

Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки
(Інклюзивна освіта)»

Виконав: здобувач вищої освіти
групи ОПНм-21
Ковальчук Василь Васильович

Керівник:
к.пед.н., доцент
Потапюк Лілія Миколаївна

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«15» грудня 2023 р.
Гарант освітньо-професійної
програми:
к.пед.н., доцент
Потапюк Л.М.

Луцьк – 2023 року

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет: цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра: соціогуманітарних технологій
Ступінь вищої освіти: *магістр*
Галузь знань: 01 Освіта/ Педагогіка
Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма: Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

Оксана ЖУК

«18» січня 2023 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ковальчуку Василю Васильовичу

1. Тема кваліфікаційної роботи *Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти*

Керівник роботи *Потапюк Лілія Миколаївна, к. пед. н., доцент*
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «14 січня» 2023 року
№ 36/01-02

2. Строк подання здобувачем вищої освіти кваліфікаційної роботи 10.12.2023 р.

3. Вихідні дані до роботи: науково-педагогічна література, періодичні видання, науково-методичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): аналіз літературних джерел за темою кваліфікаційної роботи, виклад загальної проблеми і вибір напрямів дослідження; опис рішення актуальної проблеми та основних методів дослідження; методика для проведення експерименту, експериментальне дослідження та аналіз його результатів.

5. Перелік графічного матеріалу: 9 рисунків, 1 таблиця

Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки
(Інклюзивна освіта)»

Виконав: здобувач вищої освіти
групи ОПНм-21
Ковальчук Василь Васильович

Керівник:
к.пед.н., доцент
Потапюк Лілія Миколаївна

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__» _____ 2023 р.
Гарант освітньо-професійної
програми:
к.пед.н., доцент
Потапюк Л.М.

Луцьк – 2023 року

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет: цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра: соціогуманітарних технологій
Ступінь вищої освіти: *магістр*
Галузь знань: 01 Освіта/ Педагогіка
Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма: Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

Оксана ЖУК

« ___ » _____ 202__ р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ковальчуку Василю Васильовичу

1. Тема кваліфікаційної роботи *Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти*

Керівник роботи *Потапюк Лілія Миколаївна, к. пед. н., доцент*
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «14 січня» 2023 року
№ 36/01-02

2. Строк подання здобувачем вищої освіти кваліфікаційної роботи 10.12.2023 р.

3. Вихідні дані до роботи: науково-педагогічна література, періодичні видання, науково-методичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): аналіз літературних джерел за темою кваліфікаційної роботи, виклад загальної проблеми і вибір напрямів дослідження; опис рішення загальної проблеми та основних методів дослідження; методика для проведення експерименту, експериментальне дослідження та аналіз його результатів.

5. Перелік графічного матеріалу: 9 рисунків, 1 таблиця

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
<i>Перший розділ «Теоретичні засади формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти»</i>	Доц. Потапюк Л.М.		
<i>Другий розділ «Експериментальне дослідження формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти»</i>	Доц. Потапюк Л.М.		
<i>Висновки</i>	Доц. Потапюк Л.М.		

7. Дата видачі завдання «17» січня 2023 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	<i>Обґрунтування теми</i>	до 01.02.23 р.	Виконано
2.	<i>Огляд літератури з досліджуваної проблеми</i>	до 01.04.23 р.	Виконано
3.	<i>Перший розділ</i>	до 01.06.23 р.	Виконано
4.	<i>Другий розділ</i>	до 01.09.23 р.	Виконано
5.	<i>Висновки та пропозиції</i>	до 15.09.23 р.	Виконано
6.	<i>Формування списку використаних джерел</i>	до 01.10.23 р.	Виконано
7.	<i>Формування додатків</i>	до 15.10.23 р.	Виконано
8.	<i>Оформлення ілюстративного матеріалу</i>	до 01.11.23 р.	Виконано
9.	<i>Нормоконтроль</i>	до 01.12.23 р.	Виконано
10.	<i>Інструментальна перевірка на академічний плагіат</i>	до 08.12.23 р.	Виконано
11.	<i>Представлення кваліфікаційної роботи магістра до захисту</i>	до 10.12.23 р.	Виконано

Здобувач вищої освіти _____ Ковальчук В.В.

Керівник кваліфікаційної роботи _____ Потапюк Л.М.

АНОТАЦІЯ

Ковальчук В.В. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Рукопис.

Кваліфікаційна робота магістра ОПІ «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Луцький національний технічний університет. Луцьк, 2023.

Кваліфікаційна робота магістра складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

У роботі досліджено: у першому розділі проаналізовані теоретичні засади формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти; виділені особливості організації інклюзивного освітнього середовища, охарактеризовані зміст та структура інклюзивної компетентності майбутніх педагогів. У другому розділі здійснене експериментальне дослідження формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, проведена діагностика сформованості інклюзивної компетентності. Розроблена модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивна компетентність, формування інклюзивної компетентності, майбутні педагоги, інклюзивне освітнє середовище.*

ANNOTATION

Kovalchuk V. Formation of the Exclusive Competence of Future Teachers in Institutions of Higher Education.

Qualification work of the master of OPP "Educational, pedagogical sciences (Inclusive education)" specialty 011 "Educational, pedagogical sciences". Lutsk National Technical University. Lutsk, 2023.

The qualification work of the master consists of an introduction, two sections, conclusions, a list of used sources, appendices.

The paper investigates: theoretical principles of formation of inclusive competence of future teachers in institutions of higher education are analyzed in the first section; features of the organization of an inclusive educational environment are highlighted, the content and structure of inclusive competence of future teachers are characterized. The experimental study of the formation of inclusive competence of future teachers in institutions of higher education is carried out in the second section, diagnosis of the formation of inclusive competence is conducted. The model of the formation of inclusive competence of future teachers is developed.

Key words: *inclusive education, inclusive competence, formation of inclusive competence, future teachers, inclusive educational environment.*

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	10
1.1. Організація інклюзивного освітнього середовища як психолого-педагогічна проблема	10
1.2. Зміст та структура інклюзивної компетентності майбутніх педагогів	29
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	39
2.1. Діагностика сформованості інклюзивної компетентності та аналіз результатів експериментальної роботи	39
2.2. Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів	48
ВИСНОВКИ	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ	68

ВСТУП

Існуючий досвід інклюзивної освіти показує, що основним завданням і стратегічною метою професійної діяльності майбутніх педагогів є формування у них інклюзивної компетентності, яка постає основною складовою їхньої діяльності. Означений аспект є актуальним у світлі системних реформ сучасної вищої освіти та у процесі вироблення нових освітніх стандартів на ґрунті компетентнісного підходу. Від сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти залежить успішність адаптації особистості в освітньому середовищі зокрема та суспільстві загалом.

А отже, постає проблема підготовки майбутніх педагогів, фахівців, які можуть успішно працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища з особами з особливими потребами. Така потреба пов'язана з тим, що у закладах освіти спостерігається брак компетентних педагогів, які в умовах інклюзивного навчання готові до ефективної взаємодії з особами цієї категорії, їхніми батьками, іншими спеціалістами саме через відсутність механізму формування інклюзивної компетентності в академічному середовищі.

Інклюзивна компетентність педагога – це його здатність і вміння формувати інклюзивне освітнє середовище на принципах демократії, справедливості, індивідуального підходу до всіх учасників освітнього процесу, створювати в ньому комфортну атмосферу; виконувати професійну діяльність на високому рівні, дбати про свій професійний розвиток, активно працювати над підвищенням свого саморозвитку шляхом здобуття нових знань та умінь щодо питань інклюзії та інклюзивної освіти.

Науковці Л. Вавіна, Л. Даниленко, В. Засенко, К. Кольченко, Є. Синьова та ін. представляють свої ґрунтовні напрацювання з питань впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України. Теоретичні і практичні аспекти порушеної проблеми стали предметом наукових доробків О. Казачінер, Н. Фіголь, О. Бородіна, О. Микитюка, О. Савицької, З. Удович, І. Калініченко та ін. Ґрунтовні напрацювання з питань формування інклюзивної

компетентності вчителів початкової школи та вихователів закладів дошкільної освіти представлені у працях С. Альохіної, Ю. Бойчука, О. Гноєвської, Г. Косаревої, І. Хафізулліної та ін. Однак, у досліджуваному аспекті існує чимало проблем і труднощів, які потребують вирішення. Тому нашого дослідження «Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти» є актуальною і потребує подальшої розробки.

Мета дослідження – визначити зміст і структуру інклюзивної компетентності, розробити модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах реформування вищої освіти.

Для досягнення означеної мети дослідження визначили такі **завдання**:

1. Проаналізувати наукові психолого-педагогічні джерела з проблеми дослідження.
2. Визначити зміст та структуру інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.
3. Визначити рівень сформованості інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів.
4. Розробити модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

Об'єкт дослідження – процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Для досягнення мети та завдань наукового дослідження використовувалась система таких **методів**: теоретичних (аналіз психолого-педагогічної літератури); емпіричних (анкетування, експертна оцінка, порівняння та аналіз отриманих результатів); методи графічного та табличного зображення аналітичних даних.

Наукова новизна. Розроблена модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей.

Результати дослідження впроваджено серед педагогів закладів загальної середньої освіти Волинської області та здобувачів вищої освіти Луцького національного технічного університету.

Практичне значення дослідження. Результати та висновки дослідження можуть бути використані в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти .

Апробація дослідження. Основні положення і результати досліджень за темою кваліфікаційної роботи оприлюдненні у формі публікації статті у науковому фаховому виданні [27] та тез доповідей на міжнародних науково-практичних конференціях [15; 28].

1. Ковальчук В.В. Підготовка майбутніх педагогів до формування інклюзивної компетентності у закладах вищої освіти. *Менеджмент XXI століття : глобалізаційні виклики* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 18 травня 2023 р. Полтава : ПДАУ, 2023. С. 473–475.

2. Потапюк Л.М., Ковальчук В.В. Особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як складової професійної компетентності. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. Вип. 2 (106). Київ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. С. 127–136.

3. Потапюк Л.М., Ковальчук В.В. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів. *Formation of ideas about the position and role of science* : Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, February 13–14, 2023, Naples, Italy by the «InterSci». P. 54–59.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота магістра складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Робота містить 9 рисунків та 1 таблицю. Список використаних джерел налічує 43 найменування.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Організація інклюзивного освітнього середовища як психолого-педагогічна проблема

Сьогодні особливої актуальності набуває активне впровадження інклюзивної освіти в освітній простір. У зв'язку з її розвитком відбувається створення інклюзивного освітнього середовища, активне включення молоді з інвалідністю і їхня адаптація у ньому з метою успішної інтеграції у суспільство як повноправного і гідного його учасника.

Створення інклюзивного освітнього середовища може відбуватися на декількох рівнях:

- перший рівень, державний, передбачає аналіз законодавчої бази щодо організації навчання осіб з особливими потребами;

- на другому, регіональному рівні, відбувається підготовка закладу та сприяння у формуванні належного соціального замовлення з метою цілеспрямованого планування перспектив розвитку інклюзивної освіти та підготовки педагогічних працівників для роботи в інклюзивному освітньому середовищі;

- третій, локальний рівень, включає у свій склад внутрішні ресурси та відображає прояв зовнішніх ресурсів в усіх сферах діяльності закладу освіти. Цей рівень, взаємодіючи з усіма іншими, забезпечує освітній процес для усіх у рівних спеціально створених умовах;

- сутність наступного, індивідуального рівня, полягає в тому, що він дає можливість враховувати індивідуальність кожної дитини з обмеженими можливостями, яка відвідує освітній заклад.

Умовами успішної діяльності інклюзивного освітнього середовища є:

- «зосередження взаємних зусиль сім'ї дитини з ООП та групи осіб включених до взаємодії в освітньому просторі в процесі спільної діяльності;
- дотримання вимог щодо просторово-часової спільності, в яку включена дитина з особливими потребами;
- створення закладом освіти для усіх учасників освітнього процесу необхідних умов щодо їхньої соціальної інтеграції у різні сфери життєдіяльності;
- вміння вибудувати відповідну соціальну мережу, яка включає більші спільноти в різних місцях перебування та життя дитини з ООП;
- урахування та збереження своєрідності, унікальності, індивідуальних особливостей і потреб як осіб з особливими потребами, так і ровесників із нормотиповим розвитком» [38].

Усе зазначене вище вимагає зміни методичних підходів до організації освітнього процесу, підготовки майбутніх фахівців, потребу у залученні фахівців зі спеціальної освіти тощо. Тому організація інклюзивного освітнього простору є складним і багатогранним процесом, який вимагає наявності певної системи наукових, методологічних та адміністративних ресурсів. У цій організації потрібна системна робота у формуванні такого освітнього простору у діяльності і педагогів, і адміністрації освітнього закладу, відпрацювання алгоритму взаємопов'язаної роботи між усіма учасниками освітнього процесу. Такий освітній простір стає тим середовищем, яке є відкритим і доступним для усіх учасників освітнього середовища, батьків, партнерів тощо, а дитина у ньому стає центральною постаттю. Чим більше заклад освіти має партнерів, тим успішнішим буде навчання, тим швидше він буде ставати потужнішим.

Науковці стверджують, що «в основі інклюзивної освіти лежить ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію й забезпечує не лише рівне ставлення до всіх людей, але й створює особливі умови для тих, хто має особливі освітні потреби» [41] Система інклюзивної освіти орієнтована на успішну реалізацію системи принципів, серед яких основними є принципи демократії, гуманізму, справедливості, індивідуального підходу до всіх

учасників освітнього процесу, а особливо до осіб з особливими освітніми потребами. «Саме інклюзивна освіта має запропонувати кожній дитині з обмеженими можливостями умови для оптимального розвитку, ставлячи кожного в центр власних проблем, щоб якомога ближче відповідати їхнім ритмам, потребам та очікуванням» [43].

