

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-150-159

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Тищенко Людмила Іванівна

аспірантка кафедри педагогіки і психології початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: liudmylatyshchenko@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3013-2760

Стаття присвячена визначенню суттєвих структурних компонентів інклюзивної компетентності як невід'ємної частини професійної та навчальної компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Проведено аналіз наукових підходів до визначення змісту концепції інклюзивної компетентності вчителя, поглядів учених на зміст, визначено основні структурні компоненти та сучасний стан професійної компетентності вчителя інклюзивного навчання. Автори бачать мету публікації також у розкритті потреби формування професійної компетентності вчителя інклюзивного класу, а саме його глибокі знання в суміжних галузях, уміння застосовувати їх до всіх дітей з особливими потребами, щоб задовольнити їхні освітні потреби.

***Ключові слова:** інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, компетентність, інклюзивна компетентність, професійна компетентність педагога інклюзивного класу, структура інклюзивної компетентності педагога, рівні сформованості інклюзивної компетентності.*

Постановка проблеми. Сучасні реалії вимагають від суспільства переосмислення існування та усвідомлення необхідності переходу на новий рівень розвитку. Вектор нового розвитку значною мірою змінюється залежно від наявності лідерів людських цінностей, їхньої моралі та духовності. Безперечним є той факт, що освіта – якісна чи формальна – відіграє важливу роль у майбутньому розвитку суспільства, викликаючи стабільність, процвітання чи глибоку кризу. Нездатність України забезпечити виконання освітніх завдань викликає справедливі звинувачення з боку громади. Моральна та матеріальна готовність суспільства до реформ потребує принципового переосмислення змісту навчання для спрямування зусиль на виховання цілісної позитивної особистості. Упровадження інклюзивної освіти – включення в загальноосвітній процес дітей з особливими освітніми потребами та пристосування до ваших потреб – є одним із інструментів, що суттєво впливають на процес гуманізації суспільства [2].

В інклюзивному середовищі сам учитель повинен мати повноцінні знання про певні потенційні вади розвитку учня, який готовий навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі. Усвідомлена вчителем готовність допомогти школяреві з труднощами в навчанні та бажання виявити свої здібності роблять інтегративний процес навчання більш ефективним та успішним. На жаль, нині в Україні немає адекватної системи професійної та освітньої підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі. Тому включення дітей з обмеженими можливостями до сфери освіти зазвичай спричиняє багато суперечностей, непорозумінь та проблем. Передусім такі ситуації виникають із незнання того, як це зробити правильно і як це використовувати, щоб навчити студентів робити процес навчання максимально ефективним та зручним [1; 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Україні є предметом досліджень у працях вітчизняних та зарубіжних фахівців. Концептуальні аспекти інтегративного навчання висвітлені в наукових дослідженнях В. Бондаря, А. Колупаєвої, Ю. Найди та Н. Софії. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в українську систему освіти вивчали Л. Вавін, Л. Даниленко, В. Засенко, К. Кольченко та Е. Синьова. Особливості розвитку навичок висвітлено в роботах І. Беха, А. Маркової, В. Сластьоніна та І. Гафізулліна. Учені І. Зимня, А. Хуторської підкреслили важливість

компетентнісного підходу до розвитку професійної компетентності.

Ряд авторів звернулися до інклюзивної освіти, зокрема, до різних її аспектів: філософії інклюзивної освіти та її концептуальних аспектів (І. Зязюн, В. Кремінь, В. Синьов, Н. Софія, Ю. Найда та ін.); дослідження проблем інклюзивного навчання та його реалізація в освітньому просторі (В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Т. Гінетова, Л. Даниленко, Е. Даніельс, М. Деркач, Н. Дятленко, С. Єфімова, В. Засенко, Ю. Кавун, Н. Коломінський, А. Колупаєва, Г. Кукуруз, Ю. Найда, Л. Петушкова, П. Придатченко, Ю. Рибачук, Т. Сак, М. Сварник, Є. Синьова, Г. Силіна, Н. Слободянюк, Н. Софія, К. Стаффорд, О. Таранченко, Н. Тимошенко, П. Троханіс, Ю. Швальб та ін.); аналізу досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інших країнах (О. Іонова, А. Колупаєв, К. Кольченко, Г. Нікулін, П. Таланчук та ін.) [1].

