже, критерії повинні задовольняти наступним вимогам:

- критерії повинні бути об'єктивними, сприяти однозначному оцінюванню досліджуваної ознаки незалежно від волі і свідомості суб'єкта;
- критерії повинні містити істотні ознаки предмету;
- за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між елементами досліджуваної системи;
- критерії повинні відображати динаміку якості, що вивчається, в часі і культурно-історичному просторі.

Вважаємо за доцільне діагностувати сформованість кожного компоненту окремо: мотиваційного, когнітивного, рефлексії і операційного. Таким чином, як критерії формування інклюзивної компетентності нами визначені наступні:

- мотиваційний;
- когнітивний;
- операційний.

Мотиваційний критерій виявляється у сформованості сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання. Показниками, в яких розкривається даний критерій, є: усвідомлення значущості проблеми інтеграції людей з ООП в суспільство і можливості вибору ними способу отримання освіти; стійка спрямованість на здійснення інклюзивного навчання в умовах закладу дошкільної освіти; сукупність мотивів різних груп (соціальних, пізнавальних, професійних, особистого розвитку і самоствердження, власного благополуччя), спрямованих на здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Рівні сформованості мотиваційного критерію:

Низький рівень. У майбутнього вихователя присутній інтерес до проблеми інтеграції людей з ООП в суспільство; характерне насторожене ставлення до спільного навчання дітей з різними освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Середній рівень. У майбутнього вихователя присутній стійкий інтерес

до проблеми якісної і доступної освіти для дітей з ООП; признається за ними право вибору способу отримання освіти; інклюзивне навчання розглядається найприйнятнішим і ефективнішим для соціалізації дітей з ООП залежно від рівня відхилень і створення спеціальних умов в загальноосвітньому закладі, усвідомлюється його гуманістичний потенціал.

Високий рівень. Майбутнім вихователем чітко усвідомлюється значущість інтеграції (включення) дітей з ООП в соціум; визнається за ними право вибору способу отримання освіти; інклюзивне навчання розглядається найприйнятнішим і ефективнішим для соціалізації дітей з ООП; глибоко усвідомлюється його гуманістичний потенціал.

Когнітивний критерій визначає наявність здатності педагогічно мислити в умовах інклюзивного навчання. Наявність загальнонаукових і психолого-педагогічних знань є обов'язковою характеристикою будь-якого висококваліфікованого педагога. Основними показниками, що розкривають цей критерій, були вибрані наступні: наявність системи спеціальних психолого-педагогічних, медико-соціальних і методичних знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання; знання і розуміння специфіки роботи, технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; знання і розуміння проблем дітей з ООП, що навчаються разом з однолітками, що нормально розвиваються.

Рівні сформованості когнітивного компоненту:

Низький рівень. Знання про проблеми, особливості дітей з ООП і специфіку роботи з ними в умовах інклюзивного навчання відрізняються обмеженістю, фрагментарністю.

Середній рівень. У майбутнього вихователя, в основному, правильне розуміння проблем і особливостей вихованців з ООП; в цілому правильні, хоча і недостатньо систематизовані знання про специфіку роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного навчання.

Високий рівень характеризується повними, глибокими і

систематизованими знаннями про специфіку роботи в умовах інклюзивного навчання, глибокими знаннями про психологічні і соціальні особливості і проблеми дітей з ООП.

Критерій рефлексії виявляється наявністю здатності до рефлексії в пізнавальній і професійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивного навчання, а також до рефлексії професійної діяльності. Основними показниками є здатність: аналізувати досвід реалізації ідей інклюзивного навчання, власний досвід пізнавальної і професійної діяльності і досвід інших студентів; адекватно оцінювати результати своєї пізнавальної і професійної діяльності, помічати свої помилки і прагнути їх виправити; задовольняти потребу в професійному і особистому зростанні і підвищенні рівня своєї інклюзивної компетентності.

Рівні сформованості рефлексивного компоненту.

Низький рівень. Майбутній вихователь не здатний адекватно оцінювати результати своєї діяльності; не помічає допущені в роботі помилки; прагнення до поповнення знань і набуття умінь і навичок реалізації інклюзивного навчання носить фрагментарний характер, але усвідомлюється їх недолік.

Середній рівень. Майбутній вихователь усвідомлює недостатнє володіння необхідними знаннями і вміннями, бачить свої недоліки в роботі, але не завжди здатний встановити їх причини. Прагнення до підвищення рівня своєї інклюзивної компетентності в недостатньому рівні підкріплене роботою над собою.

Високий рівень. Майбутній вихователь здатен аналізувати досвід реалізації ідей інклюзивного навчання, власний досвід пізнавальної і професійної діяльності і досвід інших студентів, адекватно оцінює результати своєї діяльності, помічає свої помилки в роботі і прагне їх виправити. Сформована потреба в підвищенні рівня своєї інклюзивної компетентності.

Операційний критерій – освоєні способи і досвід виконання

конкретних професійних дій в процесі інклюзивного навчання, що відпрацьовані в професійній діяльності і в ході педагогічної практики.

Рівні операційного критерію.

Низький рівень. Майбутнім вихователем не освоєні способи рішення професійних завдань (навчання, виховання і розвитку дітей) в процесі інклюзивного навчання, але усвідомлюється необхідність їх освоєння.

Середній рівень. Майбутнім вихователем освоєні способи виконання конкретних професійних дій в процесі інклюзивного навчання, але виникають утруднення при рішенні педагогічних завдань, що моделюють професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання, набутий досвід в професійній діяльності.

Високий рівень. Способи і досвід виконання конкретних професійних дій в процесі інклюзивного навчання відпрацьовані майбутнім вихователем в професійній діяльності і в ході педагогічної практики.

Виявляючи рівні розвитку інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, ми виходили з методологічного положення про те, що система в своєму розвитку проходить ряд етапів від зародження окремих елементів через об'єднання всіх елементів в єдину систему до цілісності. Для визначення загального рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів нами застосовувалася методика оцінки професійної компетенції педагога Л. Давидової [10].

Виділені рівні стали основою для діагностики сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в ході дослідно-експериментальної роботи, яка проводилася на базі кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету і складалася з двох етапів.

Перший етап – констатувальний експеримент, в ході якого вирішувалися наступні завдання: діагностика початкового рівня сформованості інклюзивної компетентності у студентів на основі виділених критеріїв, а також складання програми формувального експерименту.

Другий етап – формувальний експеримент, що полягав в розробці

моделі формування інклюзивної компетентності у здобувачів вищої освіти спеціальності Дошкільна освіта, визначенні педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, узагальненні одержаних експериментальних даних.

До констатувального експерименту були залучені студенти 4 курсу Маріупольського державного університету (48 студентів).

В ході проведення констатувального етапів експерименту нами були використані наступні методики для вивчення рівня сформованості компонентів інклюзивної компетентності (див. таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Методики вивчення рівня сформованості компонентів інклюзивної компетентності майбутніх вихователів

Компонент інклюзивної компетентності	Методика діагностики
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальні і групові бесіди із студентами; • дискусії.
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> • анкетування; • контрольні роботи; • самооцінка спеціальних знань і досвіду пізнавальної діяльності.
Рефлексія	<ul style="list-style-type: none"> • самооцінка сформованості інклюзивної компетентності.
Операційний	<ul style="list-style-type: none"> • спостереження в ході навчальної діяльності.

Діагностичне дослідження в ході констатувального експерименту проводилося у формі анкетування і опитування студентів, групових і індивідуальних бесід. Перевірку рівня сформованості інклюзивної компетентності у студентів почали з діагностики когнітивної компетентності,

оскільки, необхідно виявити, чіткість уявлень студентів про інклюзивне навчання. Для з'ясування рівня сформованості когнітивної компетентності нами була запропонована анкета (див. додаток 1).

Не дивлячись на те, що студенти вивчили дисципліни «Інклюзивна освіта», «Основи дефектології і логопедії», результати були не дуже високі, оскільки нас, в першу чергу, цікавило не знання основних категорій даної дисципліни, а уявлення студентів про сучасний стан проблеми отримання якісної освіти людьми з ООП, про суть інклюзивної компетентності в підготовці майбутнього вихователя.

На питання, «Який спосіб отримання освіти, з Вашої точки зору, найбільш сприяє розвитку особистості дітей з ООП?» практично всі студенти відзначили як найефективніше інклюзивну освіту. Серед причин, що впливають на інклюзивне навчання, ними називалися: побоювання, що діти, які мають відхилення в розвитку, будуть незатишно себе відчувати серед звичних однолітків, відсутність спеціальних програм і підручників і недостатня компетентність вихователів загальноосвітніх закладів для роботи з такими дітьми.

На наступне питання «Ваше відношення до інклюзивного навчання дітей з ООП в групі зі здоровими однолітками?», більшість студентів виявили однозначно позитивне відношення. Серед позитивних сторін інклюзивного навчання наголошується важливість соціального середовища для розвитку особи дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

На питання про те, які умови необхідно забезпечити для реалізації інклюзивного навчання, називаються: індивідуальний підхід до кожного, індивідуальний графік роботи, особлива програма, спеціальні підручники і посібники для таких дітей, поліпшення матеріально-технічної бази дитячих садочків, створення законодавчої бази, підвищення рівня компетентності вихователів. Серед труднощів, з якими можуть зіткнутися вихователі і діти, виділяються складність адаптації дітей, відсутність інтересу до предмету, неуспішність, нетактовну поведінку дітей і педагогів, відсутність

взаєморозуміння, недостатній рівень підготовки вихователів. Як причини, що істотно ускладнюють процес включення дітей з ООП в соціальне середовище загальноосвітнього закладу, називаються: відсутність спеціальних умов в загальноосвітньому закладі - 100% опитаних; недостатній рівень компетентності педагогів для роботи з даною категорією дітей в умовах загальноосвітнього закладу - 47,1%; неготовність суспільства сприймати подібні явища - 35,3%; відсутність необхідної законодавчої бази для інклюзивного навчання - 11,8%.