Отже, бачимо, що вивчення проблем інтеграції осіб з особливими потребами є пріоритетним напрямом досліджень усіх прогресивних країн світу. Тому запровадження інклюзії у вітчизняний простір є центральним питанням у забезпеченні освіти високої якості та створенні інклюзивних суспільств.

Варто зауважити, що думка про важливість впровадження інклюзивної освіти прозвучала на міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки і культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» у Женеві (2008 р.). Стаття 24 Конвенції ООН основну увагу зосереджує на тому, що аби реалізувати інклюзивну модель освіти, тобто надати право кожній дитині здобути освіту за місцем свого проживання. Таким чином дитина з особливими потребами може вільно обрати освітній заклад, у будь-якому з них педагог повинен бути готовим прийняти таку дитину, включити її у розвивальне середовище і забезпечити якісним рівнем освіти.

В Україні поняття інклюзії та інклюзивної освіти мають законодавче підґрунтя, а також підтримку з боку міжнародних організацій UNESCO та UNICEF. Положення та законодавчі акти, які приймаються на рівні держави, забезпечують і гарантують дітям і молоді отримання якісної освіти за місцем їхнього проживання, створення умов для реалізації їхнього творчого потенціалу та розвитку індивідуальності. Закон України «Про освіту» поняття «інклюзивне освітнє середовище» трактує як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [31].

Чимало вітчизняних науковців підтверджують пріоритетність цього напрямку і вважають, що «впровадження інклюзії демонструє прагнення нашої держави орієнтуватися на міжнародні стандарти та загальні цінності з метою

створення системи допомоги особам з особливими можливостями, забезпечення для них рівних прав і можливостей, визнання цінності кожної особистості на засадах взаєморозуміння, поваги та гуманності. Саме ці зміни констатують про те, що розширення розуміння поняття інклюзії на теренах освітнього простору свідчить про серйозні соціальні зрушення, а проблема інклюзивної освіти набуває все більшої актуальності» [24, с. 119].

Пріоритетність інклюзивної освіти підтверджується також й ситуацією в нашій країні, яка знаходиться в стадії активної війни з агресором. За роки війни кількість людей з інвалідністю в Україні збільшилася на кілька тисяч. Тому згідно зі статистичними даними Державної служби якості освіти України, за останні п'ять років у нашій державі зросли темпи впровадження інклюзії в закладах загальної середньої освіти: інклюзивне навчання організоване майже у 43 % закладах освіти, що складає 18 тисяч класів [12]. Отримання освіти дітей цієї категорії є одним із основних і невід'ємних умов ефективної інтеграції в суспільстві, забезпечення успішної соціалізації, повноцінної самореалізації в усіх сферах професійної і соціальної діяльності.

«Інклюзивна освіта надає можливість кожній дитині право на самореалізацію, соціалізацію в соціумі, розкриття природних здібностей, отримання необхідної допомоги і підтримки з боку батьків, ровесників, педагогічного колективу та відповідних спеціалістів в закладах освіти. Основним поштовхом для розвитку інклюзивної освіти також стало безпосереднє поширення інформації, ідей, досвіду і практики інклюзії у західних й пострадянських країнах та значне зростання погіршення стану здоров'я українських дітей» [25, с. 205].

Тому основне завдання держави у сфері освіти зосереджується на створенні такого освітнього середовища, що забезпечує доступність якісної освіти для всіх осіб, у тому числі й осіб з ООП. А отже, для успішного розвитку інклюзивної освіти не потрібно створювати нову систему, важливими у цьому контексті є якісні та планомірні зміни системи освіти в цілому, зокрема

«розробки педагогами різних стратегій викладання для адаптації до різноманітної аудиторії» [43, с. 282].

На сучасному етапі розвитку гуманістично-інноваційної парадигми освіти та спрямованості освітньої політики в Україні на впровадження інклюзивного навчання перед закладами вищої освіти постає проблема підготовки майбутніх педагогів, фахівців, які можуть успішно працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища з дітьми з особливими потребами. Така потреба пов'язана з тим, що у закладах освіти спостерігається брак компетентних педагогів, які в умовах інклюзивного навчання готові до ефективної взаємодії з дітьми цієї категорії, з їхніми батьками саме через відсутність механізму формування професійної інклюзивної компетентності в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Концепція розвитку інклюзивної освіти поняття «інклюзивне навчання» трактує як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [19].

Варто зазначити, що система організації інклюзивного навчання та його супровід у вітчизняних закладах вищої освіти свідчать про недоліки традиційної системи освіти. Серед них можна виділити:

- недостатню кількість фахівців педагогічного профілю, які є компетентними у роботі з особами з обмеженими можливостями;
- недостатній рівень саме інклюзивної компетентності як викладацького складу, так і студентів;
- незадовільну якість психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими потребами;
- низьку якість стану спеціального обладнання аудиторій та тренінгових кімнат в освітньому середовищі;

- недостатню замученість студентів до супроводу їхніх ровесників, які мають особливі потреби;
- невміння педагогів прийняти особу з особливими потребами та адаптувати й модифікувати навчальний матеріал для цієї категорії осіб;
- нездатність побудувати для осіб з особливими освітніми потребами доступні заняття чи урок;
- відсутність для осіб з особливими освітніми потребами належних умов для творчого особистісного розвитку тощо.

«Основними напрямками психолого-педагогічного забезпечення інклюзивного навчання є: створення в освітньому закладі толерантного ставлення до учнів з порушеннями психофізичного розвитку, сприятливого клімату; залучення дитини до суспільних процесів; прийняття педагогами, ровесниками, родиною та розуміння її особливостей; забезпечення корекційно-розвиткової складової ІН тощо. Лише за таких умов вона буде почуватися комфортно та може успішно навчатися, а отже, успішною буде її соціалізація та адаптація у соціальному середовищі» [25, с. 206].

Успішне впровадження інклюзивного навчання в освітній простір України неможливе ж без фундаментальних змін в процесі підготовки майбутніх педагогів, оскільки інклюзивне навчання потребує від педагогів іншого рівня підготовки, високого професіоналізму, творчості, володіння не тільки знаннями в галузі інклюзивної освіти, але і здатністю застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Вітчизняні заклади вищої освіти на сучасному етапі модернізації вищої педагогічної освіти мають готувати таких фахівців, які здатні здійснити перехід до інноваційної парадигми освіти; активно працювати над питанням наповнення фахових освітніх програм інклюзивним змістом тощо.

Підтвердженням таких вимог є зміст Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні, в якій окреслені такі основні шляхи цієї модернізації і система підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю:

- «спеціальна підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;

- спеціальна підготовка консультантів обласних та районних (міських) психолого-медико-педагогічних консультацій з питань навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;

- запровадження системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення права дітей з особливими потребами на освіту» [19].

Важливе значення в інклюзивному навчанні має формування професійної компетентності педагога, адже, виконуючи численні навчально-виховні та корекційно-розвивальні завдання, він працює в мінливих умовах інклюзивної освіти. У процесі педагогічної взаємодії з особливими дітьми йому доводиться реалізовувати неординарні підходи. Педагог повинен бути надзвичайно уважним до нових реалій і тенденцій інклюзивної освіти, інновацій у сфері форм, методів, прийомів і засобів навчання й виховання дітей з ООП, а також здатним гуманними способами розв'язувати різноманітні педагогічні ситуації» [25, с. 207]. Отож, готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності визначається на основі компетентнісних засад і включає в себе вміння вільно володіти своєю професією та бути компетентним також в суміжних сферах діяльності, конкурентоспроможним на ринку праці тощо.

Компетентнісний підхід – це спроба відмовитися від традиційної освіти, яка дає лише знання, і здобути індивідуальні знання, які сформовані на досвіді вдалої діяльності. У контексті компетентнісного підходу перед освітніми закладами стоїть завдання «збагатити» студента знаннями, аби він міг у майбутньому їх застосувати і бути компетентним у вибраній сфері, тобто створити такі умови для нього, щоби його діяльність була успішною. Зокрема, на рис. 1.1 зображена структурна схема компетентнісного підходу, яка, на нашу думку, чітко відображає сутність компетентнісного підходу до навчання та виховання.



Рис. 1.1. Структурна схема компетентнісного підходу

Компетентнісний підхід часто протиставляється застарілій системі освіти, яка передбачає врахування знань, умінь, навичок. «В протилежність такому підходу компетентнісний підхід заснований на єдності знань, умінь та навичок, доповнений додатковими, зокрема діяльними та емоційно-ціннісними складовими. Він спирається на попередній досвід та дозволяє людині бути самостійною, мобільною, своєчасно підлаштовуватися до змін, вибирати власні шляхи вирішення поставлених завдань, нести за них відповідальність, проявити свою активність та дієвість у якості громадянина та фахівця» [22, с. 58].

Отож основною сутнісною ознакою компетентнісного підходу є те, що компетентність може проявитися лише в активній діяльності. І тому будь-яка діяльність потребує певного рівня компетентності. Сформованість основних компетенцій у майбутнього фахівця підтверджує наявність високого рівня компетентності у певній сфері його діяльності і лише за таких умов дотримується принцип компетентнісного підходу. За таких умов основні акценти переміщуються з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у площину формування і розвитку їхньої здатності практично діяти й творчо застосовувати набуті знання і досвід у мінливих умовах праці.

Науковці також зазначають, що «навчальна діяльність при компетентнісному підході дозволяє оцінити якість підготовки випускника на основі перевірки рівня сформованості компетенцій, які визначаються як кінцеві результати навчального процесу» [11, с. 67].

Учена І. П'янківська схиляється до думки щодо того, що «компетентнісний підхід надає можливість підвищити конкурентоспроможність майбутнього фахівця у професійній сфері за рахунок концентрації на кінцевих результатах навчання та здатності вирішувати практичні завдання в реальних виробничих умовах на основі отриманих знань, умінь та навичок» [32, с. 202].

В означеному контексті важливо також розуміти відмінність між компетентним спеціалістом і кваліфікованим спеціалістом. Так, компетентний спеціаліст, на відміну від кваліфікованого спеціаліста, володіє не лише необхідними знаннями й уміннями, але й здатний успішно реалізувати їх у своїй майбутній професійній діяльності, може брати на себе відповідальність, усвідомлювати свої дії і вчинки.

Готовність фахівців також розглядається через такі основні показники, як «професійна придатність» і «професійна готовність».

Професійна придатність передбачає сукупність психологічних і психофізіологічних особливостей людини, які потрібні їй для досягнення певних успіхів в обраній професії. Професійна готовність – це психологічна, психофізіологічна, фізична готовність (професійна придатність), науково-теоретична і практична підготовка педагога.

Кожен із цих термінів має певну структуру, яка складається з певних її компонентів. Зокрема, у структуру професійної готовності входять:

- інформаційна обізнаність про законодавство в галузі інклюзивної освіти; оволодіння системою педагогічних технологій;
- знання основ психології та корекційної педагогіки;
- вміння педагогів організувати заняття з використанням диференційованих завдань;
- вміння педагогів враховувати індивідуальні особливості дітей;
- готовність педагогів до професійної взаємодії, самоосвіти;
- інклюзивна готовність педагогів.

До структурних компонентів психологічної готовності відносимо:

- емоційне сприйняття осіб з особливими потребами;
- готовність залучати їх до діяльності (знання їхніх психолого-фізіологічних особливостей);
- задоволення від власної педагогічної діяльності тощо.

Як бачимо, обидва ці показники («професійна придатність» і «професійна готовність») в контексті реалізації завдань інклюзивного навчання вимагають особливої уваги до професійності педагогів, підготовка яких ґрунтується на компетентнісних засадах. Усе це вкладається в розуміння поняття компетентності, що передбачає цілісний досвід рішення життєвих проблем з умінням брати на себе відповідальність у мінливих умовах життя.

Поняття «компетентність» та «компетенція», які лежать в основі компетентнісного підходу, чітко відображають єдність освітнього процесу та його результатів.

Компетентність – індивідуально-психологічна особливість особистості педагога, яка обумовлює рівень відповідності певним необхідним вимогам, тобто це сукупність усіх набутих компетенцій, ціннісних орієнтацій та ставлень або уже успішно реалізована у професійній діяльності компетенція.

На сучасному ринку праці основними пріоритетами освіти щодо компетентності є:

- швидке пристосування до змін і потреб ринку праці;
- компетентність у засвоєній інформації, вміння її аналізувати;
- швидке прийняття рішень, відповідальність за власні дії;
- безперервність в навчання.

Нормативні документи також вказують на різноманіття підходів до структури поняття компетентності.

Так, проект Тюнінг трактує компетентності як «динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних навичок, демонстрацію знань і розуміння, міжособистісних, інтелектуальних та практичних навичок, етичних цінностей» [21, с. 13].

У національній рамці кваліфікацій поняття «компетентність» характеризується як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [21, с. 14].

Закон України «Про вищу освіту» визначає компетентність як «динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [30].

У Законі України «Про освіту» компетентність розглядається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». Державні стандарти і навчальні програми мають забезпечувати «формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі». У них мають бути закладені найновіші досягнення науки, технологій, педагогічної думки, новий освітній зміст» [31].