Мета статті. Метою статті є визначення суттєвих структурних компонентів інклюзивної компетентності як невід'ємної частини професійної та навчальної компетентностей учителя.

Виклад основного матеріалу. В умовах гуманістично-інноваційної парадигми розвитку освіти перед вищими навчальними закладами України набуває актуальності оновлення підготовки майбутніх учителів, здатних працювати в освітньому середовищі для дітей з особливими освітніми потребами. Є потреба в подоланні суперечностей, що виникли через відсутність загальноосвітніх навчальних закладів, відповідальних за освіту, здатних ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими потребами, з їхніми батьками в умовах інклюзивного навчання та через відсутність механізму формування професійної інклюзивної компетентності в освітньому ландшафті університету. Педагогічна дошкільна, середня та вища освіта не готові професійно інтегрувати дітей та молодих людей з особливими потребами у освітній процес ЗНЗ. Ця неготовність виникає на тлі професійного небажання готувати до цього вчителів, викладачів університету через недоліки традиційної парадигми освіти, якої дотримуються більшість ЗНО України. Основним елементом традиціоналістсько-консервативної парадигми є система «готових», «завершених» знань, умінь і навичок, що транслюються студенту, завдяки чому він виступає лише як пасивний об'єкт у навчально-пізнавальній діяльності.

Широке впровадження інклюзивної освіти передбачає якісні зміни в підготовці вчителів. Однак проблема розвитку професійної компетентності викладача, що займається інклюзією, наразі не може розглядатися як вирішена. Учені звертають увагу на різні важливі аспекти, що потребують детального дослідження.

Наприклад, вітчизняний дослідник М. Захарчук наголошує на суперечності між тенденцією сучасного світу визнати професійну підготовку вчителів до роботи в інклюзивному середовищі одним із пріоритетних напрямів педагогічної освіти та недостатньою реалізацією цього підходу в Україні. Це також підтверджує низький рівень міжнародного досвіду щодо впровадження різних типів та форм професійного вдосконалення вчителів, які працюють з дітьми з особливими потребами та адаптації їх до освітньої системи України [5].

Дослідник проаналізував сучасний стан проблеми розвитку професійної компетентності вчителя в умовах інклюзивної освіти та виявив найважливіші її компоненти: *емпіричний, свідомоформувальний, емпатійний, чуттєво-комунікативний, контрольний-регульований та компонент оцінювання і результативності* [5].

Емпіричний компонент передбачає формування знань про основні взаємозв'язки, що виникають у результаті аналізу даних прямого спостереження; спонукання до трансформаційного мислення, зіставлення, узагальнення, рефлексії та емпатії.

Свідомоформувальний компонент дає вчителю перспективу, розвиток його особистого мислення, бажання підтвердити чи спростувати обґрунтованість явищ/тверджень, доведення їх помилковості чи доцільності, прийняття свідомого рішення та включення їх у систему власних переконань.

Емпатійний компонент передає глибоке розуміння внутрішнього світу, дій та мотивів учнів.

Чуттєво-комунікативний компонент включає вміння вчителя передати власні почуття та думки, встановити відповідні стосунки та налагодити взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу.

Контрольно-регульований компонент включає одночасний контроль вчителя за вирішенням завдань і регулювання навчальних процесів, перевірку правильності відповідей.

Компонент оцінювання та результативності передбачає оцінювання результатів роботи вчителя в процесі навчання, визначення відповідності навчальним завданням та визначення причин цих прогалин.

Професор А. Колупаєв стверджує, що до 65 % викладачів, які беруть участь у курсах підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Крім того, до 23 % вчителів не знайомі зі спеціальними програмами і не мають точного та ґрунтовного знання психофізіологічних особливостей дітей цієї категорії [7, с. 17].

Ця інформація є дуже важливою, оскільки вчитель є найважливішою частиною процесу інклюзивного навчання. Працюючи з учнями з особливими освітніми потребами, вчитель повинен мати можливість діагностувати, кваліфікувати вміння та потреби кожної дитини та співпрацювати з ПМПК для розроблення методики роботи з такими дітьми на основі аналізу їхніх потреб. Ми підкреслюємо, що в процесі роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, слід відмовитися від колективних методів виховання та навчання і передусім слід підкреслити індивідуальний підхід до них.