Для з'ясування усвідомлення майбутніми вихователями значущості інклюзивного навчання для успішної соціалізації дітей з ООП, інтеграції їх в суспільство і актуальності формування у майбутніх педагогів інклюзивної компетентності була запропонована методика незавершених речень, суть якої укладена в продовженні незавершених висловів. Також в деяких випадках передбачалося здійснення вибору ствердного або негативного значення речення, підкресливши або закреслюючи слово в дужках.

1. Включення дітей з ООП в суспільство (не) важливе, тому що...
2. Я вважаю, спільне навчання дітей з різними освітніми потребами в одній групі необхідна /протипоказана, тому що...
3. Здійснення інклюзивного навчання в загальноосвітньому закладі (не) дозволить гуманізувати педагогічний процес, тому що...-
4. Формування у майбутніх вихователів інклюзивної компетентності (не) актуальне, тому що...
5. Педагог (не) повинен працювати над розвитком своєї інклюзивної компетентності, тому що...

Констатувальний експеримент засвідчив, що формуванню інклюзивної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів наразі приділяється недостатньо уваги. За наслідками констатувального експерименту були зроблені наступні висновки. З урахуванням потенційної затребуваності необхідно визначити місце і роль процесу формування інклюзивної компетентності в ході професійної підготовки майбутніх

вихователів.

2.2. Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки.

Проведене нами теоретичне дослідження суті поняття інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, результати констатувального експерименту показали, що проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки вимагає серйозної розробки в педагогічній науці і упровадження результатів наукового пошуку в педагогічний процес вищої школи.

Важливим засобом організації і вдосконалення процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів є розробка її моделі. Вихідною позицією для моделювання даного процесу став аналіз наукової літератури з теми дослідження і досвіду реалізації ідей компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті.

Традиційно під моделлю розуміється умовний образ, аналог якогось об'єкту, процесу або явища, що співвідноситься з оригіналом по властивостях, функціях і структурі. На думку Н. Яковлевої, під педагогічним моделюванням слід розуміти віддзеркалення характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті, який називається педагогічною моделлю. При цьому щоб деякий об'єкт був моделлю іншого об'єкту (оригіналу), він повинен задовольняти наступним умовам [84]:

- бути системою;
- у певних параметрах відрізнитися від нього;
- заміщати його в певних відносинах в процесі дослідження;
- забезпечувати можливість отримання нового знання про оригінал.

Педагогічна модель призначена для заміщення об'єкту в дослідницькій діяльності. Природно, для цього необхідна певна схожість моделі і оригіналу, причому вона повинна бути задана операційно. Це означає наявність деякої

відповідності між їх характеристиками, оскільки тільки вона здатна забезпечити можливість перенесення знань з об'єкту на модель. Як правило, така відповідність виражається в схожості компонентного складу, послідовності етапів розвитку педагогічної системи, збереженні ознак тощо. У той же час, її суть залежить від галузі використання моделювання і конкретних педагогічних завдань.

Метод моделювання використовується тоді, коли виникають об'єктивні труднощі в безпосередній роботі з оригіналом. Роль модельного дослідження якраз і полягає у тому, що воно дозволяє одержати окремі характеристики оригіналу на простішому об'єкті. Отже, обов'язковою властивістю моделі є її здатність до заміщення оригіналу в деяких відносинах, що визначаються цілями педагогічного дослідження.

Метою педагогічного моделювання є визначення можливостей вдосконалення педагогічного процесу, знаходження резервів підвищення його якості і ефективності на основі аналізу пропонованої моделі. Педагогічне моделювання спирається на результати досягнень системного аналізу, загальної теорії управління, а також сучасні психолого-педагогічні дослідження.

Педагогічне моделювання базується на наступних положеннях:

- безперервний процес навчання виявляється в дискретній або етапній формі (семестри, курси);
- окремий етап включає ряд операцій, що створює рівневість, послідовність проходження дисциплін, які направлені на досягнення заданої мети навчання;
- керування даними операціями здійснюється системами, на основі програми дій, орієнтуватися на яку повинна практична діяльність як викладачів, так і студентів;
- як «системна одиниця (блоку)» при побудові структури моделі може розглядатися навчальна дисципліна спеціалізації, яка найбільшою мірою

відображає особливості процесу навчання і включає мету, зміст, методи і засоби рішення певного педагогічного завдання.

Враховання цих положень важливе для визначення цілей кожного етапу підготовки фахівців, а також для підбору максимально ефективних засобів для досягнення проміжних і загальних цілей дослідження. На основі одержаних даних про суть і структуру інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, діагностики рівнів її сформованості в ході констатувального експерименту, була розроблена модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки.

Розроблена нами теоретична модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки є розгортанням ключових змістовних (мотиваційна, когнітивна, рефлексія) і ключових операційних компетентностей (діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька). Виходячи із загальних уявлень про структуру процесу, компонентами даної моделі ми виділяємо:

- цільовий (мета, завдання, принципи);
- змістовний (основні напрями діяльності);
- операційний (форми та методи);
- оцінно-результативний (критерії, рівні, результат).

Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів представлено на рис. 2.1.

Мету визначаємо як сформованість інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, для досягнення якої необхідно вирішити такі завдання:

- виробити позитивне ставлення до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання і сформувати здатність педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для її здійснення

- формування у майбутніх вихователів мотиваційної і когнітивної

складових компетентності, що входять до складу інклюзивної компетентності;

- набути досвіду практичної діяльності і спілкування в умовах інклюзивного навчання шляхом оптимального з'єднання репродуктивних і

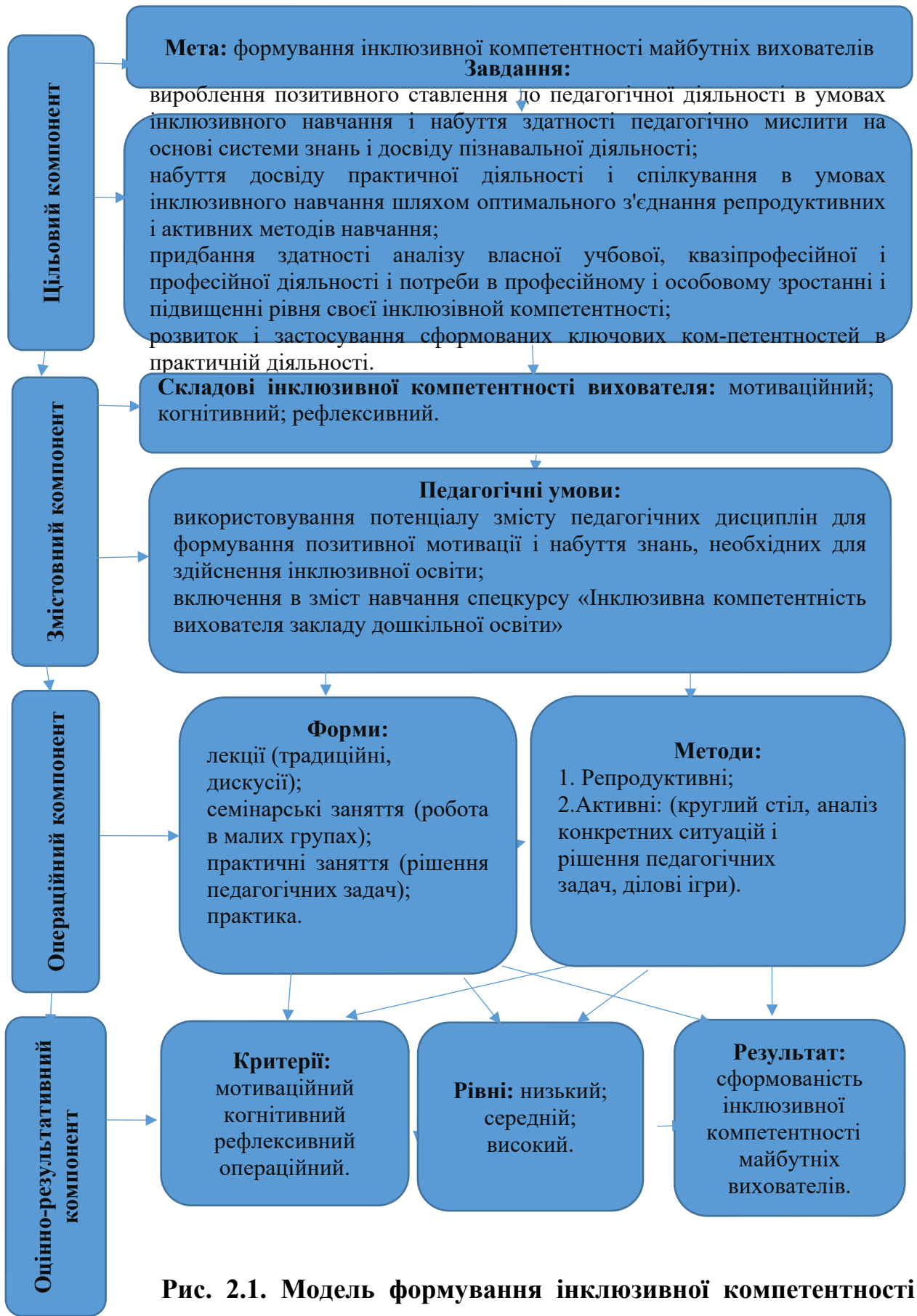


Рис. 2.1. Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

активних методів навчання – формування у майбутніх вихователів ключових

операційних компетентностей, що входять до складу інклюзивної компетентності;

- формувати здатність до аналізу власної навчальної, професійної діяльності, потреби в професійному і особистісному зростанні і підвищенні рівня своєї інклюзивної компетентності – формування рефлексії.

