

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ  
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ  
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Бевзюк М. С.**

**ВСТУП**

У зв'язку з інтеграційними тенденціями останніх десятиліть у соціальній політиці більшості демократичних країн світу інклюзивна освіта розглядається не як окрема складова частина суспільного життя, а в більш широкому контексті, оскільки освітня система зазнала докорінної перебудови для того, щоб освіта позбулась елітарності та з послуги перетворилась на реалізоване право. Розвиток інклюзивного підходу в освіті розглядається ЮНЕСКО, ОБСЄ, Організацією Економічної Співробітництва та Розвитку (ОЕСР) та іншими міжнародними організаціями як пріоритетний напрям розвитку національних систем шкільної освіти, оскільки реалізація права громадян на отримання якісної освіти та соціальну інтеграцію є важливим чинником сталого розвитку суспільства. Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини, Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. 1 листопада 2010 р. МОН України було затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти. Серед важливих завдань реалізації інклюзивного підходу в Концепції визначено удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання. Вважаємо, що в умовах євроінтеграційних змін українській освітній системі під час розроблення методологічних засад інклюзивного навчання доцільно орієнтуватись на позитивний практичний досвід європейських країн, беручи до уваги український національний контекст. Концепція модернізації освіти серед умов підвищення її ефективності та якості висуває завдання щодо забезпечення освітнього процесу кваліфікованими педагогічними кадрами,

сучасній освітній установі необхідний компетентний фахівець, що добре орієнтується в питаннях корекційної педагогіки та спеціальної психології, який має глибокі знання в галузі суміжних наук і творчо реалізує нові технології навчання.

Українська система підготовки педагогічних кадрів постала перед проблемою перебудови структури професійної компетентності з огляду на оновлення ключових професійних компетенцій учителя, а з доповненням Класифікатора професій новою кваліфікацією – асистент учителя – виникає необхідність розроблення нової професіограми. З огляду на те, що дитина з особливими потребами повинна мати можливість вільного вибору навчального закладу, в будь-якому з них кожен учитель повинен володіти певним рівнем професійно-педагогічної підготовки, адаптованої до умов інклюзивного навчання. Провідна роль у корекційно-освітньому процесі навчального закладу для дітей з особливими потребами належить учителю. Сфера його діяльності, повинна включати завдання забезпечення безперервності навчання дитини шляхом моделювання корекційного впливу в умовах сім'ї. Навчальну установу відвідують діти з різних сімей, зокрема повних і неповних, з високим достатком і скромним, діти добре освічених, успішних батьків і неблагополучних, діти із сімей з відмінними від українських традиціями виховання. Всіх їх об'єднує любов до своєї дитини і вимоги до якості роботи педагогів. Обов'язковою умовою успішності корекційно-розвивального впливу є здатність учителя вибудувати відносини з різними категоріями батьків у формі активної взаємодії і в процесі спільної діяльності організувати максимально ефективну допомогу дитині.

Взаємодія вчителя з родиною дитини з особливими потребами – процес двосторонній. Вважаємо, що він повинен базуватись на розумінні вчителем необхідності взаємодії із сім'ями вихованців, особистої зацікавленості вчителя у співпраці та вмінні організувати взаємодію із сім'ями на високому професійному рівні. Дослідження, що стосуються вивчення особливостей взаємодії педагогів для дітей з особливими потребами з батьками вихованців, нечисленні. Практика співпраці з такими сім'ями показує, що взаємовідносини вчителя з батьками переважно мають навчально-рекомендаційний характер і відрізняються труднощами у встановленні взаєморозуміння.