Зауважимо, що суть інклюзивного навчання полягає у виявленні кожного учня через навчальний план, який є досить складним та водночас відповідає можливостям дитини [8].

Загальна компетентність вчителя повинна полягати в тому, щоб мати можливість організувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень навчального матеріалу для дітей з різними типами порушень розвитку та обирати відповідні методи впливу на дітей у класі.

Для практичної реалізації інклюзивної освіти необхідно вирішити низку проблем, які стосуються не лише матеріальної основи, але й різних позицій членів суспільства, насамперед недостатньої готовності вчителів робити свою справу в умовах інклюзивного навчання. Оскільки дитина-інвалід має право вільно обирати навчальний заклад, кожен учитель повинен мати інтегративну компетентність незалежно від професійної підготовки.

Тому інклюзивну компетентність учителя визначаємо як інтегративно-особистісну освіту, яка визначає здатність виконувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання з урахуванням різних освітніх потреб учнів з обмеженими можливостями, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього середовища і створюючи умови для саморозвитку, повної соціалізації.

Інклюзивна компетентність учителя забезпечується формуванням її компонентів. У структурі інклюзивної компетентності вчителя ми виділяємо такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-оперативний, рефлексивно-оцінний* [3].

Схарактеризуємо окремі складові інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи детальніше.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає цілий спектр соціальних установок, мотивів, схильностей, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, формування психологічних характеристик особистості вчителя, необхідних для інклюзивної діяльності.

Мотиви інклюзивної компетентності повною мірою формуються лише в тому випадку, якщо є певна потреба в таких заходах. У зв'язку з цим виникає потреба у підготовці вчителів, зацікавлених у інклюзивній освіті, з позитивним ставленням, з повагою до навчальних прав дітей у загальноосвітній освіті. Такі учителі повинні мати чітку мотивацію до оволодіння інклюзивною компетентністю, прагнення до її постійного вдосконалення і

самовдосконалення. Під цінностями інклюзивної діяльності ми розуміємо ідентичні характеристики, що дозволяють учителю задовольнити свої матеріальні, духовні та соціальні потреби, є керівництвом у соціальній та інклюзивній діяльності з метою досягнення суспільно важливої мети – забезпечення основного права дітей з особливими освітніми потребами здобувати освіту в загальноосвітньому навчальному закладі.

У психології під ознаками або якісними характеристиками людини розуміють стійкі характеристики її поведінки, які повторюються в різних ситуаціях. Ці якості належать до особистих якостей. До структури основних якостей, властивих компетентному вчителю, дослідники відносять моральні та особистісні якості вчителя – особистісні одиниці, що передбачають ставлення людини до суспільства, до праці, гуманних стосунків з людьми, у тому числі з людьми з обмеженими можливостями. Науковці зазначають, що зазначені якості вимагають самозабезпечення (людяність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, сміливість тощо); особистісні та виховні якості, що визначаються природними нахилами та розвиваються в процесі соціалізації особистості (любов до дітей, педагогічна інтуїція, доброта, співпереживання, товарицькість тощо); професійно-педагогічні якості, що виникають у процесі професійно-педагогічної діяльності (педагогічний такт, навчальне спостереження, виховний оптимізм, наполегливість, професійне зростання тощо) [6].

Когнітивно-оперативний компонент інклюзивної компетентності складається з психологічного, навчального та інклюзивного складників, що включають конкретні знання та вміння, необхідні для оволодіння навичками для здійснення інклюзивної діяльності та відповідне вирішення різних навчальних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивного навчання. Докладніше розглянемо два взаємопов'язані складники когнітивно-оперативного компонента – знання та вміння.

Знання – це уявлення про предмет, сприйнята і записана в пам'яті інформація про світ, це інформація, що засвоюється особою, у тому числі й знання, набуті в процесі інклюзивної освіти. Вони не тільки включають інклюзивні знання, а й сприяють розвитку індивідуального характеру, вмінь та навичок, необхідних майбутнім учителям для адаптації під час реалізації інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта може розглядатися як процес і результат оволодіння досвідом соціального включення суб'єкта та є провідним фактором формування інклюзивної компетентності.