На думку А. Вербицького, однією з основних цілей професійної освіти – є формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності студента в період його навчання. Це означає, що для досягнення цілей формування особистості фахівця в закладі вищої освіти необхідно організувати таке навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійний) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів.

Цільовий компонент розробленої моделі включає наступні принципи навчання студентів в умовах ЗВО:

- принцип гуманізації освіти, що передбачає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання, тобто орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця, а також гуманітаризацію змісту освіти;

- принцип системності, представляє педагогічну діяльність як систему професійних функцій і покликаний забезпечити студенту умови як для формування здатності інтегрувати в професійній діяльності необхідні знання, уміння і навички, так і для розвитку професійно важливих якостей особистості.

- принцип контекстності, який передбачає побудову всього навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності, що наповнює діяльність студентів особистим значенням, розвиває професійну мотивацію, обумовлює активну життєву позицію, формуючи професійну педагогічну спрямованість майбутніх педагогів;

- принцип проблемності сприяє розвитку мислення студента і

дозволяє моделювати в процесі підготовки майбутніх педагогів систему діяльності фахівця;

- принцип активності, передбачаючий активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою форм і методів активного навчання, відтворення в освітньому процесі не тільки наочного, але і соціального змісту майбутньої діяльності, що підвищує ефективність оволодіння майбутніми педагогами професійною компетентністю;

- принцип послідовності, що має на увазі послідовний перехід від навчальної діяльності академічного типу, до освітньо-професійної діяльності [34].

Наступним компонентом розробленої моделі є змістовний, який розкривається через основні напрями діяльності з формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів:

- мотиваційного компоненту – формування у студентів позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього закладу;

- когнітивного компоненту – формування здатності педагогічно мислити в умовах інклюзивного навчання, заснованої на системі знань зі спеціальної педагогіки і психології, а також пізнавальних умінь і навичках самоосвіти;

- рефлексивний компонент – формування здатності до рефлексії власної навчальної, професійної діяльності.

Операційний компонент моделі включає опис форм і методів навчання, найбільш адекватних тим, що відображають мету функціонування моделі, а також етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Для реалізації мети дослідження передбачається застосування наступних форм навчання: лекції (традиційні, проблемні, лекції-дискусії), семінарські заняття (робота в малих групах), практичні заняття (тренінги

рішення педагогічних задач), позааудиторна робота студентів (дослідницькі роботи, конференції), педагогічна практика; і методів навчання: репродуктивні; активні (дискусія, круглий стіл, аналіз конкретних ситуацій і рішення педагогічних задач, ділові ігри). Важливою складовою моделі є оцінно-результативний компонент, що включає критерії і рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів і результат.

У ході моделювання сформулювали педагогічні умови, за яких процес формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів буде здійснюється найефективніше. Перш за все, визначимося з поняттям «педагогічні умови», під якими традиційно розуміють філософську категорію, що виражає ставлення предмету до оточуючих його явищ, без яких він не зможе існувати, більш того, умови складають те середовище, в якому явище виникає, існує і розвивається [68].

Вважаємо в процесі реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів за необхідне враховувати комплекс наступних педагогічних умов:

- використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації і набуття знань, необхідних для здійснення інклюзивної освіти;
- включення в зміст навчання спецкурсу «Інклюзивна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти».

Важливими компонентами системи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів є методи навчання. Репродуктивні методи передбачають сприйняття, запам'ятовування і відтворення інформації, вони дають можливість студентам засвоювати значний об'єм знань і відпрацьовувати уміння і навички рішення стандартних завдань за мінімально короткий час.

Активними методами навчання можна вважати ті, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності. Їх суть полягає в створенні

дидактичних і психологічних умов, що сприяють прояву інтелектуальної, особистісної і соціальної активності студентів. Серед активних методів навчання розрізняють неімітаційні (проблемні лекції і семінари, дискусії, круглі столи) та імітаційні (тренінг, аналіз педагогічних ситуацій, ділові і рольові ігри).

Аналіз педагогічних ситуацій - ефективний метод активізації навчальної діяльності студентів. Даний метод характеризується наступними ознаками:

- наявність конкретної ситуації;
- розробка групою (підгрупами або індивідуально) варіантів рішення ситуацій;
- публічний захист розроблених варіантів вирішення ситуацій з подальшим опонуванням;
- підведення підсумків і оцінка результатів заняття.

Розрізняють декілька видів ситуацій:

1. Ситуація-проблема є описом реальної проблемної ситуації. Мета студентів: знайти рішення ситуації або прийти до висновку про його неможливість.

2. Ситуація-оцінка описує положення, вихід з якого вже знайдений. Мета: провести критичний аналіз прийнятих рішень, дати мотивований висновок з приводу представленої ситуації і її рішення.

3. Ситуація-ілюстрація представляє ситуацію і пояснює причини її виникнення, описує процедуру її вирішення. Мета: оцінити ситуацію в цілому, провести аналіз її рішення, сформулювати запитання, виразити згоду-незгоду.

4. Ситуація-попередження описує застосування вже прийнятих раніше рішень, у зв'язку з чим ситуація носить тренувальний характер, слугує ілюстрацією до тієї або іншої теми. Мета: проаналізувати ситуації, знайдені рішення, використавши при цьому набуті теоретичні знання [26].

Згідно педагогічній умові для ефективного здійснення процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів необхідним є використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання, набуття знань про особливості розвитку, навчання і виховання різних категорій дітей з особливими освітніми потребами і про специфіку професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання.

Були проаналізовані навчальні плани і програми дисциплін професійного циклу, з метою виявлення потенційної можливості здійснення впливу на формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Виходячи з того, що інклюзивна компетентність майбутніх вихователів є частиною ширшого поняття - професійної компетентності педагога, її формування повинне відбуватися на основі вже сформованих компонентів професійної компетентності майбутніх вихователів.

Навчальні дисципліни «Педагогіка загальна», «Педагогіка дошкільна», «Основи дефектології і логопедії» в основному мають в своєму розпорядженні можливості формування когнітивної складової компетентності, дозволяють вивчити основи педагогічних знань і набути досвіду пізнавальної діяльності і, крім того, дають можливість розвивати комунікативну і рефлексію ключові компетентності студентів в процесі навчання. Розвиток операційної складової компетентності здійснюється в процесі вивчення навчальної дисципліни: «Інклюзивна освіта» та педагогічної практики.

Проте, існують певні недоліки, перешкоджаючи ефективному формуванню професійної компетентності у майбутніх вихователів: переважно репродуктивний характер отримання знань, відірваний від практики, заснований на формальному пізнанні педагогічного процесу; недостатня увага приділялась формуванню педагогічних умінь; нетривалість педагогічної практики. На наш погляд, однією з причин такого положення є відсутність чітко сформульованого складу ключових змістовних і

операційних компетентностей, які повинні бути сформовані в процесі навчання. Вважаємо важливим врахувати це при реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки.

В межах дослідження нас цікавить вплив педагогічних дисциплін на формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Певні потенційні можливості для формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів представляють окремі розділи дисципліни «Педагогіка загальна». У розділах «Теорія навчання» і «Теорія виховання», говорячи про принципи навчання і виховання, серед яких одним з основних є принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, можна підкреслити, що одним із засобів гуманізації педагогічного процесу є залучення в практику загальноосвітніх закладів інклюзивного навчання. Актуальність упровадження інклюзивного навчання можна обґрунтовувати і в темі «Інноваційні освітні процеси».

Більші можливості для формування інклюзивної компетентності майбутнього вихователя мають дисципліни «Інклюзивна освіта», «Основи дефектології і логопедії», що дають можливість вивчення особливостей дітей з різними порушеннями розвитку, принципів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вивчення дисциплін передбачає формування уявлення про особливості організації процесу навчання і виховання дітей з порушеннями в розвитку і відхиленнями в поведінці, що зазнають тимчасові адаптаційні труднощі і складнощі в освоєнні освітніх програм; знайомить з діагностико-профілактичною і корекційно-педагогічною роботою, що сприяє ефективному розвитку і формуванню особистості цієї категорії дітей в умовах функціонування загальноосвітніх закладів. Розглядаються питання співвідношення норми і відхилення у фізичному, психологічному, інтелектуальному і моторному розвитку людини, поняття первинний і вторинний дефект, комбіновані порушення, їх причини.

Проте, для того, щоб ефективно здійснювати професійну діяльність в

умовах інклюзивного навчання, одних знань, одержаних на названих дисциплінах, недостатньо. Було виявлено причини, що заважають цілісному формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. До таких причин відносимо наступні: недостатня кількість годин, віддзеркалення в змісті цих курсів в основному диференційованої системи спеціальної освіти, що негативно позначається на мотивації студентів до вивчення даних дисциплін, відсутність чітко сформульованого складу ключових компетентностей, необхідних для здійснення інклюзивного навчання.