У зарубіжних дослідженнях термін «компетентність» визначається як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності». Американське бачення компетентного працівника передбачає «палітру індивідуально-психологічних якостей фахівця (дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку)». Категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання у практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості є домінуючою в англомовних словниках

Компетентність є актуальним проявом переліку компетенцій, які виступають складовими зазначеної компетентності. Під поняттям

«компетентність» розуміється динамічна комбінація знань, вмінь, практичних навичок, професійних, морально-етичних та інших цінностей, яка визначає здатність особи здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність.

«Базовим для формування міжпредметної компетентності є реалізація міжпредметних зв'язків, які бувають горизонтальними та вертикальними. Горизонтальні міжпредметні зв'язки здійснюються тоді, коли інтегровані предмети вивчаються відірвано в часі. Очевидним є те, що ключові компетентності формуються не тільки на заняттях, а кожну мить перебування учасника освітнього процесу у закладі освіти» (рис. 1.2) [8].



Рис. 1.2. Система реалізації компетентнісного підходу

Отже, на основі зазначеного вище, бачимо, що компетентнісний підхід, який формується у сучасній системі вищої освіти, має методологічне підґрунтя. Тобто, це система методів, принципів, цілей, форм та засобів навчання, що спрямована на досягнення ключових та предметних компетентностей. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у площину формування й розвитку здатності практично діяти й уміло застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

Тому головне завдання педагога – бути компетентним, що передбачає вміння мобілізуватися у конкретних ситуаціях, застосовувати набуті знання і досвід, творчо мислити, бути мобільним. Тобто не лише володіти необхідними знаннями, вміннями, але й реалізовувати їх у власній професійній діяльності, накопичувати певний досвід їх використання, мати власну думку, вміння

адаптуватися до різних умов життєдіяльності. Рівень компетентності у такому випадку передбачає поєднання трьох основних складових, до яких входять знання, досвід та особистісні якості майбутнього педагога.

Компетенція – це потенціал, активність суб'єкта діяльності, готовність і прагнення до продуктивного виконання своєї діяльності з чітким усвідомленням відповідальності за власні результати своєї роботи. Компетенцією є особистісні якості людини, які інтегрують у собі особистий досвід, вміння, навички, способи діяльності, цінності та ставлення, що в кінцевому результаті впливає на рівень виконання її діяльності та визначає конкретну поведінку.

Професійна діяльність педагогів під час роботи з дітьми з особливими потребами вимагає від педагогів високого рівня їхньої професійної готовності. Така діяльність педагогів виступає основним фундаментом для формування інклюзивного середовища, підвищення професійного росту, напрацювання індивідуального стилю роботи, розвитку професійних та фахових компетенцій.

Аналіз понять «компетентність» і «компетенція» дозволив виділити поняття «професійна компетентність» і «професійні компетенції».

Професійна компетенція – це здатність виконувати завдання відповідно до заданих стандартів; характеристики особистості, що дозволяють досягати певних результатів у роботі; здатність успішно діяти в процесі своєї професійної діяльності і бути професійно успішним випускником закладу вищої освіти.

Професійна компетентність – особистісні можливості майбутніх фахівців, які сприяють самостійній та ефективній реалізації їхніх цілей (знання теорії, вміння її застосовувати, поєднання теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності).

Питання професійної компетентності, компетентності фахівця певної галузі, освіти, орієнтованої на набуття професійної компетентності, перебуває в полі зору культурно-освітніх міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО. Один з міжнародних експертів ЮНЕСКО в галузі освіти Жак Делор

сформулював так звані «чотири стовпи», на яких стоїть освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Одне із згаданих вище понять, зазначає він, складається з того, щоб «навчитися робити, для того, щоб набути не тільки професійну кваліфікацію, а компетентність, яка надає можливість долати різні численні ситуації та працювати в групі» [40].

Аналіз зарубіжних джерел показує, що науковці трактують професійну компетентність як сукупність особистісних характеристик і здібностей суб'єкта професійної діяльності, його професійних знань, компетенції та досвіду, що забезпечує для фахівця успішне здійснення професійної діяльності, уміння брати на себе відповідальність та приймати ефективні рішення, здатність до мобілізації внутрішніх сил організму.

Дефініцію «професійна компетентність» дослідники подають з позицій різних наукових підходів, які можемо побачити в таблиці 1.

Таблиця 1

Визначення професійної компетентності відповідно до наукового підходу

№ п/п	Наукові підходи до визначення професійної компетентності	Сутність наукового підходу
1.	Акмеологічний	Професійна компетентність визначається основним когнітивним компонентом професіоналізму особистості, який дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю
2.	Готовнісний	Установлення співвідношення понять «професійна компетентність» і «готовність до професійної діяльності»
3.	Діяльнісний	Визначення професійної компетентності з позицій результативності діяльності
4.	Культурологічний	Визначення професійної компетентності як похідного компонента загальнокультурної компетентності кожної людини
5.	Нормативний	Розуміння професійної компетентності як відповідності працівника нормативним вимогам, визначеним професійними стандартами
6.	Особистісний	Розгляд професійної компетентності як якості особистості
7.	Професійно-освітній	Трактування професійної компетентності як рівня освіченості фахівця
8.	Психологічний	Розгляд професійної компетентності як складної системи внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, що проявляється в його готовності та здатності до здійснення професійної діяльності

1	2	3
9.	Системний	Розуміння професійної компетентності як системи професійних знань, умінь, ціннісних орієнтацій у соціумі, культури, ставлення до себе, до своєї практичної діяльності і її реалізації
10.	Функціональний	Визначення професійної компетентності як здатності реалізовувати визначені професійні функції

У діяльності педагогів професійна компетентність виступає інтегрованою професійно-особистісною характеристикою, яка включає в себе такі основні елементи, як знання, уміння й навички, ціннісні орієнтації та особистісні якості. Усі вони допомагають педагогові досягати і розв'язувати різні проблеми, ефективно діяти у складних, нестандартних ситуаціях, досягати якісних результатів у своїй професійній діяльності на основі наявного досвіду.

«Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності» [3, с. 16–21].

Зміст професійної компетентності фахівців включає такі компоненти:

- емоційно-регулятивний компонент дає змогу визначити здібності фахівця до саморегуляції і самоконтролю; передбачає володіння уміннями й навичками управління емоційною сферою, технологіями подолання професійної деструкції тощо;

- поведінково-діяльнісний компонент включає в себе психологічні характеристик, зокрема спрямованість особистості, її ставлення до себе і діяльності, розвиток вольових рис;

- комунікативний компонент включає систему знань, мовних і немовних умінь, навички спілкування;

– соціально-психологічний компонент репрезентований здатністю особистості ефективно взаємодіяти з колегами на рівні формальних і неформальних стосунків;

– спеціально-професійний компонент включає професійні знання, здібності, вміння, що пов'язані з фаховою спрямованістю.

Учені також зазначають, що структура загальної професійної компетентності педагога включає сукупність компетентностей нижчого рівня. Зокрема, вони виділяють такі складові професійної компетентності педагога: «акмеологічну, аутопсихологічну, валеологічну, гносеологічну, дидактичну, діагностичну, дослідницько-аналітичну, загальнопедагогічну, етнопедагогічну, естетичну, комунікативну, лідерську, науково-теоретичну, методологічну, методичну, морально-правову, організаційно-управлінську, оцінно-контрольну, прогностичну, професійно-етичну, професіографічну, психологічну, психофізіологічну, регламентно-нормативну, рефлексивну, самоідентичності, соціально-педагогічну, соціокультурну, спеціалізовано-предметну, технологічну» [42, с. 14].

Аналіз зарубіжних публікацій і нормативних вимог показав, що індикатором рівня розвитку професійної компетентності педагога є моделі його професійної поведінки. До них, зокрема, відносяться такі: «завжди розуміти почуття і прагнення учнів; здійснювати керування й наставництво в індивідуальному порядку; заохочувати стосунки участі, що сприяють навчанню; надавати освітні консультації; адаптувати навчальний процес до учнівської групи; реагувати на різноманітність; використовувати інноваційні методики; урізноманітнювати підходи, методи та навчальні матеріали; підвищувати обізнаність про способи управління інформацією; управляти навчальним прогресом; оцінювати компоненти освітнього процесу та навчання; складати довгостроковий план професійної діяльності; створювати навчальні плани, навчальні проекти; формувати структуру і модель особистого менеджменту; приймати рішення без вияву сумніву; бути уважними до будь-яких змін у груповій динаміці; забезпечувати дотримання чинних правил; бути

справедливим до себе та інших; виявляти готовність сприймати критику і критикувати інших конструктивно; діяти самостійно, з оптимізмом, ініціативно, наполегливо та з бажанням до самовдосконалення; аналізувати власні помилки і прислухатися з готовністю до своїх колег; створювати сприятливі умови для роботи учнів у команді; встановлювати успішні взаємини з членами команди; викладати власні ідеї, думки, погляди тощо; розпізнавати різні рівні дискурсу в класі, бути обережними щодо нехтування їх значенням; знаходити, оцінювати ефективність і використовувати в навчальному процесі різні навчальні засоби і програмове забезпечення; доцільно інтегрувати технології в навчання; створювати навчальні матеріали різними мовами з використанням різних засобів масової інформації; управляти мережами, апаратними засобами і віртуальними середовищами роботи; поділяти думки, досягати угоди, пропонувати свою допомогу, давати й отримувати поради; демонструвати справедливість, неупередженість, об'єктивність у роботі з учнями; заохочувати й координувати участь батьків та учнів у шкільному житті» [34] .

Науковці також зазначають, що у процесі підготовки майбутніх педагогів до організації інклюзивного навчання потрібно брати до уваги такі компоненти:

- «психологічний (формування та розвиток певних моральних, психологічних якостей та можливостей майбутніх педагогів);
- методологічний (формування у студентів розуміння методологічних проблем спеціальної педагогіки);
- науково-теоретичний (забезпечення теоретичних фахових знань);
- спеціальний (оволодіння знаннями і вміннями спеціальної педагогіки);
- практичний (набуття вмінь професійно використовувати корекційно-педагогічні методи та прийоми);
- методичний (забезпечення необхідними знаннями, сучасними та ефективними методиками, технологіями інклюзивного навчання)» [13, с. 99].

Задля успішної організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти усі ці компоненти мають функціонувати в єдиній взаємопов'язаній системі.

Сучасні наукові доробки, що стосуються проблеми професійної компетентності, апелюючи до феномену рефлексії, вважають її змістовою складовою професійної компетентності. Що стосується методології, то у цьому контексті рефлексія розглядається як процедура, до складу якої входять аналіз мислення або діяльності, критичне ставлення до них, пошук нової норми. Усе це дає можливість майбутнім фахівцям самостійно приймати сміливі та креативні рішення.

Аналізуючи різні підходи до професійної компетентності педагога, можна стверджувати, що педагогічна діяльність за своєю природою є рефлексивною і, відповідно, вимагає знання механізмів рефлексії. Професія педагога відноситься до такого виду діяльності, яка не може бути шаблонною. Для педагогічної діяльності характерні варіативність, незаданість, спрямованість на вирішення численних завдань і проблем, які потребують особистісного індивідуального підходу і відсутність певних наперед заданих стереотипів.

«Рефлексія є найважливішою професійно-значущою якістю особистості педагога, яка поряд з емпатією і динамізмом визначає рівень його професійної придатності. Рефлексія тут виступає як здатність педагога прогнозувати й адекватно оцінювати як «ідеальні», так і реальні результати своїх дій навчального, діагностичного та виховного характеру. Вміння аналізувати свій досвід, робити важливі висновки й оцінки веде педагога до розвитку професійної майстерності. Рефлексія у професійній діяльності педагога забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього, дозволяє поглянути на себе з боку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а за необхідності скорегувати свої знання та уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Інакше кажучи, здатність педагога до рефлексії певною мірою визначає успішність його професійних дій у нових для нього умовах» [2, с. 24].

Структура рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, на думку вчених, ґрунтується на двох позиціях. Зокрема, «підставою першої є структурно-діяльнісна ознака, яка ґрунтується на психологічній структурі

діяльності і визначається як єдність та взаємодія категорій потреби, мети, мотивів, дій, операцій. У цьому контексті структура рефлексивної компетентності містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. Друга позиція пов'язана з типами педагогічної рефлексії. У цій площині структура зазначеного феномену містить особистісну, інтелектуальну, кооперативну, комунікативну, що синтезуються в контекстній рефлексії» [10, с. 18].

Рефлексивна компетентність є професійною якістю майбутнього педагога, яка дає можливість йому ефективно здійснювати рефлексивні процеси, реалізувати свою рефлексивну можливість і тим самим забезпечити собі розвиток і постійний саморозвиток, уміти творчо підходити до професійної діяльності, досягти максимальної ефективності та результативності в особистісному і професійному розвитку. таке трактування чітко підкреслює акмеологічний характер рефлексивної компетентності.

Щодо акмеологічного значення рефлексивної компетентності, то воно полягає ще й у здатності сформулювати власні цінності та принципи, визначити стратегію власного розвитку, тобто виробити власну картину поведінки і «створити» свій внутрішній світ. А отже, рефлексивна компетентність є акмеологічним феноменом. Вона допомагає особистості досягати найвищих результатів у професійній діяльності і може бути кваліфікована як мета компетентностей.

Таким чином, саме інклюзивний освітній простір є найбільш ефективнішим шляхом вирішення проблеми соціальної інтеграції дітей та молоді з інвалідністю у сфері освіти. Запроваджуючи інклюзивну освіту, ми повинні повністю змінити своє стереотипне ставлення до осіб з особливими потребами, створити усі необхідні комфортні умови у закладах освіти, щоби вони змогли отримати доступ до якісної освіти, повноцінно зреалізувати себе в суспільстві, зробити свій внесок в його розвиток. Тільки тоді інклюзивна освіта забезпечить сталий розвиток держави.