Інклюзивні знання – це знання, пов'язані з процесом інклюзії, включаючи інклюзивну освіту, інклюзивний навчальний заклад, інклюзивні класи тощо. Їх особливістю є те, що вони мають інтегрований характер, де педагогічні, психологічні, дефектологічні, валеологічні, медико-біологічні, філософські поєднуються з економічними, соціальними, юридичними, демографічними та іншими знаннями.

За умови поєднання інклюзивних знань з інклюзивною діяльністю формуються навички. Інклюзивні навички включають здатність учителів успішно брати участь у інклюзивних заходах, заснованих на інклюзивних знаннях та вміннях.

Таким чином, інклюзивна компетентність як інтегровано-особистісна якість передбачає сформованість спеціальних інклюзивних умінь, а саме: діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, організаційних, інформаційно-роз'яснювальних, комунікативних, аналітичних та корекційних, дослідницьких та творчих.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності вчителів демонструється здатністю аналізувати та самоаналізувати власну професійну діяльність, пов'язану з упровадженням інклюзивного навчання, зі свідомим контролем результатів своєї професійної діяльності та аналізом реальних педагогічних ситуацій.

У рефлексивно-оцінній діяльності педагога найважливіший пізнавальний процес – мислення, яке передбачає вміння аналізувати власну інклюзивну поведінку та поведінку інших людей, розкривати їхні мотиви та передбачати поведінку в різних ситуаціях, вміння знаходити різні варіанти вирішення інклюзивних завдань та вибирати правильний, вміння планувати та виконувати діяльність – все це невід'ємні частини інклюзивного мислення

вчителя.

Здатність людини до рефлексії пов'язана з такими аспектами її діяльності, як самоспостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка та самосвідомість.

Підсумовуючи характеристики компонентів інклюзивної компетентності, зауважимо, що вони взаємопов'язані.

Визначення інклюзивної компетентності вчителя може базуватися на критеріях, показниках та рівнях, що відображають еволюцію його компонентів [2].

Ураховуючи особливості кожного компонента інклюзивної компетентності, відповідні критерії забезпечують такі рівні: *особистісний критерій* – рівень сформованості інклюзивної орієнтації особистості вчителя; *інтелектуальний критерій* – знання вчителя про набуті інклюзивні знання та спеціальні інклюзивні навички, необхідні для професійної діяльності вчителя в контексті інклюзивного навчання; *аналітико-оцінний критерій* – рівень здатності вчителя до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки.

До *показників особистісного критерію* відносимо: інтерес до професійної та освітньої діяльності в контексті інклюзивного навчання; бажання працювати зі студентами з обмеженими можливостями; мотивація досягти успіху в інклюзивному навчанні в контексті інклюзивного навчання; структурування основних якостей компетентного вчителя.

Показниками інтелектуального критерію є: оволодіння відповідними технічними знаннями. Цей критерій також повинен включати створення набору специфічних інклюзивних навичок.

Відповідно до *аналітико-оцінного критерію*, компетентність майбутніх учителів початкової школи визначається на основі таких показників: уміння оцінювати та аналізувати власну діяльність, пов'язану з інклюзією (самодіагностика); здатність виправляти власні помилки; право на професійний розвиток; здатність до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку в умовах інклюзивного навчання.

Однією з передумов ефективного формування інклюзивних компетентностей є виявлення освітнього рівня вчителя [1].

На основі теоретичного аналізу вищезазначених критеріїв нами було виокремлено такі рівні сформованості інклюзивної компетентності вчителя: *продуктивний, середній, достатній, елементарний*.