Для ефективного упровадження ідей інклюзивного навчання необхідно удосконалити процес підготовки майбутніх вихователів, вносячи відповідні акценти у вже існуючі дисципліни і виникає необхідність у створенні спецкурсу. Розробляючи модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки, спиралися на уявлення про те, що формування інклюзивної компетентності це не короткочасний, а досить довготривалий процес, що характеризується певною послідовністю етапів.

Процес формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів будувався нами відповідно до логіки формування складових компетентності.

Відповідно, система підготовки студентів передбачає реалізацію наступних завдань: розвиток і поглиблення інтересу і ціннісного ставлення до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах; формування потреби в професійному вдосконаленні за допомогою набуття необхідних знань і досвіду пізнавальної діяльності. Для реалізації поставлених завдань передбачається використання лекцій і семінарських занять, в яких передбачено використання як репродуктивних, так і методів активного навчання: дискусія, круглий стіл. Для активізації діяльності студентів на семінарських заняттях передбачена робота в малих групах.

Важливою складовою є формування здатності орієнтуватися на

застосування одержаних знань і набуття компетентностей при моделюванні майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, а також набуття здібностей конструктивного спілкування в умовах інклюзивного навчання і рефлексії власної пізнавальної і професійної діяльності. З метою формування у майбутніх вихователів інклюзивної компетентності була розроблена програма спецкурсу «Інклюзивна компетентність вихователів закладу дошкільної освіти», зміст якого орієнтований на формування у студентів складових інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Програма спецкурсу розрахована на 90 годин, тематичний план спецкурсу «Інклюзивна компетентність вихователів закладу дошкільної освіти» представлений в додатку 3. Для реалізації завдань спецкурсу передбачає використання в ході лекцій, семінарів, практичних занять активних методів навчання: неімітаційних (проблемні лекції і семінари, дискусія, завдання дослідницького характеру), а, також імітаційних (аналіз конкретних ситуацій і рішення педагогічних задач; ситуативно-рольові ігри, що передбачають створення ситуацій варіативно-професійної поведінки).

Наступним завданням є розвиток і застосування сформованих складових інклюзивної компетентності в практичній і дослідницькій діяльності студентів. Найбільшого ефекту можна досягти в ході педагогічної практики в умовах реального процесу інклюзивного навчання. Реалізація завдань передбачає використання практичних завдань і завдань дослідницького характеру, що виконуються студентами в процесі педагогічної практики. Серед таких завдань можуть бути: дослідження проблеми інклюзивної освіти в конкретному освітньому закладі; завдання спрямовані на діагностику сформованості колективу, в якому присутні діти з особливими освітніми потребами їх ролі в колективі; вивчення особистості цих дітей, їх включеності в колектив; розробка програми ефективного включення цих дітей в освітній процес; формулювання умов, за яких в ЗДО можливе здійснення інклюзивного навчання.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.

Даний параграф включає опис змісту і аналіз результатів формувального експерименту, мета якого полягає в послідовній реалізації запропонованої нами моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки і перевірці ефективності педагогічних умов.

Завдання цього етапу дослідження можуть бути сформульовані таким чином:

1. Виділення контрольної і експериментальної груп студентів, діагностика початкового рівня сформованості інклюзивної компетентності, на початковому етапі формувального експерименту.

2. Послідовна реалізація в експериментальній групі змодельованого процесу формування інклюзивної компетентності і перевірка комплексу педагогічних умов.

3. Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту.

Формувальний експеримент проводився на базі кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету. Заздалегідь нами були виділені експериментальна і контрольна групи. Експериментальну групу склали 26 студентів, а контрольну групу – 22 студентів.

Для виявлення початкового рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів застосовували методики описані в параграфі 2.1, а результати наведені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості компонентів інклюзивної компетентності на констатувальному етапі експерименту

Групи Рівні	Експериментальна група (26 студентів)	Контрольна група (22 студентів)
Високий	15,3% (4 студентів)	18,1% (4 студентів)

Середній	46,1% (12 студентів)	45,4% (10 студентів)
Низький	38,6% (10 студентів)	36,5% (8 студентів)

Спираючись на рівневі характеристики інклюзивної компетентності, констатовано, що в контрольній і експериментальній групах високий рівень сформований у рівної кількості здобувачів вищої освіти, а середній рівень представлений найбільшою кількістю студентів. Зіставлення даних, одержаних в результаті діагностики на констатувальному етапі експерименту, не виявило істотних розбіжностей в експериментальній і контрольній групах.

Експериментальна робота показала, що формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів є тривалим, складним і цілісним процесом. Оскільки розроблена нами модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки включає декілька етапів, то після закінчення кожного доцільно проводити зрізи сформованості структурних компонентів інклюзивної компетентності.

Завданнями процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів є розвиток і поглиблення інтересу і ціннісного ставлення до інклюзивного навчання дітей з ООП в закладі дошкільної освіти, а також набуття знань про способи організації подібного виду навчання за кордоном. Навчання на даному етапі орієнтоване на оволодіння майбутніми вихователями, перш за все, мотиваційної і когнітивної складової інклюзивної компетентності, а також формування рефлексії в навчально-пізнавальній діяльності.

Основними засобами досягнення поставленої мети є лекційні і семінарські заняття, що проводяться в межах дисципліни «Основи дефектології та логопедії», у ході яких використовуються як репродуктивні, так і активні методи навчання. Вважаємо, що в зміст дисципліни у обов'язковому порядку необхідно вводити інформацію про альтернативні

способи отримання освіти людьми з ООП, про інтеграційні процеси, про особливості організації інклюзивного навчання. Студенти повинні усвідомлювати, що не тільки дефектологи, але і вихователів стикаються в своїй професійній діяльності з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Метою курсу є формування системи наукових знань зі спеціальної педагогіки, що сприяють ціннісному осмисленню проблеми якісної освіти дітей з ООП, інтеграційних процесів систем загальної і спеціальної освіти, формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Для формування інклюзивної компетентності використовуються можливості лекційних і семінарських занять. Так, наприклад, на розгляд студентів на семінарському занятті пропонувалася тема: «Філософські і соціокультурні концепції і моделі, що лежать в основі спеціальної освіти», яка розкриває зміст концепцій соціальної реабілітації, незалежного способу життя і моделей організації спеціальної освіти – медичної, нормалізацій, соціальної. Обговорення теми проводилося у вигляді дискусії, і кожен мав нагоду висловитися про найефективнішу на його думку концепцію або модель. При розгляді теми «Правові засади спеціальної освіти» студентам пропонується проаналізувати міжнародні і вітчизняні правові документи, що стосуються спеціальної освіти і порівняти, наскільки права людей з ООП на отримання якісної освіти і свободи вибору способу отримання освіти відображені в законодавстві різних країн.

Для активізації діяльності студентів на семінарських заняттях застосовувалася форма роботи в малих групах, що дозволяє формувати не тільки мотиваційну і когнітивну, але і рефлексивну складові компетентності. В межах семінарського заняття доцільним є проведення круглого столу за темою «Інтеграція і диференціація в спеціальній освіті. Проблеми інтегрованого і інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Метою даного заняття є сприяння формуванню мотиваційної, когнітивної і рефлексивної складової інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. В процесі підготовки і проведення круглого столу у студентів

формується знання про поняття інтеграції і диференціація в спеціальній освіті, інклюзивне навчання, про способи організації інклюзивного навчання за кордоном і в Україні; набувається досвід пізнавальної діяльності, пов'язаний з самостійним пошуком, переробкою і представленням інформації, одержаної з різних джерел (підручники, науково-популярна література, електронні засоби масової інформації тощо). В процесі проведення дискусії створюються умови для усвідомлення студентами значущості включення дітей з ООП в соціум, відбувається формування мотиваційно-ціннісного ставлення до проблеми якісної і доступної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, визнання за ними права вибору способу отримання освіти.

Заняття доцільно проводити у вигляді рольової гри, розподіляються ролі: провідних, незалежних дослідників (доповідачів), опонентів (прихильників і супротивників інклюзивного навчання), представників зарубіжних шкіл, батьків і дітей, експертів. Оскільки провідним елементом рольових ігор є формування комунікативних навичок майбутнього фахівця, це заняття сприяє формуванню комунікативної компетентності. Завершується заняття аналізом рефлексії, студентам пропонується здійснити самооцінку свого внеску в проведення круглого столу і написати твір-міркування, що розкриває власну думку з приводу ефективності диференційованого і інтегрованого способу отримання освіти дітьми з ООП. Підсумки заняття підводяться після аналізу творів.

Також було розроблено спецкурс «Інклюзивна компетентність вихователів закладів дошкільної освіти», проте впровадити його повністю у практику ми не мали можливості, тому було реалізоване лише окремі його складові у рамках курсу «Основи дефектології і логопедії». Завданнями спецкурсу є: набуття студентами складових інклюзивної компетентності в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність при інклюзивній освіті; формування умінь описувати, пояснювати, прогнозувати педагогічні явища і набуття досвіду аналізу професійних і навчальних проблемних

ситуацій і рішення педагогічних задач; прийняття індивідуальних і спільних рішень; набуття здатності до рефлексії власної пізнавальної і професійної діяльності.