Позитивний результат даної реформи залежить в першу чергу від кадрового питання. Тому перед вітчизняними закладами вищої освіти постає проблема підготовки майбутніх фахівців, які здатні здійснити перехід до інноваційної парадигми освіти; наповнення фахових освітніх програм інклюзивним змістом тощо.

В основі компетентнісного підходу лежать два взаємопов'язані поняття – «компетентність» і «компетенція». Компетентність розуміємо як здатність особистості бути суб'єктом різних сфер життєдіяльності, а в нашому випадку компетентність педагога забезпечує йому успішну взаємодію з професійною діяльністю. Рефлексивна компетентність, уміння використовувати рефлексію є професійною якістю майбутніх педагогів. Вона виступає основним феноменом їхньої активності та механізмом самоорганізації і регуляції взаємодії у соціумі. Зокрема, допомагає їм передбачити цілі подальшої роботи, скорегувати свій професійний шлях, переосмислити особистісний та професійний досвід тощо.

1.2. Зміст та структура інклюзивної компетентності майбутніх педагогів

Як показує існуючий досвід інклюзивної освіти в Європі та в Україні, першочерговим завданням і стратегічною метою професійної освіти є формування у майбутніх педагогів інклюзивної компетентності, яка постає основною складовою їхньої професійної діяльності. Означений аспект є актуальним у світлі системних реформ сучасної вищої освіти та у процесі вироблення нових освітніх стандартів на ґрунті компетентнісного підходу, про що уже зазначалося у попередньому підрозділі. Від сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти залежить успішність адаптації особистості в освітньому середовищі зокрема та суспільстві загалом.

В останні роки зростає інтерес дослідників до питань формування компетентностей педагогів у галузі інклюзивної освіти. Чимало науковців працює над дослідженням означеної дефініції. Учені С. Максимюк,

Н. Мойсеюк, Л. Потапюк, Т. П'ятакова, М. Чайковський та ін. у своїх наукових доробках розкривають сутність поняття «інклюзивна компетентність». Такі науковці, як В. Бондар, М. Ворон, Л. Даниленко, Е. Данієлс, М. Деркач, Н. Дятленко, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Л. Потапюк, Ю. Рибачук, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, М. Шеремет та ін., висвітлюють проблеми як теорії, так і практики розвитку інклюзивного освітнього простору.

Зауважимо, що термін «інклюзивна компетентність» є відносно новим поняттям. Його можна трактувати як рівень знань і вмінь, які необхідні для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання; необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді з порушеннями здоров'я, та інтегрувати їх у середовище освітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку; «інтегральна характеристика педагога, що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності» [19].

Учені Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк інклюзивну компетентність педагога відносять до фахових компетентностей і вважають, що «вона формується на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, а також оволодіння здоров'язберезувальними і корекційно-розвивальними технологіями та становить собою структурно-функціональний комплекс із мотиваційно-ціннісним (позитивна мотивація до інклюзивної діяльності, якості інклюзивно-компетентного вчителя), когнітивно-операційним (наявність спеціальних інклюзивно необхідних знань і вмінь, а також способів їхнього вдосконалення й оновлення) та рефлексивно-оцінним (здатність до саморефлексії та самоуправління) компонентами» [4, с. 50].

З. Шевців вважає, що інклюзивна компетентність є «соціально-педагогічною компетентністю майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, стверджуючи, що це інтегроване

особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, та умінь вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчанням дітей з різним рівнем психофізичного розвитку» [34, с. 14].

На думку З. Удич, інклюзивна компетентність педагога включає такі структурні компоненти: «психолого-педагогічну, корекційну і реабілітаційну готовність (світоглядно-теоретична підготовка) та здатність (сформованість мотивації і наявність практичного досвіду) до організації інклюзивного середовища у класі, де навчаються учні з особливими освітніми потребами, що передбачає здійснення відповідного освітнього процесу, взаємодію із усіма суб'єктами цього процесу» [37, с. 416].

Учена О. Кононко інклюзивну компетентність вихователя також відносить до спеціальних професійних компетентностей і вважає, що це «інтегроване особистісне утворення, яке забезпечує здатність вихователя реалізовувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи освітні потреби вихованців, та забезпечувати включення дітей з особливими потребами у середовище закладу освіти, створюючи належні умови для їхнього розвитку та саморозвитку [18]. Здійснивши аналіз наукових доробків, у структурі інклюзивної компетентності вихователя вона виокремлює «ключові змістовні (мотиваційну, когнітивну, рефлексивну) та ключові операційні компетенції». А мотиваційну компетенцію розглядає як «глибоку особистісну зацікавленість вихователя, його позитивну спрямованість на провадження педагогічної діяльності в умовах включення дітей з особливими потребами в середовище однолітків» [18].

Г. Васильєва стверджує, що «саме від організації процесу пізнання професійної діяльності майбутніми вчителями інклюзивної форми навчання в педагогічному університеті залежить ефективність формування методичної компетентності вчителя». Вона розглядає методичну компетентність учителя як

складову професійної компетентності, яка є значним чинником впливу на процес виховання молодого покоління. На її думку, це «інтегративна професійно-особистісна характеристика, що забезпечує здатність до здійснення методичних функцій у системі інклюзивної освіти відповідно до професійного стандарту вчителя» [6, с. 197].

Проаналізувавши наукові доробки провідних учених щодо сутності поняття «інклюзивна компетентність педагога», можемо стверджувати, що це здатність і вміння педагога формувати інклюзивне освітнє середовище, створювати комфортну атмосферу для молодого покоління, а особливо для осіб з особливими потребами; здатність виконувати свою професійну діяльність на високому рівні задля задоволення потреб осіб цієї категорії, дбати про свій професійний розвиток з метою впровадження інклюзивної освіти у вітчизняним освітнім простір, активно працювати над підвищенням свого саморозвитку шляхом здобуття нових знань та умінь щодо питань інклюзії та інклюзивної освіти.

Отож, у контексті означеного дослідження розглядаємо інклюзивну компетентність майбутніх педагогів у закладах вищої освіти як складову їх професійної компетентності, що включає основні змістовні й функціональні компетентності. Цілісна структура компетентності педагога включає сукупність загальних, базових, спеціальних і особистісних компетентностей.

До загальної компетентності людини входять загальні ключові змістовні й основні функціональні компетентності. До складу професійної компетентності педагогів входять базові професійні компетентності фахівця в певній галузі знань (професійна компетентність педагога або вихователя, або педагога-психолога, або соціального педагога, або педагога-дефектолога тощо). Щодо спеціальних професійних компетентностей педагогів, то вони зумовлені специфікою освітнього закладу, в якому здійснюється педагогічна діяльність, і суб'єкта, на який спрямована діяльність (професійна компетентність педагогів в роботі з різними категоріями осіб, з батьками, громадськістю тощо). Виконання ж конкретної педагогічної дії, рішення

конкретного педагогічного завдання забезпечують особистісні професійні компетентності педагога.

Тому у контексті нашого дослідження інклюзивна компетентність майбутніх педагогів відноситься до рівня спеціальних професійних компетентностей, оскільки є здатністю ефективного здійснення професійної діяльності педагога в умовах інклюзивної освіти, внаслідок чого відбувається зміна суб'єкта, на який спрямована діяльність.

Далі зупинимося на загальних принципах формування інклюзивної компетентності. Серед них виділяємо:

- принцип формування майбутнього педагога як цілісної особистості, самостійної і творчої, яка може успішно здійснювати свою професійну діяльність і комунікацію;
- принцип педагогічної комунікативності (комунікація повинна сприяти діалоговому стилю спілкування між учасниками освітньої діяльності);
- принцип переходу здобувача вищої освіти до суб'єкт-суб'єктних стосунків;
- принцип мотивованого освоєння здобувачами вищої освіти – майбутніми педагогами навичок успішної комунікації;
- принцип активної взаємодії усіх суб'єктів освітньої діяльності;
- принцип комплексного підходу;
- принцип опори на апозитивне і на стимулювання розвитку особистісних якостей майбутніх педагогів.

Спробуємо також охарактеризувати структуру інклюзивної компетентності педагога. Вона включає в себе такі взаємозумовлені компоненти:

1. Діагностичний. Прийнято вважати, що діагностична діяльність передбачає спрямованість педагога на індивідуально-психічне вивчення та вихованість особистості студентів, прояв виявлення та рівень визначення загальної освіти й духовності, навичок і умінь, які необхідні для здійснення як професійної, так і повсякденної діяльності. Для того, щоб досягти ефективності

у роботі педагога, він повинен дбати не лише про знання, але й ефективно комунікувати, вчити молодь проявляти співчуття, піклування по відношенню до інших тощо.

А отже, згідно з діагностичним рівнем, педагог має мати відмінні навички щодо знання індивідуально-психологічних особливостей учнів та вміння застосовувати їх на практиці. Тоді він повинен бути вихователем, психологом-дослідником і, водночас, володіти відповідними навичками та вміннями. Усе це вимагає від педагога володіння духовними якостями, системою певних ціннісних ставлень тощо.

2. Другим компонентом є орієнтовно-прогностичний. Сутність орієнтовно-прогностичної діяльності педагога полягає у тому, що він спочатку працює над визначенням певних проблем кожного студента, усієї групи в цілому і згодом робить прогнози щодо визначення конкретних цілей окремих студентів на основі рівня їх підготовленості. З огляду на це завданням педагога є визначення методики, змісту, конкретних цілей виховної діяльності, прогнозувати результати окремих студентів.

3. Третій компонент структури інклюзивної компетентності педагога – конструктивно-проектувальний. Сутність конструктивно-проектувальної діяльності полягає у конструюванні та проектуванні змістовності навчально-виховних заходів. Конструктивно-проектувальна діяльність передбачає наявність у педагога таких особливостей та якостей, як креативність та творча діяльність, урахування потреб й інтересів учнів, планування системи діяльності з метою розвитку їх здібностей. Але в будь-якому випадку така діяльність потребує від педагога психолого-педагогічного мислення, ініціативи, педагогічної спрямованості, творчості, володіння достатнім арсеналом організації виховних заходів і глибоких психолого-педагогічних знань.

4. Четвертий компонент – організаційний. Організаційна діяльність є обов'язковою і надзвичайно важливою, оскільки від її грамотного планування, окреслення вмотивованих конкретних заходів залежить перебіг педагогічного процесу та ефективність його результатів. Вагомим підґрунтям розвитку

педагогічної досконалості педагога виступають міцні знання з методики, педагогіки та психології. В організаційному компоненті надзвичайно важливим є досвід роботи самого педагога і його колег. Для цього педагог має постійно аналізувати свою діяльність, узагальнювати, використовувати усі найкращі та прогресивні надбання, постійно працювати над удосконаленням педагогічної техніки. Для успішного виконання функції викладання педагог повинен добре знати особливості своїх студентів. Практична реалізація конкретних педагогічних заходів свідчить про наявність у фахівця навичок і вмінь їх проведення.

Визначення основних критеріїв (мотиваційного, когнітивного, рефлексивного, операційного) також є важливим показником у формуванні інклюзивної компетентності. Кожен із цих критеріїв має відповідно рівні сформованості (ступінь розвитку будь-якої властивості педагога) – від нульового (зовсім не сформованого), і до високого (відображає максимальну ступінь сформованості цієї властивості).

«В якості мотиваційного критерію виступає сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання. Основними показниками, в яких розкривається цей критерій, є:

- усвідомлення значимості проблеми інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я у суспільство та можливості вибору ними способу отримання освіти;

- стійка спрямованість на здійснення інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи/закладу вищої освіти;

- сукупність мотивів різних груп, спрямованих на здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання» [14, с. 91].

Якщо майбутній педагог чітко усвідомлює значимість інтеграції осіб з особливими потребами у соціальне середовище; визнає за ними право вибору способу отримання освіти, тоді можемо говорити про наявність високого рівня сформованості мотиваційного компоненту. Інклюзивне навчання у цьому випадку є найбільш прийнятним та ефективним щодо соціалізації осіб з

особливими потребами. Важливим також є гуманістичний потенціал інклюзивного навчання.

Мотиваційний компонент передбачає сформованість стійкої мотивації до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, організації та підтримки спільної діяльності здобувачів освіти на засадах недискримінації та поваги для їхньої успішної соціалізації; виявлення почуття власної гідності як представника українського народу та громадянина; дружнє та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами [35, с. 113].

Щодо когнітивного критерію, то аналіз наукових джерел показує, що сутність його полягає в тому, що він характеризується здатністю педагогічно мислити в умовах інклюзивного навчання. Важливою та обов'язковою характеристикою для висококваліфікованого педагога є наявність загальнонаукових і соціально-педагогічних знань, знання основ спеціальної педагогіки. Далі зазначимо основні показники, що розкривають цей критерій, які виділяє учена Л.В. Кальченко:

– «наявність системи спеціальних психолого-педагогічних, медико-соціальних і методичних знань та досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивного навчання;

– знання і розуміння специфіки роботи, технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання;

– знання і розуміння проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які навчаються разом з однолітками, які нормально розвиваються» [14, с. 91].

Для сформованості високого рівня когнітивного критерію педагогові у процесі інклюзивного навчання необхідно володіти глибокими знаннями щодо психологічних, соціальних особливостей і проблем в осіб з особливими потребами; знаннями щодо специфіки роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Щодо рефлексивного критерію інклюзивної компетентності, то він характеризується «здатністю до рефлексії у пізнавальній і квазіпрофесійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивного навчання, рефлексії у професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання, самоаналізу діяльності в умовах реалізації інклюзивної освіти» [1].