Поділяємо думку зарубіжного вченого Г. Стангвіка (G. Stangvik) про залежність практичної реалізації ідеї інклюзії в масовій школі від готовності вчителів здійснювати професійну діяльність у нових

умовах. Для цього необхідно, щоб ідея інклюзії «оволоділа розумом учителів, стала складовою частиною їхнього професійного мислення, що, у свою чергу, вимагає оволодіння професійними ролями, необхідними для здійснення інклюзивного навчання. Цей процес включає кілька етапів: від явної або прихованої протидії кризь пасивне прийняття до активного прийняття»<sup>1</sup>. Проблемам підготовки й перепідготовки сучасного педагога, різноманітним аспектам формування професійної компетентності вчителя присвячено багато досліджень українських та зарубіжних науковців, зокрема І. Беха, О. Гаврилова, О. Дубасенюк, О. Семенов, С. Сисоєвої, С. Тищенко, Т. Лапанік, А. Маркової, В. Сластьоніна, Дж. Равена (J. Raven), І. Хафізуллової, В. Хітриук<sup>2</sup>.

Отже, роль педагога полягає у побудові своєрідного посередництва у суб'єкт-суб'єктних відносинах в інклюзивній шкільній практиці. Інклюзивне навчання вимагає від кожного вчителя високого рівня професіоналізму, досягненню якого сприяє формування інклюзивної компетентності.

### **1. Інклюзивна компетентність як складова частина професійної компетентності**

Професіоналізм педагога визначається специфікою змісту його діяльності. Педагогу, який працює з дітьми, що мають труднощі в навчанні, важливо бути активним у досягненні максимально можливого рівня розвитку дитини та її інтеграції в повсякденне життя. Професійне життя педагога корекційно-розвиваючого навчання полягає в постійному русі від незнання до знання, у формуванні особливого способу мислення й навіть способу життя, оскільки в професії йому доводиться стикатися з дуже несхожими проблемами і прогнозами розвитку дітей, що мають особливі освітні потреби.

Розвиток системи компенсуючого навчання, безсумнівно, тягне необхідність пошуку нових підходів до системи підвищення професійної компетентності педагогів, які працюють із дітьми, що мають відхилення у розвитку. Ця необхідність обумовлена низкою факторів, зокрема розвитком сучасної науки, що відбивається у

---

<sup>1</sup> Болотов В. Компетентностная модель: от идей к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.

<sup>2</sup> П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.

змінах у соціальній сфері, зростаючим інтересом держави й суспільства до навчання і виховання дітей з відхиленнями у розвитку, збільшенням числа дітей, які потребують спеціалізованої допомоги, ускладненням структури дефекту розвитку дитини, раннім виявленням і початком корекційної роботи з проблемними дітьми, появою нових форм організації корекційно-педагогічної допомоги (групи короткотривалого перебування, вихідного дня, інтегровані та інклюзивні групи). У зв'язку з цим удосконалення професійної компетентності вчителя стає однією з важливих проблем, вирішення якої сприяє підвищенню якості навчання й виховання аномальних дітей.

У педагогічній літературі поняття «компетентність» поширилося відносно недавно. З кінця 80-х рр. у вітчизняній науці з'являється спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті. Введення поняття «професійна компетентність» зумовлене широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності»<sup>3</sup>. Вважаємо за необхідне перш за все розкрити зміст самого поняття «компетентність». Звернення до енциклопедичних джерел і словників дає можливість конкретніше розглянути цей феномен. Так, у «Сучасному тлумачному словнику української мови»<sup>4</sup> та «Новому тлумачному словнику української мови»<sup>5</sup> надається визначення поняття «компетентний» як той, що «має достатні знання в будь-якій галузі, який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий». У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності переважно включають певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В англомовних словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання у практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, які дають йому змогу самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Бути компетентним – уміти мобілізувати у цій ситуації набуті знання й досвід. Компетентність

---

<sup>3</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. Белопольского. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.

<sup>4</sup> Сучасний тлумачний словник української мови / авт.-уклад. Л. Олексієнко, О. Кобза. Київ : Кобза, 2002. 544 с.

<sup>5</sup> Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / ред. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконті, 2003. Т. 1. 874 с.