Для реалізації цих завдань доцільно застосовувати активні методи навчання: проблемні лекції і семінари, дискусія, завдання дослідницького характеру, моделювання педагогічних ситуацій і рішення педагогічних задач, ситуативно-рольові ігри. У теоретичній частині спецкурсу продовжується формування мотиваційної і когнітивної складових компетентності на лекційних і семінарських заняттях. Студенти одержують знання про суть, структуру, основні компоненти інклюзивної компетентності, познайомилися з сучасним станом проблеми роботи з дітьми з ООП, набули досвіду самостійної пізнавальної діяльності. Наприклад, при підготовці до семінарського заняття «Педагогічні системи спеціальної освіти», студентам пропонується завдання пошуково-дослідницького характеру – комплексно описати цілі і завдання конкретного напрямку спеціальної педагогіки, дати характеристику, описати види і причини порушень у психофізичному розвитку дітей, способи отримання освіти, і проаналізувати, наскільки ефективні диференційовані і інтегровані способи отримання освіти для категорії дітей з певним видом порушення. На семінарському занятті студенти представляють доповіді з фактичним матеріалом і власними висновками, а потім обговорюють (див. додаток 2).

В ході заняття використовується евристичний метод навчання, при якому студенти отримують можливість формування дослідницької складової інклюзивної компетентності, оскільки в даному випадку вони придбавали не тільки досвід пізнавальної діяльності, пов'язаний з самостійним пошуком, переробкою і представленням інформації, одержаної з різних джерел, але і дослідницькі здібності, такі як здатність до аналітичних і оцінних дій, критичність, здатність до самостійного мислення, уміння доводити свою точку зору.

Практична частина спецкурсу присвячена формуванню практичних

аспектів інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Компетентності формуються в ході вивчення тем: «Особливості педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання»; «Діагностика і прогнозування в умовах інклюзивного навчання»; «Конструювання педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання»; «Реалізація педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання». Спочатку на семінарському занятті обговорюються особливості різних видів діяльності вихователя в умовах інклюзивного навчання, потім на практичних заняттях проводиться відпрацювання відповідних компетентностей в навчальній діяльності шляхом моделювання педагогічних ситуацій і рішення задач, участі в ситуативно-рольових іграх, складання планів або програм.

Для відпрацювання комунікативної компетентності проводиться ситуативно-рольова гра «Батьківські збори». У грі обігрувалася ситуація, що полягала в наступному: у старшу групу дитячого садка з нового навчального року повинна прийти нова дитина. У хлопчика – затримка психічного розвитку. Вихователь повинен підготувати дітей і їх батьків до того, щоб вони адекватно відреагували на прихід нової дитини, знали, як правильно поводитися, щоб допомогти йому адаптуватися до нових умов, влитися в колектив і досягти успіхів в навчанні. У групі були розподілені ролі вихователя, завідувача ЗДО, батьків, дефектолога, дітей. Студенти наперед розподіляли ролі і готували матеріал для її виконання, продумували характери і лінію поведінки свого персонажа, у закінченні гри проводився колективний аналіз і оцінка гри.

Також відпрацьовувалися навички ціле покладання і планування, склали план роботи вихователя, що працює в умовах інклюзивного навчання. Особливе значення для відпрацювання операційної складової компетентності мали практичні заняття, спрямовані на моделювання педагогічних ситуацій і вирішення педагогічних задач.

На останньому практичному занятті проводився аналіз рефлексії власної пізнавальної і професійної діяльності, самооцінка рівня

сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Після закінчення спецкурсу студенти представляють портфоліо, що містить продукти діяльності, одержані в процесі навчання (наприклад, виконані завдання, діагностичні методики, проблемні ситуації з варіантами їх вирішення, складені плани і програми). Аналіз змісту портфоліо дозволяє зробити висновок про те, наскільки ефективною була навчальна діяльність студента.

В сучасних умовах, коли інклюзивне навчання проходить етап свого становлення в Україні, цієї мети можна досягти виділенням відповідних аспектів в ході педагогічної практики. Для реалізації завдань даного етапу пропонуються студентам в ході педагогічної практики виконати комплекс практичних завдань. Студенти проводять вивчення стану проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами в конкретному закладі дошкільної освіти (додаток 4); виконують діагностику сформованості колективу, в якому присутні діти з особливими освітніми потребами і їх ролі в колективі; вивчення особистості цих дітей, їх включеності в колектив, а також діагностику сформованості інклюзивної компетентності у працюючих вихователів шляхом анкетування. Всі одержані матеріали студенти аналізують, роблять узагальнення і висновки (у тому числі і за результатами самооцінки рівня сформованості інклюзивної компетентності).

Студенти одержують творче завдання з індивідуального проєктування упровадження інклюзивної освіти в конкретному закладі дошкільної освіти. Проєкт повинен включати формулювання умов, які необхідно створити в закладі дошкільної освіти і для ефективного здійснення інклюзивної освіти, опис особливостей організації навчального і виховного процесу, розробку програми включення дитини (дітей) з особливими освітніми потребами в групу дітей, способи розвитку її особистості, прогноз результативності власного проєкту.

Розробка проєкту здійснювалася окремими групами студентів, що проходять педагогічну практику в закладі дошкільної освіти. В межах

проектів студентами описувалася структура дитячого садка, формулюються умови, які необхідно створити для ефективного здійснення інклюзивної освіти. Серед таких умов студенти відзначали: створення адекватної матеріальної бази закладу дошкільної освіти; зниження наповнюваності груп, в яких присутні діти (дитина) з особливими освітніми потребами; доплата вихователям, що працюють в умовах інклюзивного навчання; перепідготовка вихователів; проведення роз'яснювальної роботи з дітьми і батьками тощо.

Студенти описували зміни, які необхідно ввести в організацію навчального процесу у разі здійснення інклюзивного навчання залежно від видів порушень у дітей з особливими освітніми потребами. Вони описували принципи відбору змісту освіти, побудови індивідуальних освітніх маршрутів для дітей з особливими освітніми потребами, приводили можливі варіанти структури заняття при інклюзивному навчанні.

Розроблені програми включення дитини (дітей) з особливими освітніми потребами в групу однолітків включали розробку заходів спрямованих на вирішення означеної проблеми і в організації яких могли б взяти участь діти з порушеннями психофізичного розвитку. Студенти прогнозують результативність власного проєкту.

За підсумками експерименту була проведена робота з аналізу і узагальнення одержаних в ході його проведення результатів. В першу чергу, зафіксовані зміни в рівнях сформованості мотиваційного компетентності у студентів експериментальної групи: істотно зменшилося число студентів з низьким рівнем, більшість студентів досягла середнього рівня, а 32,5% - високого. На наступних етапах зберігалася позитивна динаміка. На наш погляд, подібна картина змін в експериментальній групі пов'язана з осмисленням майбутніми вихователями, проблеми інклюзії в суспільство людей з особливими освітніми потребами, формуванням мотиваційно-ціннісного відношення до проблеми якісної і доступної освіти дітей з особливими освітніми потребами і визнанням за ними права вибору способу отримання освіти. Ми вважаємо, що саме розвиток мотиваційної

компетентності є системоутворюючим чинником і зумовлює надалі розвиток всіх інших компетентностей.

Дослідження показало істотні зміни в когнітивній складовій інклюзивної компетентності. Таким чином, в результаті роботи майбутні вихователі набули досить глибоких і систематизованих знань про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, поглибили знання про психологічні і соціальні особливості дітей порушеннями у психофізичному розвитку.

Впродовж експерименту відбувалося поступове зростання рівня сформованості рефлексивного компоненту. Студенти займалися аналізом своєї навчально-пізнавальної діяльності, пов'язаної з питаннями спеціальної освіти і інклюзивної освіти. За рахунок цього істотно зменшилося число студентів з низьким рівнем, збільшилася кількість студентів, що досягли середнього рівня.

В результаті у більшості студентів експериментальної групи була досить добре сформована здатність аналізувати власний і чужий досвід, адекватно оцінювати результати своєї (навчальної, професійної) діяльності, помічати свої помилки в роботі і прагнути їх виправити, сформована потреба у підвищенні рівня своєї інклюзивної компетентності.

Спостерігалось зростання показників операційного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, у навчальній діяльності та діяльності, що моделює реальну професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання. В основному для цього застосовувалось рішення педагогічних задач і ситуативно-рольові ігри.

Відбулися істотні зміни: значно зменшилися показники низького рівня, значна кількість студентів досягли середнього і високого рівнів. Студенти застосовували сформовані операційні компетентності в процесі навчальної педагогічної практики зі спеціалізації, виконуючи практичні завдання і завдання з індивідуального проектування. В результаті дещо зменшилися показники низького і середнього рівнів і відповідно збільшилися показники

високого рівня.

В результаті експериментальної роботи у більшості студентів були сформовані і відпрацьовані необхідні для здійснення інклюзивного навчання ключові операційні компетентності. Ми вважаємо, що у зв'язку із можливістю проходження педагогічної практики в реальних умовах інклюзивного навчання показники сформованості операційної складової збільшилися.