Педагог з *продуктивним рівнем* інклюзивної компетентності повинен виявляти: постійний інтерес до питання формування інклюзивної компетентності, створення стійкої ціннісної мотивації для оволодіння нею та подальшого вдосконалення; усвідомлення індивідуальних особливостей розвитку особистості школяра з особливими освітніми потребами, визнання його права навчатися в умовах інклюзії, оцінювати його інтереси; усвідомлення важливості володіння значущими особистісними та професійними якостями для оволодіння інтегративною компетентністю; формування системи інклюзивних знань, впевненості в їх істинності, наявності глибоких та ефективних знань про природу інклюзивної компетентності, постійної самоосвіти; розроблення інклюзивної системи компетентностей, ретельний контроль у всіх інклюзивних ситуаціях навчання; здатність до об'єктивного самоконтролю та належної самооцінки формування власної інтегративної компетентності; самовизначення у подоланні труднощів, попит на себе та постійне прагнення до самовдосконалення.

Середній рівень інклюзивної компетентності вчителя є результатом: наполегливого інтересу до питання формування інклюзивної компетентності, постійної мотивації до оволодіння нею та подальшого вдосконалення; знання індивідуальних особливостей особистісного розвитку студента з особливими освітніми потребами, визнання його права на навчання в умовах включення; усвідомлення важливості володіння важливими особистісними та професійними якостями для набуття інтегративної компетентності; формування системи інтегративних базових знань, наявності загальних знань про характер

інтегративної компетентності, ситуативної самоосвіти; розроблення інклюзивної системи компетентностей, контроль у ситуаціях навчання; здатність об'єктивно самоконтролювати та правильно оцінювати власну інтегративну компетентність; самовизначення у подоланні труднощів, самовизнання та постійне прагнення до самовдосконалення.

Для *достатнього рівня* інклюзивної компетентності вчителя характерні: ситуативний інтерес до питання формування інклюзивної компетентності; мотиви оволодіння педагогічною професією в умовах інклюзивного навчання нестабільні або можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів та часткового прагнення до професійного зростання в умовах інклюзивного навчання; врахування галузі навчання та оцінювання особистості учня з особливими освітніми потребами, знання особливостей розвитку учнів з особливими освітніми потребами, часткове визнання закону про навчання в умовах інклюзії; неповна представленість особистісних та професійних якостей, необхідних для оволодіння інклюзивною компетентністю; формування неповних інклюзивних знань, часткова довіра до їх істинності, не завжди виявляє сутність інклюзивної компетентності; часткова сформованість найбільш специфічних інклюзивних умінь і навичок, необхідних для інклюзивної діяльності вчителя; здатність до самоконтролю та самооцінки переважно мінлива, певний імпульс для самовдосконалення.

Базовий рівень інклюзивної компетентності вчителя характеризується такими показниками: відсутність інтересу до праці вчителя в умовах інклюзивного навчання; нерозуміння та неприйняття мотивів та цілей оволодіння педагогічною професією в контексті інклюзивного навчання; відсутність прагнення до кар'єрного розвитку в умовах переходу до інклюзивної моделі навчання; вища освіта підпорядковується особистим цілям чи переконанням; недостатня обізнаність щодо розвитку та інтересів учнів з обмеженими можливостями; не є психологічно готовим до роботи з дітьми-інвалідами; недостатня особиста та професійна майстерність, необхідна для опанування інклюзивних навичок; обмежений запас інклюзивних знань, що є поверховими та нестабільними; слабкі знання з психолого-педагогічної термінології, майже відсутність використання педагогічної, наукової та методичної літератури для професійного вдосконалення інклюзивного навчання; неможливість розробити систему спеціальних інклюзивних здібностей; неадекватна самооцінка (завищена або занижена) стосовно власної інклюзивної компетентності та відсутність стимулу до самовдосконалення [5].

Звичайно, визначені критерії, показники та рівні інтегративної компетентності не претендують на повноту. Їх можна вважати умовними, оскільки процес формування інклюзивної компетентності є безперервним, тому досить складно визначити співвідношення різних компонентів, рівень їх сформованості, їх вияв та непомітні зміни.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Для успішного впровадження інклюзивної освіти на фоні інноваційних змін у різних сферах суспільного життя вища освіта України повинна оптимізувати перехід до нової парадигми освіти – інновації, заснованої на підготовці викладачів до виконання завдань інклюзивного навчання. У ставленні до сучасної освіти компетентнісний підхід вважається найбільш ефективним, оскільки він підкреслює практичну спрямованість професійної освіти, її прагматичний, професійний аспект. Суть компетентнісного підходу передбачає зміни у формулюванні цілей навчання, визначення очікуваних результатів у вигляді компетентностей, що відображають різні рівні професійних завдань. Компетентність тлумачення та спроба узгодити функціональне значення професійної підготовки з потребами ринку праці. У разі застосування компетентнісного педагогічного підходу результати навчання визнаються поза межами освітньої системи [8].