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<sup>6</sup>. Ще однією характеристикою професійної діяльності педагога є «педагогічна майстерність», яка визначає певний рівень розвитку та професійного становлення особистості педагога. Більшість науковців визначає педагогічну майстерність як синтез наукових знань, умінь, навичок, педагогічної техніки та особистісних характеристик педагога. В українському педагогічному словнику педагогічна майстерність визначається як характеристика високого рівня педагогічної діяльності, що ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді<sup>7</sup>. Логічно постає питання про відношення таких двох понять, як «професійна компетентність» і «педагогічна майстерність». На думку фахівців, педагогічна майстерність заснована на вміннях, кваліфікації, знаннях виховного процесу, умінні його побудувати та привести в рух, а навички й уміння є лише одним із компонентів зовнішнього вияву майстерності<sup>8</sup>. Для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності використовується поняття «професійна зрілість». Якщо розмістити всі три поняття в одну лінію і розглянути їх із позиції етапів (періодів) професіоналізації особистості педагога, то зрілість виступає як довготривалий період онтогенезу, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Професійна зрілість є вершиною всієї життєдіяльності людини, завершальним етапом професійного розвитку, який відображає її найвищі досягнення, максимальні можливості суб'єкта<sup>9</sup>. Отже, професійна компетентність, професійна майстерність і професійна зрілість педагога визначають рівень готовності до професійної діяльності, який формується у процесі підготовки і в результаті реалізації соціально-педагогічної діяльності. Водночас педагог, який досягнув професійної майстерності чи навіть професійної зрілості, в умовах звичайного закладу освіти не може себе ефективно реалізувати в

---

<sup>6</sup> Мойсеюк Н. Педагогіка : навчальний посібник. 3-тє вид., доп. Київ, 2001. 608 с.

<sup>7</sup> Український педагогічний словник / авт.-уклад. С. Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

<sup>8</sup> Максимюк С. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.

<sup>9</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. Белопольского. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.

умовах інклюзивного навчання або може навіть завдати шкоди навчально-виховному процесу за відсутності спеціальної підготовки й досвіду роботи з дітьми і молоддю з особливими потребами. З огляду на спрямованість освітньої політики в Україні на впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти різних рівнів постає проблема підготовки фахівців до цього виду діяльності. На сучасному етапі поширений компетентнісний підхід у сфері загальної та професійної освіти, який визначає напрями формування ключових компетенцій різних рівнів і виражає зміст компетентної професійної діяльності<sup>10</sup>.

У науковій літературі сформульована сутність поняття «інклюзивна компетентність» як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання, та розглянуті проблеми формування інклюзивної компетентності у майбутніх учителів шкіл. Водночас поки що залишаються не уточненими особливості професійної діяльності та інклюзивної компетентності різних категорій учасників навчально-виховного процесу інклюзивних закладів освіти, що, на нашу думку, є суттєвою прогалиною в організації інклюзивного навчання<sup>11</sup>.

## **2. Професійна компетентність майбутніх учителів в умовах інклюзивного навчання**

Науковці, котрі досліджують професійну діяльність педагога, дають різні визначення його компетентності. Зокрема, компетентність дослідники визначають як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відповідно до певного кола предметів і процесів, а також необхідні для якісної продуктивної діяльності щодо них. А. Хуторський відповідно до такого підходу розглядає компетентність як інтегральне утворення, куди входить система теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей, набутого досвіду, взаємозв'язок яких забезпечує результативність професійної діяльності вчителя, тобто

---

<sup>10</sup> Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

<sup>11</sup> Чайковский М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf> (дата звернення 28.04.2021).

володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності<sup>12</sup>. Вчений уточнює, що компетентність є оцінною і динамічною категорією, яка характеризує людину як суб'єкта діяльності, розкриває її здатність успішно виконувати свої повноваження у тій чи іншій професійній сфері. Категорія «компетентність» отримує своє вираження через такі особистісні якості, як знання, уміння, цінності<sup>13</sup>. Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина та інші вітчизняні дослідники вважають компетентність ключовим поняттям. Велике значення для розуміння змісту компетентності мають положення, розроблені вітчизняним ученим І. Зязюном про те, що компетентність є внутрішньою властивістю людини, продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти. На думку дослідника, компетентність як властивість індивіда може існувати у таких різних формах: як високий рівень умінь; як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєздатності, захоплення); як підсумок саморозвитку індивіда; як форма прояву індивідуальних здібностей<sup>14</sup>. Близькою за змістом є позиція Р. Гуревич про те, що компетентність є здатністю людини застосовувати свої знання та вміння, яка виражається у її готовності до діяльності у конкретних професійних ситуаціях<sup>15</sup>. Як бачимо, в цьому визначенні йдеться вже про професійну компетентність. До визначення цього поняття, яке є більш вузьким і конкретизує поняття «компетентність», у науці також склалися різні підходи. Так, Р. Гуревич, наприклад, визначає професійну компетентність як властивість особистості, що виявляється у ставленні до професійної діяльності. За змістом це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної

---

<sup>12</sup> Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. № 176. С. 16–21.

<sup>13</sup> Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. № 176. С. 16–21.

<sup>14</sup> Искрук И. Этапы формирования инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы. *Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека* : материалы V Всероссийской научно-практической конференции (Волгоград, 18–21 февраля 2008 г.). Волгоград, 2008. С. 394.

<sup>15</sup> Гура О. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 91–94.

діяльності. Професійна компетентність включає знання, вміння та навички, способи й конкретні прийоми їх застосування у процесі діяльності, спілкуванні та розвитку особистості. Як видно зі змісту наведених підходів, вітчизняні та зарубіжні вчені ще не виробили єдиного й загальноприйнятого визначення професійної компетентності. Намітилися два основні підходи до змісту цього терміна. Першим є підхід до визначення професійної компетентності як до мети освіти, професійної підготовки. Другим є підхід до професійної компетентності як до проміжного результату, який характеризує стан фахівця, що здійснює професійну діяльність. Дуже важливим для розуміння сутності професійної компетентності є зауваження Р.Гуревич про те, що на початкових стадіях професійного становлення фахівця наявна відносна автономність процесу розвитку професійної компетентності, проте вже на стадії самостійного виконання професійної діяльності компетентність все більше об'єднується з професійно важливими якостями. Причому основними рівнями професійної компетентності суб'єкта певного виду діяльності є навченість, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм<sup>16</sup>. Залежно від конкретної сфери професійної діяльності змістовне наповнення поняття професійної компетентності варіюється. Так, дуже влучним є визначення О. Андрєєва, який вважає, що професійна компетентність педагога являє собою сформованість у його праці різних сторін педагогічної діяльності та педагогічного спілкування, в яких особистість педагога самореалізована на рівні, що забезпечує стійкі позитивні результати в навчанні та розвитку учнів<sup>17</sup>. М. Лук'янова визначає професійно-педагогічну компетентність учителя як володіння ним необхідним багажем знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості<sup>18</sup>. Як слушно зауважує відомий вітчизняний науковець, автор підручників з педагогіки В. Ягупов, професійна компетентність виступає основою педагогічної майстерності. Зміст цього компонента

---

<sup>16</sup> Гура О. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 91–94.

<sup>17</sup> П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.

<sup>18</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. Белопольского. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.



становлять глибокі професійні знання, навички та вміння, високий професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика вжиття навчально-виховних заходів<sup>19</sup>. З наведених визначень можна зробити висновок про те, що професійна компетентність виступає основою орієнтації особистості педагога на невпинне професійне зростання, самоактуалізацію і творчий розвиток, дає можливість зосереджуватися не на процесі навчання, а на його результатах, а компетенції вчителя означають його здатність до активної, творчої та ефективної педагогічної діяльності. Питання професійної компетентності вчителя часто зустрічаються у життєвій ситуації школи. У контексті нашого дослідження вагомим є поняття «професійна компетентність педагога інклюзивного класу». Насамперед необхідно зазначити, що в перекладі з англійської “inclusion” означає «утримувати, включати, мати місце в своєму складі»<sup>20</sup>. У Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженій Наказом МОН від 1 жовтня 2010 р., інклюзивне навчання визначено як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей<sup>21</sup>. Інклюзивна освіта визначається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Широке запровадження інклюзивної освіти передбачає всеохоплюючі якісні зміни у підготовці педагогів. Проте нині проблему формування професійної компетентності педагога інклюзивного класу не можна вважати вирішеною. Вчені звертають увагу на різні важливі її аспекти, які потребують поглибленого опрацювання. Так, вітчизняна дослідниця М. Захарчук вказує на наявні суперечності між сучасною світовою

---

<sup>19</sup> Андреев А. Педагогика высшей школы : новый курс. Москва : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.