Після закінчення експериментальної роботи було проведено опитування студентів контрольної і експериментальної груп. Більшість учасників формувального експерименту, аналізуючи результати своєї навчально-пізнавальної діяльності, відзначали, що вони отримали чітке уявлення про специфіку діяльності вихователя закладу дошкільної освіти в умовах інклюзивної освіти. Даючи характеристику вихователю, що володіє інклюзивною компетентністю, в своєму описі вони виділяли: наявність системи знань зі спеціальної педагогіки і психології про психологічні і соціальні особливості і проблеми дітей з порушеннями психофізичного розвитку, про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; здатність застосовувати ці знання і на їх основі кваліфіковано вирішувати педагогічні задачі, які можуть виникати в умовах інклюзивного навчання, здатність конструктивного спілкування в умовах інклюзивного навчання, здатність аналізувати і адекватно оцінювати результати своєї і колективної роботи, прагнення до підвищення рівня своєї інклюзивної компетентності.

В той же час студенти контрольної групи не усі показали чітке уявлення про інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами і про інклюзивну компетентність вихователя.

Враховуючи результати опитування, а також, використовуючи методику оцінки професійної компетенції педагога для визначення загального рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів і спираючись на рівневу характеристику інклюзивної

компетентності майбутніх вихователів, було зроблено висновки про сформованість інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в контрольній і експериментальній групах.

Для визначення динаміки зростання рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів порівнюємо дані констатувального і контрольного зрізів в контрольній і експериментальній групах (див. рис. 2.2 та 2.3.).

Зіставляючи дані, приведені в діаграмах, ми відзначаємо, що до початку експерименту в контрольній, в експериментальній групах середнього і високого рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів було діагностовано приблизно однакова кількість. В ході формувального експерименту у більшій частині студентів експериментальної групи значно підвищився рівень інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Більш ніж половина студентів досягла середнього рівня - 53,3%, високого рівня досягло 42,2%. Відповідно в експериментальній групі зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

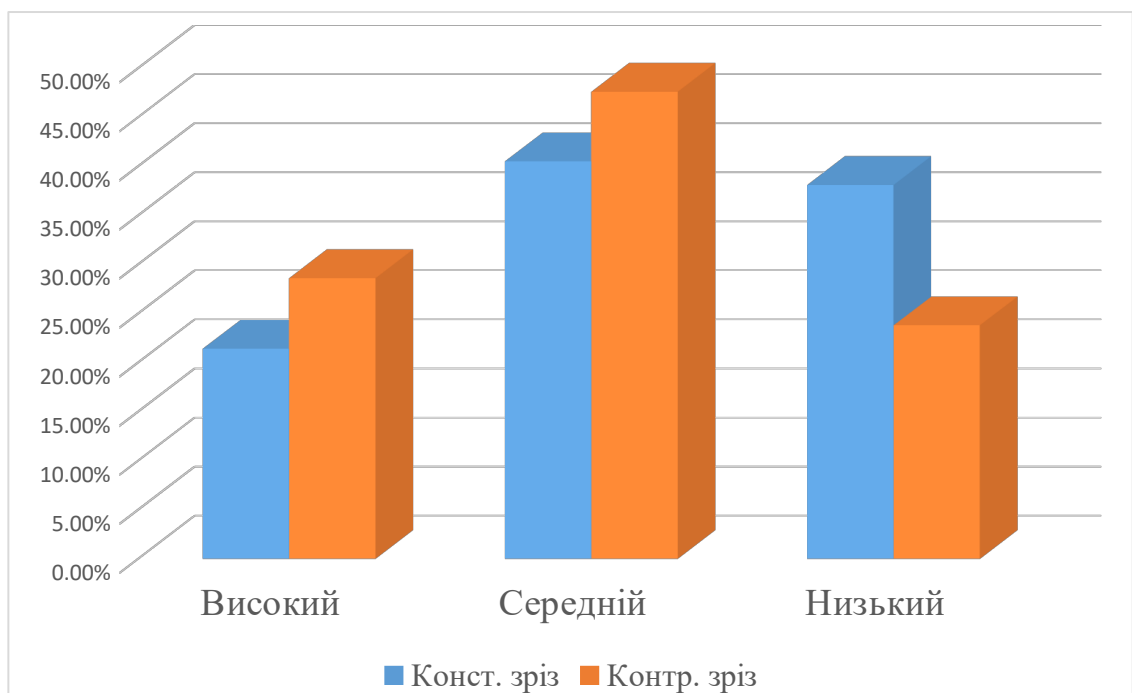


Рис. 2.2 Динаміка рівнів сформованості інклюзивної компетентності

майбутніх вихователів у ЕГ (%).

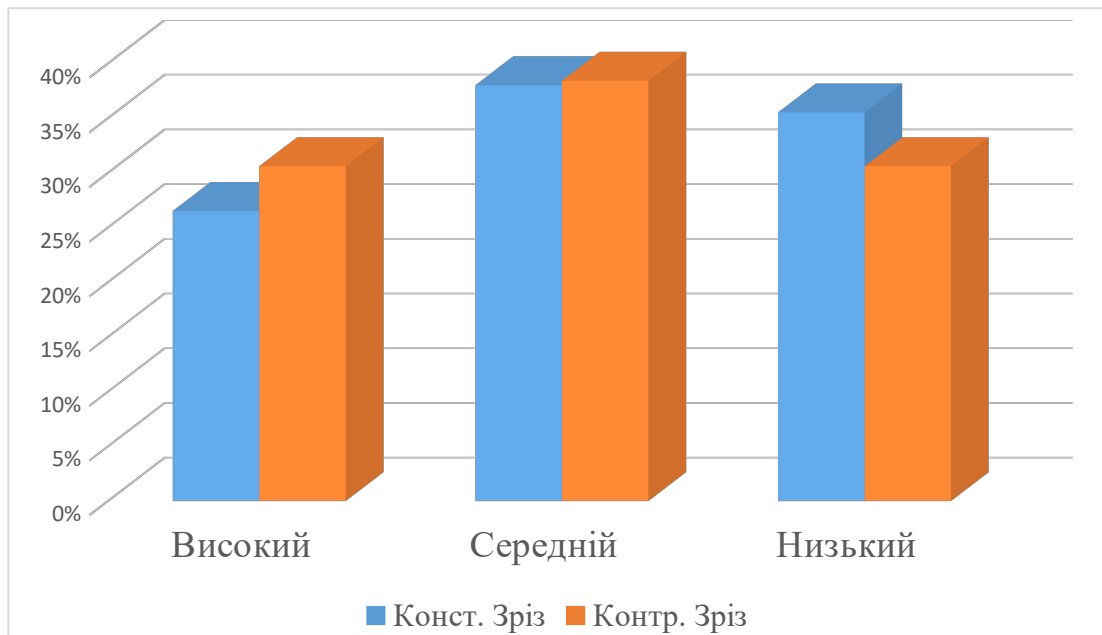


Рис. 2.3 Динаміка рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів у КГ (%).

Одержані в ході дослідження результати дозволяють зробити висновок про дієвість розробленої нами моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки. Оптимальне з'єднання репродуктивних і активних методів навчання і відтворення соціального контексту майбутньої діяльності, внесення відповідних акцентів в навчальні дисципліни «Основи дефектології та логопедії», «Інклюзивна освіта», дозволяють студентам усвідомити значущість інклюзивного навчання для успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, створюють необхідні умови для формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Висновки до розділу 2

У другому розділі дослідження нами розроблені критерії і рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Одержані в ході констатувального експерименту дані свідчать про те, що формуванню

інклюзивної компетентності майбутніх вихователів як елементу професійної компетентності в професійній підготовці студентів приділяється не досить уваги. Майбутні вихователі не мають певного уявлення про інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах, не мають уявлення про поняття «інклюзивна компетентність», не усвідомлюють важливість роботи над підвищенням рівня своєї інклюзивної компетентності.

Беручи до уваги результати констатувального експерименту, зміст і структуру досліджуваної категорії, вимоги компетентнісного підходу і принципи організації навчання, була розроблена модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки, апробована в ході формуючого експерименту.

Виявлені педагогічні умови, що сприяють формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вихователів: використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації і набуття знань, необхідних для здійснення інклюзивної освіти; включення в зміст навчання спецкурсу «Інклюзивна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти».

Процес формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів включає етапи: інформаційно-орієнтовний, ставить за мету розвиток і поглиблення інтересу і ціннісного ставлення до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також набуття знань про способи організації інклюзивної освіти; професійний - є формування структурних складових інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність у інклюзивному закладі дошкільної освіти; діяльнісний, спрямований на подальший розвиток і застосування інклюзивної компетентності в практичній і дослідницькій діяльності студентів.

ВИСНОВКИ

Існуючі на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики тенденції, пов'язані з необхідністю ширшого включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку соціум, актуалізують проблему формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Інклюзія, що ґрунтується на ідеях створення єдиного освітнього простору для гетерогенної групи, передбачає розвиток загальної освіти в напрямі пристосування до різних потреб всіх дітей. Інклюзивна освіта передбачає спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами і однолітків, що нормально розвиваються, в межах однієї групи, але за різними освітніми маршрутами.

Для впровадження інклюзивної освіти необхідно вирішити ряд проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, але і різними позиціями членів суспільства, і, перш за все, неготовністю вихователів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. Враховуючи, що дитина з порушеннями у психофізичному розвитку повинна отримати можливість вільного вибору освітнього закладу, то певним рівнем сформованості інклюзивної компетентності необхідно володіти кожному педагогу.

На підставі одержаних в ході констатувального експерименту даних був зроблений висновок, що формуванню інклюзивної компетентності як елементу професійної компетентності в підготовці студентів поки не приділяється належної уваги. Майбутні педагоги не мають певних уявлень про інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти, не мають уявлення про поняття «інклюзивна компетентність вихователя», не усвідомлюють важливості наявності у себе подібної освіти і роботи над розвитком інклюзивної компетентності.