Широке впровадження інклюзивної освіти мотивує необхідність переосмислити структуру професійної компетентності для оновлення її компонентів. Тому в структурі інклюзивної компетентності вчителя ми виділяємо такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-оперативний, рефлексивно-оцінний*. Ураховуючи особливості кожного компонента інклюзивної компетентності, відповідні критерії забезпечують такі рівні:

особистісний критерій – рівень сформованості інклюзивної орієнтації особистості вчителя; *інтелектуальний критерій* – знання вчителя про набуті інклюзивні знання та спеціальні інклюзивні навички, необхідні для професійної діяльності вчителя в контексті інклюзивного навчання; *аналітико-оцінний критерій* – рівень здатності вчителя до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки. Однією з передумов ефективного формування інклюзивних компетентностей є виявлення освітнього рівня вчителя. На основі теоретичного аналізу вищезазначених критеріїв нами було виокремлено такі рівні сформованості інклюзивної компетентності вчителя: *продуктивний, середній, достатній, базовий*.

Зважаючи на важливість інклюзивної компетентності та на те, що ця концепція недостатньо використовується та досліджена в Україні, є перспектива подальших глибших та детальніших досліджень природи цього соціально-психологічного та педагогічного явища, а також практичних шляхів утілення. Перспективними науковими проблемами є вивчення сучасного стану сформованості рівня знань, необхідних для розвитку інтегративної компетентності як ключової та спеціальної компетентності з метою з'ясування особливостей розвитку професійної здатності працювати вчителем в інклюзивному середовищі.

Список використаної літератури

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
2. Бойчук Ю. Д. Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. *Особый ребенок: междунар. научн.-практ. журн.* Екатеринбург, 2012. № 2. С. 113–118.
3. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень: монографія* / за заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків: Апостроф, 2011. С. 188–216.
4. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. (дата звернення: 15.01.2020).
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 326 с.
7. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. (дата звернення: 15.01.2020).
8. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки»*. Т. 2. Вип. 5. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. С. 279–284.

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Tyshchenko Liudmyla

postgraduate student, department of pedagogy and psychology of primary education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article analyzes the problem of professional competence formation of inclusive class teachers. The analysis of scientific approaches to the definition what constitutes professional teachers' competence, researchers have examined the views of the content, the main structural components and the current state of professional competence of inclusive class teachers. Also, author defines the purpose of publishing in revealing the need to develop professional competence of inclusive class teachers, namely, his deep knowledge in related fields, the ability to use them on every child, revealing the ability of students with special needs, and therefore - to meet their educational needs.*

In the modern world, especially in Ukraine, the process of introducing inclusive education into the educational space is of great importance, since every child with a psychophysical disability, regardless of health status, physical or mental disability, has the right to study the quality of which should not differ from the education of healthy children.

Present-day developments demand that community rethinks the existence and awareness and the necessity of transition to new level of development. The approach changes depending on the leaders' human values, morals and spirituality. It is an accomplished fact that education plays an important role in the future society development, creating stability, prosperity or deep recession. The inability of Ukraine to fulfill educational objectives is accusations from the community. Moral and material society readiness to reforms demands fundamental rethinking of the learning content to direct efforts to bringing up the holistic positive personality. Implementing inclusive education - inclusion in mainstream schools of children with special educational needs and to fit your needs is one of the tools that have a significant impact on the process of society humanization.

It is noted in the statutory and regulatory enactments on education reforms that children and adolescents with special educational needs have access to the quality education. In the context of a General socio-economic crisis this problem is solving very slowly, at the same time, the number of people with special educational needs is constantly increasing. According to the statistics, the number of people with special needs represent 15% of the total population of Ukraine. The analysis of implementation ways of inclusive education experts identified several reasons impeding the implementation of this form of training: lack of appropriate teaching staff with special qualification, inability of preparing teaching materials for children and young people with special educational needs in secondary school. The success of creating inclusive educational environment is directly proportional to the level of teachers' readiness, therefore there is an urgent need to find out specifics, structure, components, and place of inclusive competence in the system of professional competence [2].