<sup>20</sup> Сатарова Л. Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации образования. URL: [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04\\_2009/06.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04_2009/06.pdf) (дата звернення 28.04.2021).

<sup>21</sup> Мойсеюк Н. Педагогіка : навчальний посібник. 3-тє вид., доп. Київ, 2001. 608 с.

тенденцією визнання професійної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного середовища, подолання яких є одним із пріоритетних напрямів освітньої підготовки. Також неналежною є реалізацією цього підходу в Україні. Крім того, вона вказує на недостатній ступінь вивчення зарубіжного досвіду з реалізації різних видів і форм професійного вдосконалення педагогів, що працюють з дітьми з особливими потребами, та його адаптації в освітньому просторі України<sup>22</sup>. Аналізуючи сучасний стан проблеми формування професійної компетентності вчителя в умовах інклюзивної освіти, дослідниця виділила низку її найбільш актуальних компонентів, серед яких слід назвати емпіричний компонент, свідомоформуючий, емпатійний, почуттєво-комунікативний, контрольно-регулювальний та оцінювально-результативний. Емпіричний компонент забезпечує знання основних закономірних зв'язків і відносин, які проявляються через аналіз безпосередніх даних спостереження; спонукання до перетворювального мислення, зіставлення, узагальнення, роздумів та співпереживання. Свідомоформуючий компонент забезпечує світоглядне самовизначення викладача, розвиток його спеціального мислення, бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і перетворити його на елемент власних переконань. Емпатійний компонент забезпечує глибоке розуміння внутрішнього світу, вчинків і спонукань учнів. Почуттєво-комунікативний компонент включає можливості вчителя транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки і налагоджуючи взаємодію між суб'єктами всіх учасників педагогічного процесу. Контрольно-регулювальний компонент передбачає одночасний контроль учителя за процесом вирішення поставлених завдань і правильністю виконання навчальних операцій, за точністю відповідей. Оцінювально-результативний компонент включає оцінку вчителем результатів, які були досягнуті у процесі навчання, а також встановлення їх відповідності навчально-виховним завданням та з'ясування причин тих чи інших прогалин. Професор А. Колупаєва наводить дані про те, що нині до 65% вчителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Більш того, до 23% педагогів не знайомі зі спеціальними програмами, не мають точних і глибоких знань щодо

---

<sup>22</sup> Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

психофізіологічних особливостей дітей цієї категорії<sup>23</sup>. Ці відомості викликають серйозне занепокоєння, оскільки саме вчитель виступає найважливішою ланкою процесу інклюзивного навчання. У роботі з учнями з особливими освітніми потребами педагог повинен уміти здійснювати діагностику можливостей та потреб кожної конкретної дитини, кваліфіковано оцінювати їх і долучатися, разом і з ПМПК, до розроблення на основі аналізу цих потреб, ІНП та ІПР такої дитини. Наголошуємо на тому, що в роботі з дітьми, які потребують особливих освітніх потреб, необхідно відмовлятися від колективних методів навчання та виховання, а насамперед робити акцент на індивідуальному та індивідуалізованому до них підході. Як пише М. Захарчук, щоб задовольняти цим вимогам, вчитель має володіти глибокими знаннями свого предмета, методики навчання, а також методики роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку<sup>24</sup>. На превеликий жаль, на практиці значна кількість учителів відчуває труднощі, оскільки не володіє такими знаннями, не має достатнього досвіду ефективної роботи в команді. Професор А. Колупаєва прямо вказує на те, що ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної і лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від координованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального працівника, спеціального педагога, медичного працівника, психолога тощо), які входять до так званої мультидисциплінарної команди, члени якої спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короточасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом із дитиною, вирішують питання залучення до команди інших фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію<sup>25</sup>. Цей підхід є цілком слушним, оскільки командна робота педагогів та інших фахівців, їх зважене, уважне ставлення до учнів з особливими освітніми потребами в умовах запровадження інклюзії дійсно має першочергове значення. Працюючи у команді, вчителі, психологи, фахівці з корекційної педагогіки та інші спеціалісти можуть повною мірою охопити всі аспекти роботи з такими учнями, узгодити свої кроки, врахувати

---

<sup>23</sup> Максимюк С. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.