В процесі дослідження були отримані наступні наукові висновки і практичні результати.

На основі аналізу психологічної, педагогічної літератури була уточнена

структура компетентності педагога як сукупності загальних, базових, спеціальних і особистісних компетентностей. Інклюзивна компетентність належить до рівня спеціальних професійних компетентностей. Під інклюзивною компетентністю майбутніх вихователів розуміємо інтеграційне особистісне утворення, що обумовлює здатність майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи включення дитини з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітнього закладу і створення умов для її розвитку і саморозвитку.

Визначені критерії сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів виступають: мотиваційний - сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивної освіти; когнітивний - наявність системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивного навчання; операційний - наявність освоєних способів і досвіду рішення конкретних професійних завдань в процесі інклюзивного навчання; рефлексія - наявність здатності до рефлексії в пізнавальній і професійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивного навчання. З урахуванням виділених критеріїв виявлені три рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів: низький, середній, високий.

На основі традиційної психолого-педагогічної підготовки була розроблена модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, що включає послідовність взаємообумовлених етапів: інформаційно-орієнтовного, професійного і діяльнісного. Інформаційно-орієнтовний, спрямований на формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання і набуття здатності педагогічно мислити на основі системи знань, необхідних для здійснення інклюзивного навчання. Професійний, спрямований на набуття досвіду практичної діяльності в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність в процесі інклюзивного навчання, і аналізу власної навчальної і

професійної діяльності. Діяльнісний, спрямований на подальший розвиток інклюзивної компетентності майбутніх вихователів і застосування сформованих знань, умінь і навичок в практичній діяльності.

На всіх етапах моделі доцільним є використання активних методів навчання (ділові ігри, рішення проблемних педагогічних задач, дискусії тощо).

В результаті експериментальної роботи були виявлені і забезпечені педагогічні умови, що сприяють успішному формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки: використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації і набуття знань, необхідних для здійснення інклюзивної освіти; включення в зміст навчання спецкурсу «Інклюзивна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти».

Аналіз результатів експериментальної роботи з формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів засвідчив динаміку розвитку досліджуваної якості, досягнутий рівень у студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, має тенденцію до зростання. Підсумки експериментальної роботи стали доказом того, що інклюзивна компетентність майбутніх вихователів може бути сформованою не за допомогою окремих методів і прийомів, а всією сукупністю системи професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
2. Андрієвський Б.М. Структурно-функціональна модель розвитку професійної майстерності викладача. *Педагогічні науки*. Вип. 67. ХДУ, 2015. С.222-227.
3. Артемова Л. В. Модель ступеневої 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.
4. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / *Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко*. К. : Світич, 2009. 430с.
5. Балл Г. О. Психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого- педагогічні проблеми професійної освіти*. К., 1994. С. 98 - 100.
6. 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.
7. Берегова М.І. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.
8. 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.
9. Беленька Г. Дещо про педагогічну компетентність. *Дошкільне виховання*. 2001. №12. С. 24.
10. Блейхер В. М. Психологічна діагностика пізнавальної активності і

особистості. К. : Вища школа, 2008. 142 с.

11. 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.

12. 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.

13. 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.

14. Бойчук Ю. Б. Інклюзивна компетентність педагога. Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта. Випуск № 5. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 18–23.

15. Бойчук Ю. Д. Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. *Особый ребенок*: междунар. научн.-практ. журн. Екатеринбург. 2012. № 2. С. 113–118.

16. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень*: [монографія] / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: «Апостроф», 2011. С. 188–216.

17. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.

18. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. Р на /Д., 2004. 352 с.

19. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 4. С. 40–49

20. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси : Вид. ЧНУ, 2009. 90 с.

21. Вавіна Л. В. Український дефектологічний словник. К.: Милосердя України, 2001. С. 132.
22. Великий тлумачний словник сучасної української мови. за ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
23. Вертугіна В.М Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. Вип № 3.2 (43.2), 2017. с.102-105.
24. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Академія, 2001. 566 с.
25. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика: Пресс, 1999. 536 с.
26. Гончаренко С. В. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
27. Давкуш Н.А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореферат... канд. пед. наук. Ялта, 2011. 20 с.
28. Данілавічате Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
29. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
30. Дичківська І. І. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
31. Дятленко Н. М. Асистент вчителя в інклюзивному класі. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 250 с.
32. Загородня Л.П., Титаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.
33. Захараш Т. Сучасне оновлення змісту підготовки вихователя. *Дошкільне виховання*. 2011. № 12. С.74
34. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Академический проект,

2003.

35. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: навчально-методичний посібник / Під заг. ред. Шинкаренко В.І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.

36. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 128 с

37. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків: навчально-методичний посібник. / уклад. Логвін Т.В. Чернігів: Десна Поліграф, 2018. 188 с.

38. 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.

39. 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.

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

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

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

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

44. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності: Методичний посібник / Н. Н. Мурована. Севастополь: Рибзст, 2006. 24 с.

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

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

47. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.

48. 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.

49. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів*: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. Харків: ОВС, 2002. С. 3-8.

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

51. Машовець М. В. Сучасні підходи до організації педагогічної практики майбутніх дошкільних педагогів. URL: http://arcive.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nspp/2011_4/pp/pp4.pdf

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

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

54. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення. *Управління освітою*. 2004. № 2. С. 6-9.

55. Олійник В. В., Даниленко Л. І. Професійне зростання педагогічних працівників: організаційно – педагогічний аспект. *Методист*. 2003. № 3.

С. 2–5.

56. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.

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

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

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

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

61. 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.

62. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта: соціально-філософське дослідження. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 250 с.

63. Пономарьов О.С. Моделювання діяльності фахівця: підручник. Х.: НТУ «ХПІ», – Харків: Вид-во ФОП Тагаєв П. О., 2011. 236 с.

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

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

66. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 №2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/296-15>

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

68. Прокоф'єва М.Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх

вихователів і вчителів початкових класів: автореф. дис. канд. пед. наук. О., 2008. 22с.

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

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

71. Романовская И. А. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4.

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

73. 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).

74. Сваталова Т. Інструментарій оцінювання професійної компетентності педагогів. *Дошкільне виховання*. 2011. №1. С.95.

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

76. 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.

77. Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2013. № 1 (7). С. 220–

224.

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

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

80. Хафизулина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13 00 08 «Теория и методика профессионального образования». Астрахань. 2008. 21 с.

81. Хафизуллина И. Н. К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы. *Сборник материалов XI международного семинара «Государственная политика по защите детства: теория и практика»*. Астрахань, 2007.

82. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. «Психологічні науки»*. Т. 2. Вип. 5. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. С. 279–284.

83. Хохлова, О.А. Формування професійної компетентності педагогів. Довідник старшого вихователя. 2010. №3. С.4.

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

85. 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.

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

ДОДАТКИ

Додаток 1

Анкета

Просимо Вас відповісти на наступні питання.

1. Хто, на Ваш погляд, відноситься до категорії «діти з особливими освітніми потребами»? _____

2. Який спосіб отримання освіти, з Вашої точки зору, найбільш сприяє розвитку особистості дітей з порушеннями у психофізичному розвитку? Потрібне підкресліть.

- 1) індивідуальне навчання вдома;
- 2) диференційоване навчання в спеціалізованому закладі;
- 3) інклюзивна освіта

Обґрунтуйте _____ свою _____ точку зору. _____

3. Ваше ставлення до інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами? Обґрунтуйте свою точку зору. _____

4. Які, на Ваш погляд, умови необхідно забезпечити для реалізації інклюзивного навчання в умовах закладу дошкільної освіти? _____

5. З якими труднощами, на Ваш погляд, зіткнуться (стикаються) вихователі і діти в процесі інклюзивної освіти? _____

6. Які причини, на вашу думку, істотно ускладнюють процес інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище закладу освіти (соціум)?

1) Неготовність суспільства сприймати дітей з ООП;
2) Відсутність необхідної законодавчої бази для інклюзивної освіти;
3) Відсутність спеціальних умов в закладах дошкільної освіти;
4) Недостатній рівень компетентності педагогів для роботи з даною категорією дітей в умовах загальноосвітньої школи;

5) Недостатній рівень компетентності педагогів для роботи з даною категорією дітей в умовах закладу дошкільної освіти.

6) Інше. _____

Дякуємо за співпрацю!

**Круглий стіл «Інтеграція і диференціація в спеціальній освіті.
Проблеми інтегрованого і інклюзивного навчання дітей з особливими
освітніми потребами».**

Мета заняття: сприяння формуванню мотиваційної і когнітивної складової інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Завдання:

- формування понять інтеграції і диференціації в спеціальній освіті;
- усвідомлення студентами значущості інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в соціум;
- формування мотиваційно-ціннісного ставлення до проблеми якісної і доступної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, визнанням за ними права вибору способу отримання освіти, визнання інклюзивного навчання як найприйнятнішого і ефективнішого для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами;
- засвоєння знань про способи організації інклюзивного навчання за кордоном і в Україні, досвіду пізнавальної діяльності;
- набуття досвіду пізнавальної діяльності, пов'язаного з самостійним освоєнням, переробкою і представленням інформації, отриманої з різних джерел (підручники, науково-популярна література, електронні засоби масової інформації).