In an inclusive environment, the teacher himself must have a thorough knowledge of certain potential disabilities of the student who is willing to study in a comprehensive educational institution. Teachers' awareness, willingness to help the student with learning difficulties and a desire to show their abilities make the integrative learning process more effective and successful. Unfortunately, at present, there is no adequate system of professional and educational training for intending inclusive class teachers in Ukraine. Therefore, inclusion of children with disabilities in the education sector usually leads to many contradictions, misunderstandings and problems. First of all, such situations arise from the ignorance of how to do it properly and how to use it to teach students how to make the learning process as efficient and convenient as possible.

The purpose of the article. *The purpose of this article is to identify the essential structural components of inclusive competence as an integral part of a teacher's professional competence.*

*The research used the following **methods**: the method of theoretical research, the method of comparative historical analysis, which allowed comparing the scientific developments of different researchers and their contribution to the field of inclusive education. Methods of induction and deduction, the historical method, the method of periodization, and the typological method have been used to identify groups of similar phenomena and processes in inclusive education. The method of the story has helped to study the causal relationships, findings of the facts in the research field.*

Results. *The process of introducing inclusive learning actualizes the problem of competency formation for inclusive classroom teachers. The professional competence of an inclusive classroom teacher should be developed in the context of systematic scientific and methodological work, which gives access to the adjustment of the modern mass of knowledge about inclusion, which is the basis for continuous professional development and improvement. Inclusive competence is an important feature of the modern educator, allowing him to feel free and secure in an inclusive learning space, helping to make the inclusive learning process more efficient and productive.*

For the successful implementation of inclusive education against the background of innovative developments in various spheres of public life, higher education in Ukraine needs to optimize the transition to a new paradigm of education - innovation, based on the training of teachers to the solution of problems of inclusive education. Modern education comment approach is

most reasonable because it emphasizes the practical orientation of vocational education, its pragmatic, actually-the professional aspect. The essence of the competence approach includes, first of all, changes in the formulation of learning objectives, determination of expected results in the form of entire competencies, reflecting different levels of professional task. Competence in the interpretation and attempt to reconcile the functional significance of vocational training with labour market needs. In the case of competence-based pedagogical approach learning outcomes are recognised much outside of the educational system [8].

The widespread introduction of inclusive education motivates the need to rethink the structure of professional competence for renewal of its components. In accordance with the nature of professional competence becomes the key category of «competence» – the ability and willingness of the person to perform certain activities. In the program of the European Commission «Key competences for learning throughout life. European help system analyzed period are treated as a set of skills, knowledge, abilities and attitudes that reflects the trend of learning and practical experience. It is important to distinguish the terms «core competence» and «professional competence», where the most important competences are General conditions for a successful social life of a person that meets the requirements already during the training of the individual in secondary schools [2].

Conclusion. *Given the importance of inclusive competence and the fact that this concept is underused and explored in Ukraine, there is a prospect of further in-depth and more detailed research into the nature of this socio-psychological and pedagogical phenomenon, as well as the practical ways of its creation. Promising scientific problems include examining the level of knowledge required to develop integrative competencies as key and special competencies in order to find out the peculiarities of the development of professional competence in teachers in an inclusive environment, and ways and contents of professional retraining of teachers outline to achieve the effectiveness of inclusive education.*

Key words: *inclusion, inclusive education, competence, professional competence, professional competence of the inclusive class teacher, component structure of professional inclusive class teachers.*