<sup>24</sup> Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

<sup>25</sup> Максимюк С. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.

професійні поради один одного, щоб забезпечити максимальну ефективність своєї діяльності. Однак не слід випускати з уваги, що найбільше навантаження в процесі інклюзії все ж таки припадає саме на вчителя. Він має враховувати у своїй діяльності низку важливих особливостей дітей з особливими потребами, перш за все те, що діти з психічними або фізичними вадами мають своєрідний характер розвитку. У дітей з особливими потребами, як зазначає О. Кучерук, поширеними є порушення у функціонуванні нервової системи, а це означає, що організація навчального процесу за їх участю має ґрунтуватися на врахуванні даних комплексного медичного, психолого-педагогічного й логопедичного обстеження. Для таких дітей необхідно забезпечити охоронно-щадний режим, який передбачає ретельне дозування усіх навантажень на учня, чергування видів діяльності. Все це вимагає суто індивідуального підходу до організації та здійснення навчального процесу щодо кожного такого учня<sup>26</sup>. Вчитель обов'язково повинен вибудовувати роботу з інклюзивним класом з огляду на такі особливості учнів з особливими потребами, як швидка втомлюваність, високий рівень збудливості і зазвичай низька працездатність. Ці учні під впливом втоми, стресу чи просто напруження у ході навчально-виховного процесу можуть бути дратівливими, тривожними, замкненими. Таким чином, учитель в інклюзивному класі повсякчасно має вирішувати дуже складні завдання. Він має одночасно забезпечувати процес навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, всебічно сприяти гармонізації їх особистості та відносин з оточуючим світом, а також здійснювати ефективний навчально-виховний процес за участю інших учнів класу, адже перебування у класі дитини з особливими потребами жодним чином не має перешкоджати розвитку учнів класу, навпаки, інклюзія має збагачувати й розширювати їх досвід. Як слушно зауважує І. Хозраткулова, інклюзія передбачає максимально повне розкриття кожного учня за допомогою навчальної програми, яка, незважаючи на свою складність, відповідає можливостям учня. Вчитель має брати до уваги те, що діти досягають успіхів у навчанні й вихованні з різною швидкістю. Ця швидкість залежить від їх індивідуальних якостей, здібностей і задатків, тому на практиці слід відшукувати оптимальні форми в навчанні й спілкуванні дітям з особливими потребами. Якщо вчитель помічає,

---

<sup>26</sup> Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / ред. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконіт, 2003. Т. 1. 874 с.

що процес розвитку певної дитини уповільнився, він має залучити відповідних фахівців, батьків, з'ясувати потреби самої дитини. З урахуванням діагнозу учня педагог залучає до здійснення навчально-виховного процесу фахових спеціалістів, таких як психолог, дефектолог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед, невропатолог<sup>27</sup>. Отже, І. Хозраткулова, як і попередні дослідники, стверджує, що для надання якісного психолого-медико-соціально-педагогічного супроводу необхідним є формування команди різних спеціалістів, які б ефективно працювали разом на благо дітей, а рушійною силою процесу формування має стати саме вчитель інклюзивного класу. З наведеного чітко видно, що успішність впровадження інклюзивної освіти залежить від низки факторів та насамперед від професійної компетентності вчителя інклюзивного класу, але, на жаль, на практиці залучення дітей з особливими потребами у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи викликає ускладнення й навіть проблеми, які позначаються на якості навчання, а першопричиною подібних ситуацій є, як правило, несформованість професійної компетентності педагога інклюзивного класу, а саме невміння вибрати потрібний підхід до навчання учнів з обмеженими навчальними можливостями, нестача знань щодо підвищення ефективності навчального процесу в умовах інклюзії, невміння застосовувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях. Як зазначає І. Хозраткулова, інклюзивна компетентність учителя повинна виявлятися у його вмінні організувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу дітьми з різними типами порушень розвитку, а також у його вмінні вибирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей у класі<sup>28</sup>. О. Кучерук визначає інклюзивну компетентність учителя як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює

---

<sup>27</sup> Хафизулина И. Изучение уровня сформированности инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы. *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования* : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Челябинск, 18 августа 2014 г.). Челябинск. 2007. С. 63–70.