Питання для обговорення:

1. Поняття інтеграції і диференціації в спеціальній освіті.
2. Історія інтеграції і інклюзії.
3. Моделі інтегрованого навчання (зарубіжний досвід).
4. Моделі інтегрованого навчання (вітчизняний досвід).

Заняття проводиться у вигляді рольової гри. Розподілені ролі: провідних, незалежних дослідників (доповідачів), опонентів (прихильників і супротивників інклюзивного навчання), представників зарубіжних шкіл,

батьків і вихователів, експертів.

Ведучі обґрунтовують актуальність питання, стежать за аргументованістю, коректністю висловів, регламентом, роблять висновки за результатами виступів і обговорення.

Незалежні дослідники представляють доповіді: «Поняття інтеграції і диференціації в спеціальній освіті» і «Історія інтеграції і інклюзії» і відповідають на питання по ходу обговорення.

Опоненти (прихильники і супротивники упровадження ідей інклюзії в Україні) знаходять вразливі, спірні місця або помилки у позиції супротивників. Прихильники інклюзивного навчання представляють тези «за», супротивники інклюзивного навчання - тези «проти», і ті і інші беруть участь в ході обговорення, обґрунтовувавши свою позицію.

Представники зарубіжних шкіл презентують доповіді про досвід інтегрованого і інклюзивного навчання в різних країнах і відповідають на питання опонентів.

«Батьки і вихователі» (зацікавлені сторони) описують існуючий досвід інклюзивного навчання в Україні, конкретні ситуації, ставлять питання до доповідачів і завершальні коментарі.

Експерти оцінюють роботу кожного учасника.

Після закінчення заняття – рефлексія. Студентам пропонується зробити оцінку свого внеску в проведення круглого столу і написати твір-міркування, що розкриває власну думку з приводу ефективності інклюзивного навчання, як способу отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами.

**Програма спецкурсу «Інклюзивна компетентність вихователів
закладів дошкільної освіти»**

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Галузь знань 01 Освіта/ Педагогіка (шифр і назва)	Вибіркова	
Модулів – 2	ОПП: <u>Дошкільна освіта</u> Спеціальність: <u>012 Дошкільна освіта</u>	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 2		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання: <u>Портфоліо</u> (назва)		Семестр	
Загальна кількість годин - 90		2	2
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4 самостійної роботи студента - 2	Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський)	10 год.	6 год.
		Практичні, семінарські	
		20 год.	6 год.
		Лабораторні	
		- год.	- год.
		Самостійна робота	
		51 год.	73 год.
		Індивідуальні завдання: 9/5 год.	
		Вид контролю: залік.	

Примітка:

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить (%):

для денної форми навчання – 30:70

для заочної форми навчання – 15:85

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета курсу: формування ключових компетентностей, що входять до складу інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Завдання курсу:

- орієнтування студентів на набуття ключових змістовних і операційних компетентностей, що входять до складу інклюзивної компетентності, в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність при інклюзивному навчанні;
- формування умінь описувати, пояснювати, прогнозувати педагогічні явища і набувати досвіду аналізу професійних і навчальних проблемних ситуацій і рішення педагогічних задач;
- формування здібностей конструктивного спілкування в умовах, що моделюють професійну діяльність при інклюзивному навчанні, прийняття індивідуальних і спільних рішень;
- формування здатності до рефлексії власної пізнавальної і професійної діяльності.

Зміст курсу передбачає проведення практичних занять та організацію самостійної (індивідуальної) роботи студентів. Практичні заняття уточнюють, конкретизують і систематизують знання, здобуті під час самостійної роботи, розвивають педагогічне мислення, вміння вести дискусію, робити повідомлення, доповіді. Самостійна робота студентів (вивчення літератури, виконання практичних завдань тощо) спрямована на поглиблене вивчення програмового матеріалу. Контроль за самостійною роботою здійснюється в усіх формах аудиторних занять, в процесі індивідуальної роботи зі студентами, при написанні ІНДЗ та заліку.

Програма спецкурсу передбачає використання: лекцій, семінарів, практичних занять, активних методів навчання: (проблемні лекції і семінари, дискусії, завдання дослідницького характеру, аналіз конкретних ситуацій і рішення педагогічних задач; ділові (ситуативні і рольові) ігри, що передбачають створення ситуацій професійної поведінки.

Спецкурс є логічним продовженням курсу «Інклюзивна освіта». Відбір змісту пов'язаний з реалізацією: принципу гуманізації освіти, що має на увазі реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання; принципу системності, що представляє педагогічну діяльність як систему професійних функцій і покликано забезпечити студенту умови для формування ключових і операційних компетенцій. Ведучими є загальні принципи навчання з урахуванням специфіки діяльності вихователя і цільового орієнтиру для системи освіти у вигляді певних груп ключових компетенцій.

Перевірка якості засвоєння знань протягом семестру проводиться в усній і письмовій формі при виконанні практичних завдань індивідуального і групового характеру. Окрім завдань, що дозволяють провести поточну атестацію, пропонується використання різноманітних діагностичних методик сформованості ключових змістовних і операційних компетентностей, що входять до складу інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Підсумкова атестація проводиться у вигляді заліку, що передбачає врахування результатів проходження ряду залікових одиниць для встановлення рівня сформованості ключових змістовних і операційних компетентностей, що входять до складу інклюзивної компетентності майбутніх вихователів: мотиваційної, когнітивної, рефлексивної, операційної складової.

Структура навчальної дисципліни

Тема 1. Професійна компетентність як наукова категорія. Суть інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Компетентнісний підхід у вищій педагогічній освіті. Структура професійної компетентності педагога. Інклюзивна компетентність майбутніх вихователів як сукупність ключових змістовних і операційних компетентностей.

Тема 2. Сучасний стан проблеми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти.

Моделі індивідуального, диференційованого, інтегрованого, інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти.

Тема 3. Педагогічні системи спеціальної освіти.

Особливості інклюзивного навчання і виховання дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, розумового розвитку, затримкою психічного розвитку. Вивчення і аналіз педагогічного досвіду різних форм навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Тема 4. Особливості педагогічної діяльності вихователя в умовах інклюзивного навчання.

Суть інклюзивного навчання. Цілі, завдання, стратегія і тактика педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Види педагогічної діяльності вихователя в умовах інклюзивного навчання. Моделювання педагогічних ситуацій і рішення педагогічних задач як підготовка до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Педагогічне проєктування.

Організація конструктивного педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання: з дітьми, що взаємодіють з дітьми з особливими освітніми потребами; окремо з кожною дитиною, сприяючи ефективній соціалізації і розвитку її особистості; сприяння встановленню доброзичливих відносин усередині колективу між дітьми, що мають різні освітні потреби; з батьками; з колегами по роботі. Практикум з рішення педагогічних задач.

Тема 6. Діагностика і прогнозування в умовах інклюзивного навчання.

Суть діагностики і прогнозування в умовах інклюзивного навчання. Розробка програми педагогічної діагностики в умовах інклюзивного навчання. Прогноз наслідків прийняття педагогічних рішень.

Тема 7. Конструювання педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.

Визначення цілей в умовах інклюзивного навчання, постановка загальних і індивідуальних, стратегічних, тактичних і ситуативних цілей. Планування педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Конструювання змісту освіти, методів навчання і виховання в умовах інклюзивного навчання. Проектування індивідуального освітнього маршруту для дитини (дітей) з особливими освітніми потребами, проектування етапів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Практикум з рішення педагогічних задач.

Тема 8. Здійснення педагогічного процесу в умовах інклюзивної освіти.

Організація педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Здійснення процесу навчання в умовах інклюзивного навчання для дітей з різними освітніми потребами і різними видами порушень в розвитку. Корекція ходу педагогічного процесу з урахуванням результатів діагностики на різних етапах процесу. Практикум з рішення педагогічних задач.

Тема 9. Рефлексія.

Аналіз власної пізнавальної і професійної діяльності. Самооцінка рівня сформованості інклюзивної компетентності.

Завдання для розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вихователя, виконувані в ході педагогічної практики.

I. Дослідження стану проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами в конкретному закладі дошкільної освіти.

Шановний студент! Просимо Вас відповісти на наступні питання:

1. Вкажіть номер закладу, в якому ви проходили практику
2. Чи існує в цьому ЗДО досвід навчання дітей з особливими освітніми потребами?
3. Чи відрізняються форми, методи, засоби навчання в інклюзивних групах від звичних? Якщо так, то в чому?
4. З якими труднощами зустрічаються вихователі, що працюють в цих групах? (на наш погляд і на думку вихователів)
5. Які, на ваш погляд, позитивні і негативні результати інклюзивної освіти в інклюзивних групах цього закладу дошкільної освіти.

II. Діагностика сформованості колективу, в якому присутні діти з особливими освітніми потребами і їх ролі в колективі.

1. Загальна інформація про групу дітей (кількість дітей, з них хлопчиків і дівчаток; наявність в групі дитини (дітей) з особливими освітніми потребами).
2. Характеристика формальної структури групи: згуртованість і організованість дітей (ставлення дітей до педагогічних вимог; прояв взаємної вимогливості і взаємодопомоги; уміння організувати спільну діяльність з іншими дітьми).
3. Характеристика особистісної структури групи (наявність неформальних лідерів, їх вплив на групу; особливості взаєностосунків між хлопчиками і дівчатками; прояв товариськості і дружби між дітьми; наявність дітей, що мають порушення у психофізичному розвитку).