З огляду на означене вище, можна виділити основні показники рефлексивного критерію. Серед них варто назвати здатність аналізувати досвід реалізації ідей інклюзивного навчання, власний досвід пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності й досвід інших студентів; вміння детально оцінювати результати своєї пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності, вміння знаходити власні помилки і старатися їх виправляти; вміння задовольняти потреби як у професійному, так й особистісному зростанні, постійно працювати над підвищенням рівня інклюзивної компетентності.

Щодо операційного критерію, то він передбачає «наявність засвоєних способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання, що відпрацьовані у квазіпрофесійній діяльності та під час виробничої педагогічної практики» [14, с. 91].

Науковці також зазначають, що «невіддільним складником інклюзивної компетентності педагога є здатність використовувати у професійно-педагогічній діяльності широкий спектр інноваційних технологій і підходів до дітей з особливими освітніми потребами: здоров'язбережувальні і корекційно-розвивальні, артзняття психічних бар'єрів у навчанні. Інновації арттерапії є складником сугестивної та терапевтичної технології. Вони виконують функцію піднесення дитини, зняття психічних бар'єрів у навчанні» [20].

Як бачимо, що для того, аби процес інклюзивного навчання був ефективним, потрібно дбати про обов'язкове створення комфортних умов для усіх учасників освітнього процесу і особливо для осіб з особливими освітніми потребами.

Таким чином, інклюзивна компетентність є спеціальною професійною компетентністю педагога, яка включає його відповідальність по відношенню до

усіх учасників освітнього процесу і до себе як особистості, оскільки «відповідальність є надзвичайно складним морально-етичним, психічним утворенням та суперечливим явищем, що носить індивідуальний і водночас суспільний характер та відіграє важливу роль у забезпеченні нормальної життєдіяльності суспільства і людини у ньому, в реалізації своєї місії й особистісного потенціалу. Передумовою відповідальності завжди є вибір людиною можливої поведінки, що проявляється у власній активності, діяльності та самовдосконаленні» [26, с. 36].

Інклюзивна компетентність – це інтегративне особистісне утворення як результат середовищного впливу та індивідуально-особистісних характеристик. Інклюзивна компетентність включає вміння педагога успішно здійснювати свої професійні обов'язки у процесі інклюзивного навчання, враховувати при цьому різноманітні освітні потреби студентів, забезпечувати цілісне включення осіб з особливими потребами в освітній простір, створювати ефективні умови для їхнього розвитку й саморозвитку.

Інклюзивна компетентність може формуватися тільки тоді, коли педагог самостійно усвідомлює свою причетність та бере на себе відповідальність за свої дії і вчинки; намагається протистояти зовнішнім обставинам, які трапляються на його шляху; планувати і досягати певних цілей у своїй професійній діяльності; готовий змінюватися заради досягнення поставлених цілей тощо.

Структура інклюзивної компетентності педагога передбачає сукупність загальних, базових і спеціальних компетенцій. У контексті розбудови інклюзивного суспільства та формування моделі інклюзивної компетентності дозволяє педагогам ефективно здійснювати власну професійну діяльність в умовах спільного навчання осіб з особливими освітніми потребами та їх нормотипових ровесників. Успішність адаптації особистості в освітньому просторі залежить саме від сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів закладів освіти.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Діагностика сформованості інклюзивної компетентності та аналіз результатів експериментальної роботи

Аналіз означеної проблеми показав, що інклюзивна компетентність – це одна із складових професійної компетентності майбутніх педагогів. Для її формування важливим є також визначення основних критеріїв або компонент (мотиваційного, когнітивного, рефлексивного, операційного).

У контексті останніх подій, починаючи з 2019 року (пандемія COVID, повномасштабне вторгнення росії в Україну), стало нагальним впровадження дистанційного навчання в освітній процес. Означені події стали серйозним викликом для педагогів, оскільки це все потребує опанування цифрових інструментів і нових педагогічних підходів та методик, а отже, формування додаткових компетентностей, зокрема інформаційної. Зробити це можна через використання у своїй професійній діяльності інформаційних технологій.

Тому у нашому дослідженні до складу операційного критерію (компоненту) відносимо ще й інформаційну компетентність. Інформаційна компетентність дає можливість педагогу у процесі здійснення своєї діяльності працювати як з різноманітною інформацією у різних її формах, так і з різними засобами комунікації (комп'ютерною технікою, телекомунікаційними технологіями тощо), проводити голосові та відео дзвінки, обмінюватися навчальними файлами, миттєвими повідомленнями.

З метою визначення важливості застосування інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання, власного бачення щодо можливостей

підвищення якості дистанційного навчання серед педагогів та студентів було проведене опитування з використанням Google форми (додаток А).

В опитуванні брали участь 30 учителів закладів загальної середньої освіти Волинської області та 20 студентів Луцького національного технічного університету. В анкеті використовувались різні типи запитань: як відкриті, так і закриті, що потребувало вибору одного або декількох варіантів відповіді.

Як показали результати опитування, для організації дистанційного навчання педагоги вибирають різні засоби. Найбільше вони використовують сервіси та портали (40%), а також засоби відеозв'язку (35%). 17% учителів для вирішення організаційних питань використовують месенджери. Лише 7% опитаних респондентів використовують електронну пошту, що говорить про те, що більшість педагогів в своїй професійній діяльності шукають складніші варіанти вирішення проблем (рис. 2.1).

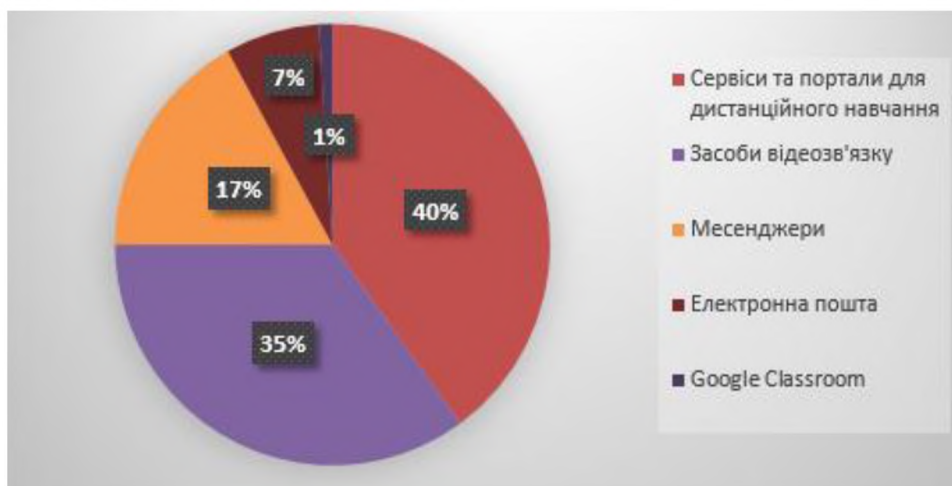


Рис. 2.1. Засоби, які використовуються педагогами в процесі дистанційного навчання

Варто відзначити, що основною перевагою дистанційного навчання опитані студенти-магістри вважають можливість навчатися дома, працювати на відстані та вибирати вільний для себе графік вивчення навчального матеріалу. Найбільш ефективними інструментами організації дистанційного навчання в закладі вищої освіти, першу чергу, вони назвали віртуальні освітні середовища, засоби відеозв'язку. 17% опитаних респондентів надають перевагу решті

інструментам – месенджерам, електронній пошті, Zoom? Google Classroom тощо (рис. 2.2).

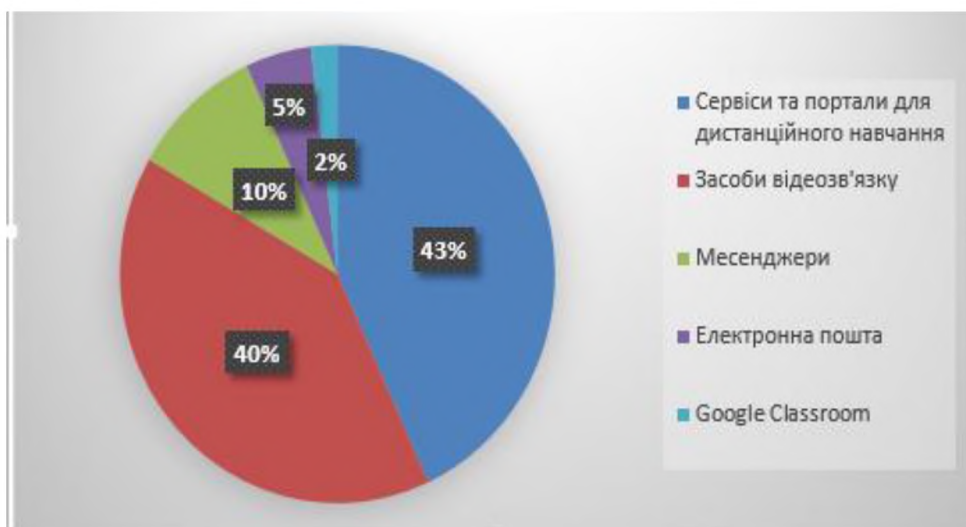


Рис. 2.2. Визначення ефективності використання інструментів дистанційного навчання

У цілому рівень організації дистанційного навчання в освітньому процесі, на думку респондентів, є достатнім (рис. 2.3).

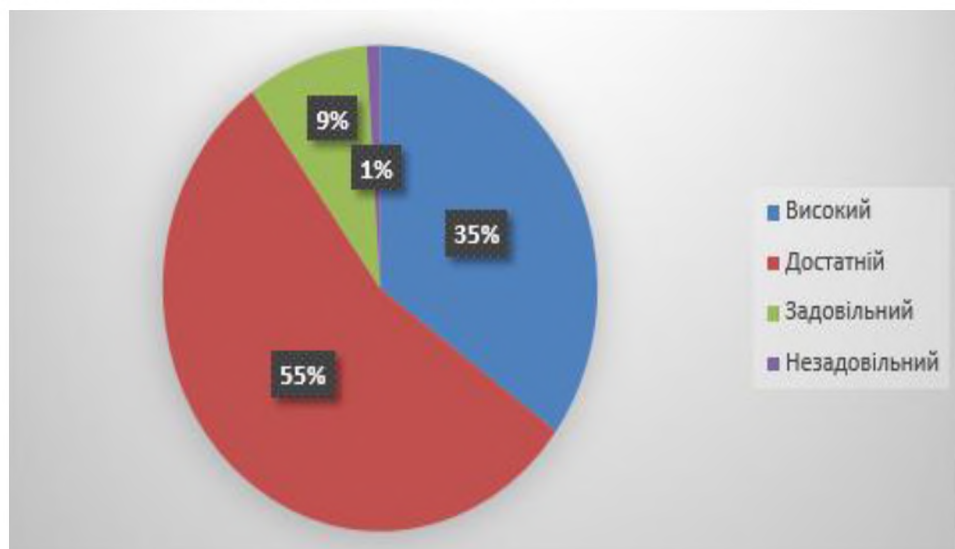


Рис. 2.3. Визначення рівня дистанційного навчання

Варто зазначити, що дистанційна форма навчання і спілкування є особливо актуальною для осіб з особливими освітніми потребами, оскільки недолік спілкування заповнюється тим, що вони мають можливість спілкуватися з іншими на відстані за допомогою комп'ютерної техніки. Так,

«завдяки новим комп'ютерним програмам створюється ефект живої присутності, передається не тільки думка, а й емоції, а також відбувається як вербальний, так і невербальний обмін повідомленнями між людьми» [36]. Для осіб з особливими потребами комп'ютерні технології можуть використовуватися не тільки як засіб навчання, а й як корекційний засіб.

У процесі дистанційного навчання студенти також бачать певні недоліки і виокремлюють такі проблеми: нагромадження завдань під час вивчення дисциплін; неможливість наживо контактувати з викладачами та одногрупниками; рідкісні проблеми з програмним забезпеченням; питання самоорганізації та труднощі у самостійному засвоєнні матеріалу. Також студенти відзначають, що майже немає проблем щодо зв'язку з викладачем, лише 5% респондентів відповіли, що мали таку проблему.

Результати опитування щодо якості дистанційного навчання показали, що вимушене дистанційне навчання стало викликом для усіх учасників освітнього процесу, тому що опанування технічними засобами виявилось складним завданням. Однак рівень дистанційного навчання у закладі вищої освіти є достатнім. З розвитком інформатизації освіти існує безліч засобів, підходів та методик її організації. Наприклад, подача лекційного та практичного матеріалу за допомогою створення електронних навчальних курсів на освітніх платформах, обговорення важких тем на відеоконференціях, застосування голосових та відео дзвінків тощо.

Використання електронних освітніх ресурсів сприяє успішній реалізації принципів диференційованого та індивідуального підходу у навчанні, а для осіб з особливими потребами – ще й спеціальному корекційному навчанню з урахуванням психофізіологічних особливостей.

Проте існують певні проблеми та питання, які потребують доопрацювання та постійного вдосконалення. Труднощі викликає той момент, що усі нові методики організації дистанційного навчання потрібно самостійно опановувати як викладачам, так і студентам, однак не у кожного є такі можливості та й бажання.

Сьогодні також існує проблема комунікативної компетентності молоді через нестачу належного комунікативного зв'язку, браку комунікації, оскільки більшість студентів електронні технології сприймають в першу чергу як засіб для проведення вільного часу. Тому потрібно мотивувати здобувачів вищої освіти, сприяти реалізації індивідуальних здібностей. З метою підвищення ефективності формування інклюзивної компетентності можна використовувати з користю електронні освітні ресурси. Це сприятиме кращому розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти.