<sup>28</sup> Хафизулина И. Изучение уровня сформированности инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы. *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования* : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Челябинск, 18 августа 2014 г.). Челябинск. 2007. С. 63–70.

здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи включення їх у загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку та саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивна компетентність учителів належить до рівня спеціальних професійних компетентностей<sup>29</sup>. Щоб визначити стан сформованості інклюзивної компетентності вчителя, необхідно оцінювати сформованість її основних елементів. Вітчизняна дослідниця Л. Бабенко наводить трикомпонентну структуру інклюзивної компетентності вчителя, яка включає мотиваційно-ціннісний компонент (наявність ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, сформованість відповідних якостей особистості інклюзивного вчителя); когнітивно-операційний компонент (наявність інклюзивно-необхідних знань та вмінь, а також способів їхнього вдосконалення та оновлення); рефлексивно-оцінний компонент (здатність до саморефлексії та самоуправління)<sup>30</sup>. Результатом сформованості кожного компоненту є розвиток ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей педагога інклюзивного класу, а результатом сформованості сукупності наведених компонентів виступає здатність учителя здійснювати професійну інклюзивну діяльність.

Отже, можемо зробити висновок, що інклюзивна компетентність належить до рівня спеціальних професійних компетентностей, оскільки означає здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність у специфічних умовах інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність майбутніх учителів включає сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного. З огляду на зазначене інклюзивна компетентність майбутніх учителів – це інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання з урахуванням різноманітних освітніх потреб учнів та із забезпеченням, по-перше, включення дитини з обмеженими можливостями в середовище

---

<sup>29</sup> Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / ред. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2003. Т. 1. 874 с.

<sup>30</sup> Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf> (дата звернення 28.04.2021).

загальноосвітнього закладу, по-друге, створення умов для її розвитку й саморозвитку.

## **ВИСНОВКИ**

Процес розбудови незалежної української держави висуває нові вимоги до сучасних умов навчання й виховання учнівської молоді. Нині організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах орієнтовані на учнів із типовим розвитком і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких школярів може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки тощо.

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи стали об'єктом дослідження численних вітчизняних та зарубіжних праць. Протягом багатьох десятиліть науковці спрямовують результати досліджень теорії та практики на вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів початкової школи. Така невпинна актуальність викликана концепцією надання здобувачам початкової освіти базових компетентностей. Отже, саме від рівня кваліфікації, фахових компетентностей, а саме здатності та готовності здійснювати професійну діяльність на посаді вчителя початкової школи, залежить рівень освіченості молодших школярів.

Водночас удосконалення системи вітчизняної освіти шляхом упровадження інклюзивного навчання потребує глибокого розуміння специфіки різнобічного розвитку осіб з особливими освітніми потребами з дотриманням принципів демократії, соціальної справедливості з урахуванням моральних засад і традиційних цінностей українського суспільства, спрямованих на зміцнення сім'ї як осередку держави. Науковці однак в тому, що має здійснюватися спеціальна підготовка майбутніх учителів початкової школи до різних аспектів впровадження інклюзивного освітнього середовища.

Приєднавшись до основних міжнародних угод у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна як член міжнародної спільноти бере участь у діяльності зі створення сприятливого для дітей з особливими освітніми потребами середовища, у якому гідний розвиток і захист їх прав забезпечуються шляхом дотримання принципів демократії, рівності, миру, соціальної

справедливості з урахуванням моральних засад і традиційних цінностей українського суспільства, спрямованих на зміцнення сім'ї та розвитку дітей.