References

1. Alekhina SV Teachers' readiness as a major factor in the success of an inclusive process in education. Psychological science and education. 2011. № 1. S. 83–91. [in Russian]
2. Boychuk Yu. D. Inclusive education in Ukraine: the current state and trends of development. Special child: international. scientific-practical. Ekaterinburg, 2012. № 2. P. 113–118. [in Russian]
3. Boychuk YD Competence approach. In: Scientific approaches to scientific pedagogical research: [monograph]. for the total. ed. doc. ped. of sciences, prof., cor.-cor. NAPN of Ukraine VI Of the vine. Kharkiv: Apostrophe, 2011. pp. 188–216. [in Ukrainian]
4. Zakharchuk ME Problems of teacher's professional competence formation in the conditions of inclusive education implementation in Ukraine [Electronic resource]. Access mode: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. Return date: 01.15.2020 [in Ukrainian]
5. Ziazun I.A. The philosophy of pedagogical action: a monograph. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University, 2008. 608 p. [in Ukrainian]
6. Kolupaeva A.A. Inclusive Education: Realities and Perspectives: A Monograph. K.: Summit Book, 2009. 326 p. [in Ukrainian]
7. Kucheruk O.S. Competence Approach as a Basis for Preparing the Future Teacher for the Implementation of Inclusive Learning Tasks [Electronic resource]. Access mode: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. Return date: 01.15.2020 [in Ukrainian]
8. Khozratkulova I.A. Problems of implementation of inclusive and integrated education in general educational institutions. Scientific Bulletin of the Nikolaev State University V.O. Sukhomlinsky: Coll. Sciences. wash. Psychological Sciences Series. Vol. 2 5. Nikolaev: MSU them. V.O. Sukhomlinsky, 2010. P. 279–284. [in Ukrainian]

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ КЛАСОВ

Тищенко Людмила Ивановна

аспирантка кафедры педагогики и психологии начального образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена определению существенных структурных компонентов инклюзивной компетентности как неотъемлемой части профессиональной и учебной компетентностей учителя. Проведен научный анализ подходов к определению содержания концепции инклюзивной компетентности учителя, взглядов ученых на содержание, основные структурные компоненты и современное состояние профессиональной компетентности учителя инклюзивного обучения. Авторы видят цель публикации также в раскрытии необходимости формирования профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса, а именно его глубокие знания в смежных областях, умение применять их ко всем детям с особыми потребностями, чтобы удовлетворить их образовательные запросы.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, инклюзивное образование, компетентность, инклюзивная компетентность, профессиональная компетентность педагога инклюзивного класса, структура инклюзивной компетентности педагога, уровни сформированности инклюзивной компетентности.

Отримано редакцією 16.01.2020 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-159-167

УПРОВАДЖЕННЯ ДІЛОВОЇ ТА НАВЧАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ІГОР В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Мазур Оксана Іванівна

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

e-mail: sannamazur.ua@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2428-4928

У статті висвітлено феномен рольової гри в освітньому процесі. Проаналізовано вплив ділової та навчально-рольової ігор на активізацію процесу комунікації під час навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Визначено, що навчально-рольова та ділова ігри передбачають обмін професійними знаннями, сприяють активному залученню студентів у процес спілкування, імітуючи атмосферу навколишнього світу, закріплюють уміння усної англомовної комунікації. Ділові та навчально-рольові ігри урізноманітнюють процес навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей. Ігрові методи навчання виявляють лінгвістичний потенціал студентів, стимулюють їхні творчі здібності, розвивають навички ділового спілкування іноземною мовою.

Ключові слова: рольова гра, освітній процес, ділова гра, навчально-рольова гра, комунікативна спрямованість.

Постановка проблеми. Сучасне становлення системи вищої освіти потребує інтенсифікації процесу навчання та формування його нового змісту, тому запровадження нових, результативних форм, методів та технологій навчання й виховання є досить актуальним. Інтенсифікація освітнього процесу вможливує підвищення зацікавленості студентів навчальним матеріалом й активізує їхню діяльність протягом усього навчання. Дієвим засобом вирішення цього завдання є рольові ігри. Однією з актуальних проблем викладання іноземної мови є навчання усного мовлення, яке розкриває комунікативну функцію мови та наближує процес навчання до умов реального життя. Рольова гра, введена в освітній процес на заняттях з іноземної мови як один із прийомів навчання, сприяє накопиченню мовного матеріалу і закріпленню раніше одержаних знань. Інтенсивне використання ігрових методів забезпечує студентів позитивним емоційним станом, активізує