Однак, не зважаючи ні на що, бачимо, що комп'ютерні технології стають одним із основних засобів навчання, у тому числі для осіб з особливими освітніми потребами, відкриваючи їм нові перспективи та надаючи можливість для здобуття повноцінної, якісної та конкурентоспроможної освіти, оптимізації корекційно-педагогічного процесу, успішної соціалізації у навколишньому світі. «Істотно полегшується процес комунікації та взаємодії, причому для дітей з важкими та множинними порушеннями розвитку комп'ютерні технології є унікальним засобом, здатним забезпечити їм взаємодію та спілкування з навколишнім світом» [5].

Отже, процес дистанційного навчання на сучасному етапі реформування вищої освіти спрямовується на підтримку особистісно-орієнтованого навчання, сприяє розвитку мобільності здобувачів освіти, посиленню зорієнтованості на їхню особистість, розширенню можливостей комунікативної взаємодії викладача і студента у віртуальному середовищі, збільшенню автономності студентів за рахунок самостійної роботи зі значною кількістю баз даних, персоналізації навчання, розширенню соціальних зв'язків, поширенню доступу до мобільних пристроїв тощо.

З метою впровадження і розповсюдження моделі інклюзивного навчання у закладі вищої освіти, визначення обізнаності щодо формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів серед здобувачів вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки освітньо-професійної програми «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)» було проведене друге

опитування. В опитуванні взяли участь 20 респондентів зазначеної спеціальності.

За результатами опитування бачимо, що 66,7 % під поняттям «інклюзивна компетентність» розуміють здатність працювати з різними групами людей, забезпечуючи рівні можливості для всіх, незалежно від їхньої належності до різних категорій. Така оцінка означає, що більша частина респондентів розуміє значення цього поняття в силу власної зацікавленості або проведення певних організаційних бесід чи тренінгів на означену тематику. 28,6 % опитаних респондентів відповіли, що інклюзивна компетентність – це вміння працювати з людьми з обмеженими можливостями. 4,7 % досліджуваних зазначили, що це означає недискримінацію людей залежно від їхньої етичної приналежності або гендеру.

На питання «Чи вважаєте важливим розвивати інклюзивну компетентність» усі опитувані респонденти дали стверджувальну відповідь. Такий результат підтверджує думку про повне усвідомлення майбутніми педагогами важливості цієї проблеми для усього суспільства.

На питання «Чи включені в програму вашої освіти матеріали, що стосуються інклюзивної компетентності?», 85,7 % відповіли «так», що переконує в тому, що заклади вищої освіти компетентні в цій сфері і готові брати участь у впровадженні та розвитку інклюзії у нашій країні. Однак, 4,3 % опитаних все ще не усвідомлюють важливості впровадження інклюзії та розвиток інклюзивної компетентності.

На питання «Які форми навчання вважаєте корисними для формування інклюзивної компетентності?» 38,1 % респондентів відповіли: «курси інклюзивної педагогіки», оскільки розуміють, наскільки вони корисні для поповнення знань в області інклюзивної компетентності. 4,7 % відповіли «кейси». Це означає, що більша частина опитуваних не розуміють користі подання матеріалу через кейс-студії, або просто не розуміють значення самого поняття. 4,7 % відповіли «безпосередня взаємодія з представниками різних культур».

Такі результати опитування вказують на те, що більша частина людей, які брали участь в опитуванні, не розуміють користі даної взаємодії у формуванні інклюзивної компетентності, або ж просто не зацікавлені у розвитку інклюзії. 52,4 % респондентів відповіли – «все перераховане». З цього робимо висновок, що більша частина опитуваних респондентів розуміє зміст поняття «формування інклюзивної компетентності», а також точно знають, як розвивати її та що для цього потрібно.

Відповіді «семінари та тренінги» не вибрав жоден студент. Робимо висновок, що респонденти недооцінюють значення та інформацію, яка подається на тренінгах, або ж стикались з неприємним досвідом недостовірності отриманої інформації на семінарах і тренінгах.

На питання «Чи мали ви можливість (або хотіли б мати) для практичного досвіду роботи з представниками інклюзивних спільнот?» 28,6 % відповіли «так», а отже, їм цікаве дане питання, і вони намагаються розвиватись в цьому напрямку. 42,9 % відповіли «ні». Як бачимо, через недостатній розвиток інклюзивної освіти респонденти не мали можливості поглинути у роздуми над цим поняттям. 28,6 % відповіли «можливо, якщо буде настрій», що переконує у недостатньому рівні зацікавленості частини досліджуваних даною проблематикою.

На питання «Чи був практикуючий досвід роботи з представниками інклюзивних спільнот корисним для розвитку вашої інклюзивної компетентності?» 42,9 % респондентів відповіли «дуже корисно». А отже, подана інформація була добре викладена, зрозуміла та змістовна. 19 % опитаних відповіли «трохи корисно», що говорить про недостатній рівень зрозумілості викладеного матеріалу або ж недостатньої зацікавленості самого слухача. 4,8 % респондентів відповіли «не корисно». А отже, матеріал, можливо, був погано викладений та не зрозумілий для слухача.

На питання «Чи маєте ви ідеї щодо того, як можна розвивати інклюзивну компетентність у майбутніх педагогів?», 79 % респондентів дали стверджувальну відповідь. Це свідчить про високий рівень обізнаності певної

частини опитуваних у даному питанні. 21 % опитаних відповіли «ні». Такий результат показує, що рівень обізнаності цієї частини студентів все ще недостатній для впровадження нових ідей щодо формування інклюзивної компетентності у професійній діяльності.

На питання «Як оцінюєте рівень підготовки вашого університету/ школи щодо формування інклюзивної компетентності?» 19,5 % опитаних відповіли «підготовка на високому рівні». А отже, певна частина закладів вищої освіти зробили великий внесок для розвитку інклюзії та формування інклюзивної компетентності у майбутніх спеціалістів. 71,4 % респондентів відповіли «підготовка на середньому рівні». 9 % опитаних вибрали відповідь «підготовка на низькому рівні». Це означає, що певна частина закладів освіти все ще не впровадила інклюзію в свій навчальний процес, що і перешкоджає формуванню інклюзивної компетентності у фахівців, які там навчаються.

Жоден студент не вибрав відповіді «підготовка відсутня». Тож бачимо, що заклади освіти активно вводять в освітній процес інклюзію, роблять все можливе для формування інклюзивної компетентності у майбутніх фахівців для того, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці.

На питання «Якими якостями і вміннями мають володіти майбутні педагоги з інклюзивної освіти?», 4,8 % відповіли «вміння застосувати емпатію та співчуття». Ця частина респондентів розуміє важливість встановлення довірливих відносин між спеціалістом і клієнтом. 19 % опитаних вибрали відповідь «уміння працювати з людьми, які належать до різних етнічних та гендерних груп». Ця частина опитаних розуміє, що педагог повинен об'єктивно ставитися до всіх людей, незалежно від їхньої статі та етносу. 14,3 % відповіли «вміння застосовувати різноманітні методики та техніки».

Отже, певна частина опитаних респондентів розуміє, що компетентний педагог не тільки знає, а й уміє застосовувати різноманітні нові педагогічні техніки та підходи, які важливо підбирати індивідуально для кожного учня, а в деяких випадках навіть об'єднувати техніки в одне ціле.

61,9 % респондентів відповіли «все зазначене вище». Тому можна

зробити висновок, що більша частина досліджуваних обізнані в тому, які якості треба розвивати майбутнім фахівцям задля формування інклюзивної компетентності в освітньому середовищі.

На питання «Які, на вашу думку, існують перешкоди для формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів?», 9,5 % відповіли «нехтування змінами у соціальному та культурному середовищі». А отже, частина опитуваних все ж таки розуміє важливість доступу до достовірної, нової інформації, яка стосується різних сфер нашого життя. 28,6 % відповіли «відсутність практичного досвіду». Це означає, що певна частина опитуваних розуміє важливість навичок застосовувати теоретичних матеріал у практичній діяльності.

4,8 % респондентів відповіли «нерозуміння потреб людей з особливими потребами». Як видно, опитувані не усвідомлюють, наскільки важливо знати особливості людей цієї категорії, чого саме потребують люди з обмеженими можливостями аби в подальшому змогли допомогти полегшити їхнє життя, успішно соціалізуватися в навколишньому світі . 57,1 % опитуваних відповіли «все зазначене». А отже, більша частина людей, які пройшли це опитування, розуміють, які перешкоди потрібно подолати задля формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів та подальшого розвитку інклюзії в Україні.

На питання «Які існують шляхи подолання перешкод?» 81 % респондентів відповіли «підвищення та самопідвищення рівня теоретичної підготовки». Це означає, що опитуванні усвідомлюють важливість самодисципліни для розвитку будь-якої справи. 76,2 % опитаних вибрали відповідь «практичний досвід». А отже, люди, які пройшли дане опитування, розуміють важливість вміння використовувати теоретичний матеріал у своїй практичній діяльності.

76,2 % респондентів відповіли «розуміння соціального та культурного контексту». Це означає, що люди усвідомлюють, що зрозуміти і допомогти людям, які цього потребують, можна лише у тому випадку, якщо знати про їхні

проблеми та особливості. 85,7 % респондентів відповіли «розвиток емпатії та відкритості». Таким чином, опитувані респонденти розуміють, що компетентний педагог повинен мати навички емпатії та вміння встановлювати комунікативні зв'язки зі своїми вихованцями.

На основі зазначеного вище можемо простежити, що більшість опитаних респондентів розуміють зміст поняття «інклюзивна компетентність». Однак є такі, в яких цих знань ще недостатньо. Підготовка закладів освіти щодо формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів є на достатньому рівні. Для того, щоб покращити показники у сфері інклюзивної освіти, закладам вищої освіти необхідно підвищити якість освітньої діяльності через використання ефективних методів навчання. Також важливе значення має спосіб організації викладачем освітнього процесу за допомогою різноманітних програм відозв'язку, месенджерів, навчальних тренажерів, тренінгів тощо.

Підвищенню ефективності освітнього процесу у цьому контексті сприятиме також заохочення майбутніх педагогів до організації та участі у різноманітних проєктах, в яких кожен бажаючий зміг би поспілкуватися з представниками різних етнічних та гендерних спільнот, а також людьми з обмеженими можливостями. Такий формат знайомства покращив би обізнаність майбутніх педагогів щодо особливостей людей з обмеженнями психофізичного здоров'я, а також дав би можливість набути практичних навичок у роботі з такою категорією людей.

2.2. Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявили, що питання модернізації вищої педагогічної освіти та підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів вимагає щоденної копіткої праці, яка передбачає зосередження усіх зусиль освітньої спільноти на переході до інноваційної

парадигми освіти і впровадження її результатів в педагогічний процес вітчизняної вищої школи.

Проведений теоретичний аналіз поняття «інклюзивна компетентність», характеристика його змісту та структури дав можливість для створення певної педагогічної моделі компетентісно-орієнтованої підготовки майбутніх педагогів з метою формування інклюзивної компетентності в академічному середовищі, яка є важливим засобом організації і вдосконалення усього освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Щодо моделювання як методу, то варо зазначити, що його застосовують у тому випадку, «коли виникають об'єктивні труднощі в безпосередній роботі з оригіналом». Тому модельне дослідження дає можливість досліднику одержати окремі характеристики оригіналу на простішому об'єкті. Звідси виходить, що модель має певну властивість: вона може замінити оригінал у деяких відносинах, які визначені цілями педагогічного дослідження.

А отже, мета педагогічного моделювання полягає в тому, що цей метод дослідження дає можливість вдосконалити освітній процес, знаходити різноманітні шляхи та прийоми для підвищення його ефективності на основі аналізу тієї моделі, яка була запропонована. Метод педагогічного моделювання бере до уваги результати системного аналізу та загальної теорії управління, а також базується на нових, сучасних досягненнях у сфері психолого-педагогічних досліджень.

Аналіз опрацьованих наукових джерел з означеної тематики показав, що для організації інклюзивної освіти в закладі освіти та формування інклюзивної компетентності мабутніх педагогів, стимулювання розвитку їхньої професійної діяльності важливим буде врахування і зосередження уваги на таких основних аспектах, як:

- саморозвиток керівників закладів освіти щодо поліпшення діяльності колективу;

- компетентність керівників закладів освіти у сфері управлінської діяльності, їх здатність до інноваційних перетворень, полегшення процесу налагодження комунікативних зв'язків;
- особливості стилю спілкування в освітньому середовищі;
- характер спільної взаємопов'язаної діяльності в усіх учасників освітнього процесу;
- рівень педагогічної майстерності та інноваційної компетентності педагогів;
- здатність і бажання педагогів бути готовим і відкритим до будь-яких інновацій та інноваційних процесів;
- використання різних форм роботи в освітньому процесі;
- прагнення педагогів до постійного розвитку власної професійної діяльності, розширення соціальних зв'язків тощо;
- врахування досвіду авторитетних особистостей в галузі педагогіки та інноваційної практики освіти;
- створення умов для оволодіння навичками ефективною та оптимальною для дитини психічної діяльності і поведінки в колективі, які сприятимуть вирішенню існуючих психологічних проблем, а також гармонізації її особистісного розвитку.