Удосконалення системи освіти шляхом упровадження інклюзивної форми навчання потребує глибокого та різнобічного вивчення розумового, фізичного й мовленнєвого розвитку осіб з обмеженими можливостями. Це передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Саме тому в умовах інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір, що регламентується нормативними документами Болонського процесу, особливо актуальною постає проблема підвищення ефективності професійної підготовки висококваліфікованих фахівців, підготовлених до професійної діяльності та реалізації мети, змісту, завдань і технологій інклюзивної освіти в загальноосвітніх та спеціальних закладах.

На організацію ефективного інклюзивного навчання учнів, зокрема молодших школярів, з особливими освітніми потребами, їхньої співпраці з однолітками без особливих освітніх потреб спрямована Концепція «Нова українська школа» (2017 р.). Головною складовою частиною концепції є діяльність закладів освіти на засадах партнерських відносин, конструктивної взаємодії адміністрації школи, педагогів, учнів та їхніх батьків.

Зазначене актуалізує проблему підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема вчителів початкової школи, спрямованої на реалізацію мети, змісту, завдань і технологій інклюзивного навчання у контексті партнерської взаємодії його учасників у закладах загальної середньої освіти.

Зважаючи на вищезазначене, доходимо висновку, що інклюзивна компетентність майбутніх учителів – це інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання з урахуванням різноманітних освітніх потреб учнів та із забезпеченням, по-перше, включення дитини з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу, по-друге, створення умов для її розвитку та саморозвитку.

## **АНОТАЦІЯ**

Роботу присвячено актуальній темі підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах



інклюзивного навчання. В роботі проаналізовано психолого-педагогічну літературу із зазначеної проблеми, розкрито питання інклюзивної компетентності як складової частини професійної компетентності та важливість формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя у зв'язку зі впровадженням інклюзії в загальноосвітні навчальні заклади. Проаналізовано сучасний стан проблеми формування професійної компетентності вчителя в умовах інклюзивної освіти. В умовах нинішнього реформування початкової школи така взаємодія реалізується засобами партнерської педагогіки, оскільки українська система підготовки педагогічних кадрів постала перед проблемою перебудови структури професійної компетентності з огляду на оновлення ключових професійних компетенцій учителя, а з доповненням Класифікатора професій новою кваліфікацією – асистент учителя – виникає необхідність розроблення нової професіограми.

В роботі розкрито проблеми готовності вчителя до роботи з батьками в умовах інклюзивної освіти дітей з особливими потребами; уміння продуктивно поєднувати корекційно-консультативну й науково-дослідну діяльність педагога.

### Література

1. Андреев А. Педагогика высшей школы: новый курс. Москва : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.

2. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. № 176. С. 16–21.

3. Болотов В. Компетентностная модель: от идей к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.

4. Гура О. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 91–94.

5. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

6. Искрук И. Этапы формирования инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы. *Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека* : материалы V Всероссийской

научно-практической конференции (Волгоград, 18–21 февраля 2008 г.). Волгоград, 2008. С. 394.

7. Максимюк С. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.

8. Мойсеюк Н. Педагогіка : навчальний посібник. 3-тє вид., доп. Київ, 2001. 608 с.

9. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / ред. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2003. Т. 1. 874 с.

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

11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. Белопольского. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.

12. Сагарова Л. Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации образования. URL: [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04\\_2009/06.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04_2009/06.pdf) (дата звернення: 28.04.2021).

13. Сучасний тлумачний словник української мови / авт.-уклад. Л. Олексієнко, О. Кобза. Київ : Кобза, 2002. 544 с.

14. Український педагогічний словник / авт.-уклад. С. Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

15. Хаффизулина И. Изучение уровня сформированности инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы. *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования* : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Челябинск, 18 августа 2014 г.). Челябинск, 2007. С. 63–70.

16. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf> (дата звернення: 28.04.2021).

#### **Information about the author:**

**Bevziuk M. S.,**

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

2, Sadova str., Uman, Cherkasy region, 20300, Ukraine