Для ефективного стимулювання та мотивації творчої діяльності майбутніх педагогів важливим є дотримання певних принципів і правил. Серед них основними виділяємо:

- дослідження індивідуального стилю творчої діяльності педагога з метою розвитку індивідуальності;
- визначення особистісної значущості творчого саморозвитку педагога через застосування нових методик та підходів;
- включення педагога в творчий саморозвиток, різноманітні форми професійної креативної діяльності та спілкування;
- індивідуалізації та диференціації;

- єдності та взаємозв'язку педагогічної діагностики та творчого саморозвитку вчителя;
- врахування обліку специфіки творчого саморозвитку педагога з урахуванням специфіки аудиторії.

Варто зазначити, що вибирати стимули потрібно за такими двома принципами:

- брати до уваги можливості стимулів;
- враховувати також і обмеження їх застосування в конкретно взятій ситуації.

Отже, професійну компетентність майбутніх педагогів характеризуємо як високий рівень їхнього професіоналізму, тобто підготовленості до професійної діяльності, здатності майбутніх педагогів до соціальної та професійної активності. Високий рівень їхнього професіоналізму передбачає володіння системою знань щодо стратегій продуктивної педагогічної діяльності, що тісно взаємодіють у взаємопов'язаних структурних компонентах і критеріях задля вимірювання ступеня її продуктивності.

Тому діяльнісний підхід перш за все пов'язаний із самою організацією процесу формування та стимулювання професійної компетентності педагога. Вирішальне значення у цьому процесі має включення майбутнього педагога у систему продуктивної творчої діяльності і правильно організована регуляція цієї діяльності. Діяльність педагога зазвичай проявляється у різних аспектах, зокрема, дослідному, перетворювальному та практичному відношеннях до самого себе і світу загалом. З огляду на це структура будь-якої професійної діяльності майбутніх фахівців передбачає єдність як теоретичного, так і практичного компонентиів.

Саме у кожному із цих відношень важлива роль належить комунікативній сфері, зокрема професійній комунікації, спілкуванню, що дає можливість вільно обмінюватися думками та ідеями, знаходити оригінальні рішення у нестандартних ситуаціях, закріплюючи за собою унікальні особливості та примножуючи їх задля власного особистісного розвитку.

Застосовуюючи діяльнісний підхід в інклюзивному освітньому середовищі, майбутнім педагогам доцільно керуватися певними принципами (рис. 2.4), які дозволять їм успішно реалізувати свою функцію як суб'єкта діяльності, що є чинником розвитку рефлексивних здібностей, а спосіб організації такої діяльності трактується як рефлексивно-діяльнісний.

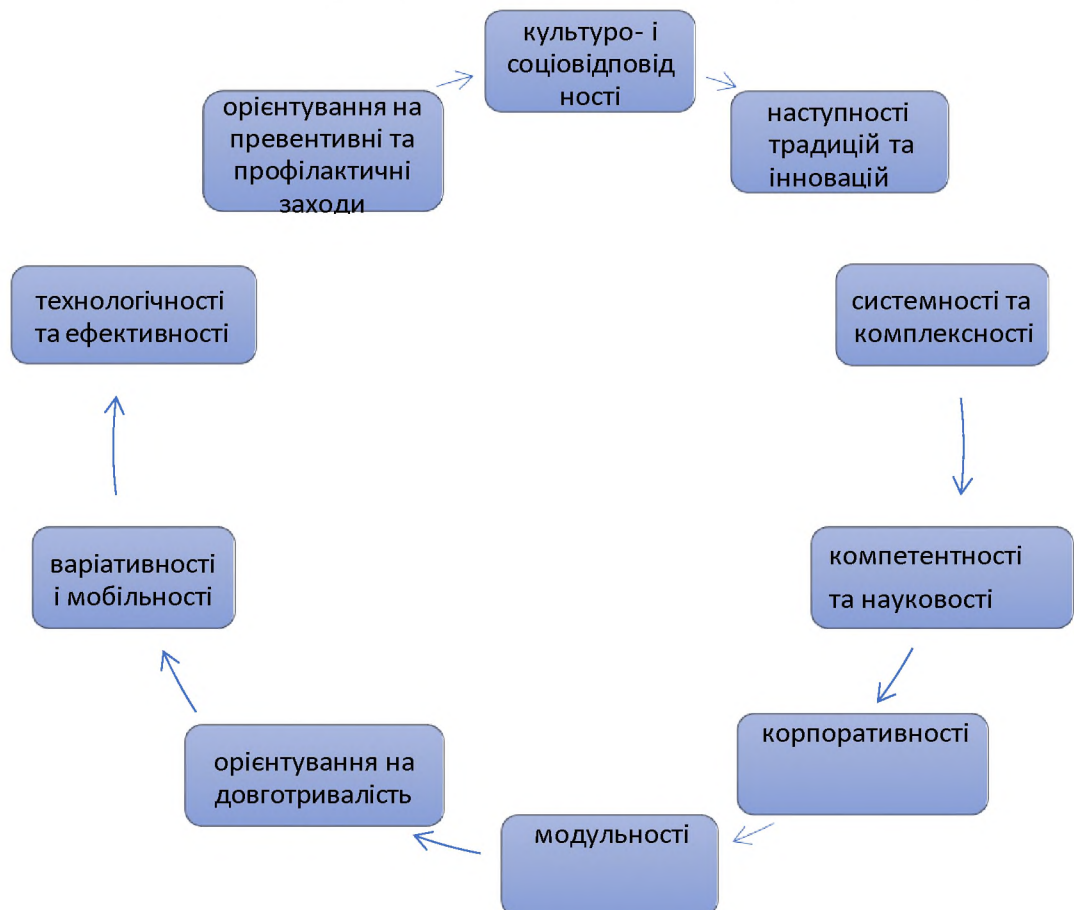


Рис. 2.4. Основні принципи в підготовці майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі

Формування інклюзивної компетентності в освітньому процесі закладу вищої освіти буде успішним лише за таких умов, якщо будуть сформовані усі зазначені групи компетентностей (рис. 2.5), які необхідні особистості майбутнього педагога для власної реалізації у мінливих сучасних умовах, оскільки «професійний розвиток неможливий без загально-світоглядного, який формує не лише фахівця, а й соціально активного й відповідального громадянина, лідера, який здатний змінювати світ на краще» [29, с. 34].

Для забезпечення найбільш сприятливих умов формування інклюзивної компетентності необхідно також, щоб цілі колективу максимально збігалися з індивідуальними цілями його членів, а основною характеристикою педагогів був високий рівень комунікативної компетентності, який значно посилює успішність їхньої професійної діяльності.



Рис. 2.5. Формування основних груп компетентностей майбутніх педагогів

Представлені варіанти показників компетенцій студента передбачають активізацію наукової, дослідницької та методичної діяльності викладача, формуючи не лише його професійні компетенції в усіх сферах життєдіяльності, а й якості особистості педагога, її спрямованість, мотиви, цінності, здатність до рефлексії тощо.

Формування усіх зазначених на рис. 2.5 груп компетентностей допоможе майбутнім педагогам:

- вільно володіти своєю професією;
- застосовувати набуті упродовж навчання у закладі вищої освіти компетентності у своїй професійній діяльності;
- враховувати мінливі умови життя та нестандартні ситуації;
- опановувати нові педагогічні підходи та методики;

– вчасно визначати цілі та намагатись їх досягати.

Формування компетентної особистості майбутніх педагогів має здійснюватися за основі певних стратегічних дій, які є основним джерелом активності будь-якої особистості. Серед них доцільно виділити:

- потребу у володінні системою новітніх знань, інноваційними засобами діяльності;
- здатність приймати оригінальні рішення і нести за них відповідальність;
- системне мислення;
- навчання впродовж життя;
- творчу самореалізацію;
- визначення цілей і прагнення до їх реалізації тощо.

Враховуючи усі ці стратегічні напрями в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, можна реалізувати зазначену наступну модель компетентнісного супроводу майбутніх педагогів, яка зображена на рис. 2.6. Необхідними умовами досягнення нової якості вищої освіти є обов'язковість орієнтації навчально-виховного процесу на досягнення чітко визначеного і сформульованого кінцевого результату.

Модель компетентнісного супроводу майбутніх педагогів підкреслює взаємну обумовленість, тобто прямий і зворотний зв'язок, структури, функцій і організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Розроблена нами стратегія компетентнісного підходу в освітньому процесі базується на:

- сучасних парадигмах освіти України;
- врахуванні суті й структури інклюзивної компетентності, основних принципів у підготовці майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі;
- діагностиці рівнів сформованості інклюзивної компетентності.

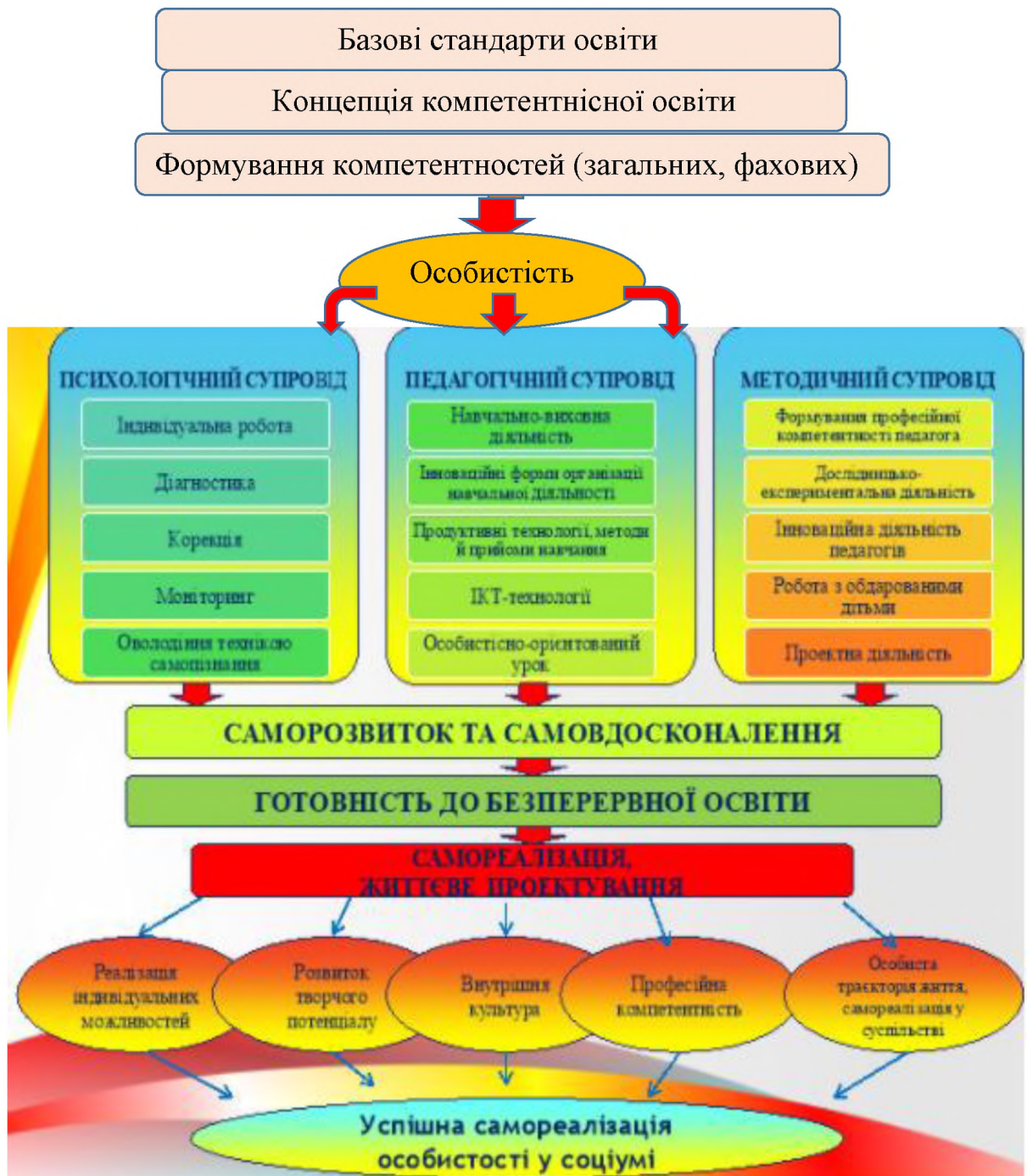


Рис. 2.6. Модель компетентнісного супроводу майбутніх педагогів в освітньому процесі

Усе зазначене вище дає підстави для створення узагальненої моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

Використання такої моделі дасть можливість педагогам у майбутньому успішно, на високому рівні здійснювати свою професійну діяльність; реалізовувати себе як активну особистість, тобто суб'єкта діяльності;

здійснювати самостійний вибір на основі вираженого усвідомленого ставлення до усього світу загалом і самого себе зокрема.

Метою розробленої моделі є підвищення якості підготовки студентів – майбутніх педагогів до застосування психолого-педагогічних знань у своїй професійній діяльності.

У структуру моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів входять соціально-професійні, соціальні (загальнокультурні), особистісно-світоглядні, особистісно-якісні компетентності (рис. 2.7). У створеній моделі взяті до уваги усі основні аспекти освітнього процесу.



Рис. 2.7. Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів

Отож, запропонована нами модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі своєї професійної підготовки включає в себе мотиваційну, когнітивну змістову та рефлексію, а також основні операційні компетентності (діагностичну, прогностичну, конструктивну, організаційну, комунікативну, технологічну, корекційну, дослідницьку). Кожен структурний компонент запропонованої моделі при бажанні можна відкоригувати, оскільки вона є відкритою і може змінювати за певних обставин.

Взаємопов'язані структурні складові запропонованої моделі утворюють такі компоненти:

- цільовий компонент, який передбачає визначення мети, завдання та принципів освітньої діяльності;
- змістовний компонент включає в себе усі напрями професійної діяльності майбутнього педагога;
- операційний компонент оперує методами та формами навчання в процесі творчої діяльності;
- оцінно-результативний компонент визначає критерії, рівні та досягнуті у процесійно-творчій діяльності результати.

Реалізація створеної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів передбачає виокремлення певних педагогічних умов. Основними серед них виділимо:

- здійснення психолого-педагогічної підтримки студентів у ході заняття;
- використання активних методів навчання на кожному занятті (дискусії, дебати, тренінги, ділові ігри, проектні методи), які дозволяють студентам не лише висловити власну думку, але, послухавши аргументи партнера, відмовитися від власної точки зору або кардинально її змінити;
- включення в систему занять проблемних педагогічних ситуацій як провідної дидактичної одиниці;
- створення інформаційного середовища для забезпечення професійної компетентності майбутніх педагогів;
- формування свідомої мотивації до діяльності в умовах інклюзивної освіти через зміст педагогічних дисциплін;
- застосування компетентнісного підходу;
- включення до освітньої програми освітніх компонент, необхідних для розвитку інклюзивної освіти;
- впровадження інклюзивної культури і надання кожному учаснику освітнього процесу рівних умов для саморозвитку.

Вважаємо, що виконання усіх зазначених вище педагогічних умов забезпечить успішність освітнього процесу закладу вищої освіти, дасть змогу майбутнім педагогам на високому рівні здійснювати свою професійну діяльність і повністю реалізувати себе в житті.

Таким чином, інклюзивне навчання вимагає від педагогів високого рівня професіоналізму, досягненню якого сприяє формування інклюзивної компетентності. Для ефективного стимулювання та мотивації творчої діяльності майбутніх педагогів важливим є дотримання певних принципів і правил, які дозволять їм успішно реалізувати свою функцію як суб'єкта діяльності.

З метою формування інклюзивної компетентності в академічному середовищі проведений теоретичний аналіз поняття «інклюзивна компетентність». Характеристика його змісту та структури дала можливість для створення педагогічної моделі компетентісно-орієнтованої підготовки майбутніх педагогів. Розроблена модель включає в себе соціально-професійні, соціальні (загальнокультурні), особистісно-світоглядні, особистісно-якісні компетентності. До основних компонентів означеної моделі відносимо цільовий, змістовний, операційний, оцінно-результативний компоненти.

ВИСНОВКИ

У результаті виконання кваліфікаційної роботи магістра були зроблені певні висновки.

Запроваджуючи інклюзивну освіту у вітчизняний освітній простір, маємо кардинально змінити своє стереотипне ставлення до осіб з особливими потребами, створити усі необхідні комфортні умови у закладах освіти, щоби вони змогли отримати доступ до якісної освіти, повноцінно зреалізувати себе в суспільстві, зробити особистий внесок в його розвиток. Позитивний результат реформи залежить від кадрового питання – підготовки компетентних фахівців, які здатні здійснити перехід до інноваційної парадигми освіти, активно працювати над питанням наповнення освітніх програм інклюзивним змістом.

Важливе значення в інклюзивному навчанні має формування професійної компетентності педагога. Готовність до професійної діяльності визначається на основі компетентнісних засад і включає в себе вміння вільно володіти своєю професією, бути компетентним в суміжних сферах діяльності, конкурентоспроможним на ринку праці. У нашому випадку компетентність педагога забезпечує йому успішну взаємодію з професійною діяльністю. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь, навичок у площину розвитку здатності практично діяти й уміло застосовувати нові педагогічні підходи.

Зазначається, що педагогічна діяльність за своєю природою є рефлексивною, а рефлексивна компетентність виступає основним феноменом активності та механізмом самоорганізації і регуляції взаємодії педагога у соціумі. Професія педагога не може бути шаблонною, для неї характерні варіативність, незаданість, спрямованість на вирішення завдань, які потребують індивідуального підходу і відсутності наперед заданих стереотипів.

Доводиться, що першочерговим завданням і стратегічною метою інклюзивної освіти є формування у майбутніх педагогів інклюзивної

компетентності, від сформованості якої залежить успішність адаптації особистості в освітньому середовищі зокрема та суспільстві загалом.

Вказується, що інклюзивна компетентність – інтегративне особистісне утворення як результат впливу середовища та індивідуально-особистісних характеристик включає в себе вміння педагога успішно здійснювати професійні обов'язки у процесі інклюзивного навчання і може формуватися тільки тоді, коли педагог самостійно усвідомлює свою причетність та бере відповідальність за свої дії і вчинки; намагається протистояти зовнішнім обставинам; планувати і досягати цілей; готовий змінюватися заради досягнення поставленої мети.

Зазначається, що цілісна структура компетентності педагога включає сукупність загальних, базових, спеціальних і особистісних компетентностей. До загальної входять основні змістовні й основні функціональні компетентності; до складу професійної компетентності – базові професійні. Спеціальні професійні компетентності педагогів зумовлені специфікою освітнього закладу. У контексті нашого дослідження інклюзивна компетентність відноситься до рівня спеціальних професійних компетентностей, на який спрямована діяльність.

Виділяються загальні принципи формування інклюзивної компетентності (формування майбутнього педагога як цілісної особистості, педагогічної комунікативності, переходу здобувача освіти до суб'єкт-суб'єктних стосунків, мотивованого освоєння педагогами навичок успішної комунікації, активної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, комплексного підходу, опори на позитивне, стимулювання розвитку особистісних якостей) та основні критерії (компоненти) – мотиваційний, когнітивний, рефлексивний, операційний.

У контексті останніх подій (пандемія COVID, повномасштабне вторгнення росії в Україну) стало нагальним впровадження дистанційного навчання, що потребувало опанування цифрових інструментів і нових педагогічних підходів, а отже, формування додаткової компетентності – інформаційної, яку відносимо до складу операційного критерію.

Результати опитування щодо визначення важливості застосування інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання, власного бачення щодо можливостей підвищення його якості показали, що воно є викликом для усіх учасників освітнього процесу. Однак, його рівень у закладі освіти – достатній. З розвитком інформатизації освіти існує безліч засобів, підходів та методик його організації. Використання електронних ресурсів сприяє успішній реалізації принципів диференційованого та індивідуального підходу у навчанні, а для осіб з особливими потребами – спеціальному корекційному навчанню.

Серед проблем і труднощів виділяються самостійне опанування нових методик організації дистанційного навчання як викладачами, так і студентами, нестача належного комунікативного зв'язку, брак комунікації.

Результати аналізу другого опитування показали, що більшість розуміють зміст поняття «інклюзивна компетентність». Підготовка закладів освіти щодо формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів є на достатньому рівні. Щоб покращити показники, закладам вищої освіти необхідно підвищити якість освітньої діяльності через використання ефективних методів навчання, різноманітних програм відозв'язку, месенджерів, навчальних тренажерів, тренінгів, участь здобувачів у різноманітних проєктах, в яких кожен зміг би поспілкуватися з представниками різних етнічних та гендерних спільнот, людьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Виділяються основні принципи для підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Формування інклюзивної компетентності в освітньому процесі закладу вищої освіти буде успішним лише за таких умов, якщо будуть сформовані усі компетентності, які необхідні особистості майбутнього педагога.

Розроблена педагогічна модель майбутнього компетентнісного педагога, яка включає в себе соціально-професійні, соціальні (загальнокультурні), особистісно-світоглядні, особистісно-якісні. Виокремлені основні компоненти означеної моделі (цільовий, змістовний, операційний, оцінно-результативний).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаркова Н. Підготовка майбутніх вихователів та вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, *Social Work and Education*, Vol. 6, № 1, 2019. P. 70–79.
2. Бабаян Ю.О., Нор К.Ф. Структура рефлексивної компетентності викладача вищої школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2014. № 2.13. С. 22–26.
3. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету. Випуск 176. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. С. 16–21.
4. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.
5. Будник О.Б., Кондур О.С., Дяків І.Б. Цифрові технології в інклюзивній освіті : реалії, проблеми та перспективи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні науки*. 2020. Вип. 3. С. 39–45.
6. Васильєва Г. Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності учителів інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 2021, № 2 (106). С. 193–210.
7. Веремчук А. Компетентісний підхід у підготовці майбутнього педагога у ЗВО. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2018. Вип. 28, т. II. С. 63–69.
8. Власій О.О., Дудка О.М. Шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2019. С. 383–397.

9. Ганф Г. Методичні рекомендації щодо зіставлення кваліфікацій з Національною рамкою кваліфікацій України. Проект від 5 березня 2015 року. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.03.18_Twinning_final_conference/Final%20Guidelines%20referenci ng%20Ukraine_UKR.pdf (дата звернення: 15.10.2023).

10. Желанова В.В. Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. *Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. № 33 (1). 2020. С. 17–23.

11. Заблоцька О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 40. С. 63–68.

12. За останні п'ять років в Україні кількість учнів в інклюзивних класах зросла вдсятеро. Міністерство соціальної політики України : веб-сайт. 2021. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/20668.html> (дата звернення: 15.10.2023).

13. Зобенько Н.А. До питання професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Випуск 1 (50). С. 98–102.

14. Кальченко Л.В. Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації* : тези доповідей ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2016. С. 89–97.

15. Ковальчук В.В. Підготовка майбутніх педагогів до формування інклюзивної компетентності у закладах вищої освіти. *Менеджмент XXI століття : глобалізаційні виклики* : матеріали VII Міжнародної науково-

практичної конференції, 18 травня 2023 року. Полтава : ПДАУ, 2023. С. 473–475.

16 Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія К. : «Самміт-Книга», 2009. 326 с.

17. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2019. 112 с.

18. Кононко О. Особистісний підхід: суть та шляхи втілення в державній базовій програмі. *Дошкільне виховання*. 2020. № 9. С. 10–14.

19. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 11.10.2023).

20. Красовська О.О., Міськова Н.М., Хом'як О.А. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів до використання арт-терапевтичних технологій в освітньому середовищі ЗДО та НУШ. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. № 2 (35). 2020. С. 106–112.

21. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича. Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.

22. Панфілов Ю.І., Фурманець Б.І. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 3. С. 55–67.

23. Педорич А.В. До питання готовності педагогів до інклюзивної освіти. *Освітологія : українсько-польський науковий журнал*. Київ : ТОВ «ВП ЕДЕЛЬВЕЙС», 2018. № 7. С. 101–107.

24. Потапюк Л.М. Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і*

психологія». Педагогічні науки. № 1 (21). 2021. Дніпро. С. 119–126.

25. Потапюк Л.М. Соціальна інклюзія у сучасних освітніх закладах. *Витоки педагогічної майстерності : журнал /* Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2021. Випуск 27. (Серія «Педагогічні науки»). С. 205–210.

26. Потапюк Л.М. Формування професійної відповідальності майбутніх фахівців. *Інженерні та освітні технології. Електронний ресурс. Щоквартальний науково-практичний журнал.* Кременчук : КрНУ, 2020. Том 8. № 3. С. 33–43.

27. Потапюк Л.М., Ковальчук В.В. Особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як складової професійної компетентності. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика : збірник наукових праць /* Гол. редактор Г.П. Шевченко. Вип. 2 (106). Київ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. С. 127–136.

28. Потапюк Л.М., Ковальчук В.В. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів. *Formation of ideas about the position and role of science : Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, February 13–14, 2023, Naples, Italy by the «InterSci».* 104 p. P. 54–59.

29. Потапюк Л.М., Потапюк І.П. Моральні імперативи вдосконалення вищої освіти. *Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах : електронний щоквартальний науково-практичний журнал.* Кременчук : КрНУ, 2017. Вип. 1 (17). С. 33–40. URL: http://eetecs.kdu.edu.ua/2017_01/EETECs2017_0104.pdf. (дата звернення: 29.09.2023).

30. Про вищу освіту : Закон України від 1 липн. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 30.09.2023).

31. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/2145-19/ed20170905#n24> (дата звернення: 02.11.2023).

32. П'янківська І.В. Компетенція та компетентність як провідні поняття компетентнісного підходу. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка.* 2010. № 15. С. 202–211.

33. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
34. Руденко М.В. Концептуальні засади навчання здоров'язберігаючої соціально-відповідальної поведінки у ВНЗ. *Вісник НУТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2009. № 3 (27). Ч. 2. С. 196–199
35. Сорочан М.П. Структура готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. № 10 (110), жовтень, 2022. С. 111–115.
36. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навч. посіб. /А.В. Гета та ін. ; за заг. ред. Ю.Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ. 2018. 261 с.
37. Удич З.І. Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський : «Аксіома», 2017. Вип. 2. С. 127–128.
38. Чупахіна С.В. Партнерська взаємодія вчителя в інклюзивному інформаційному просторі сучасної школи. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі* : збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології. Київ : Симоненко О.І., 2019. С. 238–242.
39. Шевців З. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 44 с.
40. Шовкун Л.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів. URL: <http://elibrary.nubip.edu.ua/5429/1/Shovkun.pdf> (дата звернення: 29.09.2023).

41. Evans J., Vincent C. Parental choice and special education. Choice and diversity in schooling : perspectives and prospects. London : Routledge, 2017. P. 102–115.

42. Pedagogical Constitution of Europe. *Association of Rectors of pedagogical universities in Europe*. URL <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy> (дата звернення: 29.09.2023).

43. Shostak O, Nikolenko I, Sereda I, Pushkarova T, Potapiuk L. Formation of an inclusive approach in the education of children with special educational needs (ukrainian experience). *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, v. 15, n. 38 Jul./Set. 2023. P. 280–305.