

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**ЕМПАТИЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ**

Кваліфікаційна робота студентки
педагогічного факультету
групи 642
освітній ступінь
магістр
спеціальність 013 Початкова освіта.

Інклюзивна освіта

Лозової С.-М. Т.

Керівник

к.пед.н., доц. Холостенко Ю. В.

Рецензент

д.пед.н., проф. Біла О. О.

Робота допущена до захисту на засіданні кафедри *дослідницької та*
початкової освіти

протокол № *5а* від « *23* » *грудня* 2020 р.

Завідувач кафедри

Іванова Д.Т.

Робота пройшла публічний захист

на відкритому засіданні АК « *27* » *січня* 2021 р.

Оцінка *відмінно*

90

(за національною шкалою)

(Кількість балів)

Голова АК



(підпис)

Гуменнікова Т.Р.

(прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	9
1.1. Педагогічна освіта як запорука успішного функціонування системи освіти.....	9
1.2. Загальні вимоги до готовності майбутніх педагогів початкової освіти....	16
1.3. Емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності..	23
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	35
2.1. Педагогічна сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта».....	35
2.2. Здійснення освітнього процесу у вимірі інклюзивного середовища.....	41
2.3. Підготовка майбутніх педагогів до готовності працювати в інклюзивному середовищі.....	50
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	59
3.1. Дослідження рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів.....	59
3.2. Аналіз ефективності впроваджених заходів з метою підвищення рівня професійної готовності майбутніх педагогів.....	66
ВИСНОВКИ	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ	82
ДОДАТКИ	93

ВСТУП

Сьогодні об'єктивною педагогічною реальністю стало спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами, тобто інтегроване навчання й виховання. Змістовна, формальна, методична сторона організації навчання і виховання таких дітей є специфічною, оскільки викликана низкою економічних, соціальних, психологічних і культурних чинників, а також характером і глибиною порушення психофізичного розвитку, індивідуальних потреб дітей. Практичне втілення ідеї інтегрованого навчання відбувається через зближення масової та спеціальної освіти, впровадження в практику дошкільних установ і загальноосвітніх навчальних закладів різних моделей і варіантів такого навчання і виховання.

У нових умовах професійної діяльності педагога – умовах інклюзивної освіти – встановлюються нові вимоги до формування інтегральних якостей майбутніх педагогів, їх спеціальних знань, умінь, компетенцій, які забезпечують як якість освітнього процесу, так і успішність професійної реалізації.

Традиційне розуміння педагогічної освіти як процесу оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками витісняється новим, більш широким поглядом на освіту як на процес професійного становлення особистості майбутнього педагога. Відтак у підготовці майбутніх учителів до діяльності інклюзивному освітньому середовищі постала проблема створення необхідних умов для такої загальнокультурної та професійно-педагогічної підготовки, в процесі якої майбутній учитель стане цілісною особистістю та буде готовий до реалізації особистісно-орієнтованої освіти у своїй практичній діяльності.

Абсолютно очевидним стає завдання підготовки педагога нового мислення, педагога, якому притаманна сформована інклюзивна професійно-

педагогічна культура, що дозволяє організовувати ефективну педагогічну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Толерантність, здатність майбутнього педагога відчувати стан дитини, увага та інтерес до її особистості виступають як найважливіші вияви емпатичної готовності майбутнього вчителя.

Проблему готовності майбутнього педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі розв'язували багато науковців – В. Бондар, І. Демченко, А. Колупаєва, В. Огнев'юк, М. Шеремет та ін., зокрема емпатичної – О. Мартинчук, З. Шевців, О.І. Шурин та ін.

Підготовка учителя з розвиненою емпатією в умовах гуманізації освіти є сьогодні одним з актуальних завдань та предметом наукових роздумів учених.

Актуальність проблеми, доцільність шляхів її розв'язання зумовили вибір *теми* нашого магістерського дослідження: «Емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати емпатичну готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

В контексті обраної проблеми дослідження виявлено такі суперечності між:

– вмістом інклюзивної культури майбутнього педагога, з одного боку, і недостатньою орієнтованістю моделі професійно-педагогічної освіти, з іншого;

– посиленням інтересу, зокрема наукового, до проблеми інклюзивної складової педагогічної освіти і недостатньою розробленістю парадигми формування емпатичної готовності.

Об'єкт дослідження – емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Предмет дослідження – емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Гіпотеза дослідження: емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі буде більш ефективною, якщо:

– основні стратегії розвитку емпатії конструюються з урахуванням її ролі в системі професійних якостей майбутнього вчителя;

– у процесі вивчення педагогічних дисциплін ураховуються стратегії розвитку емпатії (універсальна, індивідуальна).

Відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження нами окреслено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці. Розкрити зміст термінів «готовність майбутніх педагогів», «емпатія», «емпатична готовність», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище».

2. Охарактеризувати структуру емпатичної культури майбутніх учителів.

3. Здійснити експериментальне дослідження з виявлення рівня емпатичної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові принципи цілісності, системності, розвитку, детермінізму в дослідженні педагогічних ідей, що характеризують процес підготовки сучасного педагога; положення про гармонійний розвиток особистості; положення аксіологічного, гуманістичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів до формування емпатичної культури майбутнього вчителя.

Теоретичною основою дослідження є Закони України «Про освіту», «Про інклюзивну освіту», Державна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Концепція базової фундаментальної освіти в Україні»,

Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти; теоретико-методологічні фундаментальні праці з педагогіки і психології. Основоположними є ідеї про гармонійний розвиток особистості (М. Андрєєва, А. Сбруєва та ін.); громадянські цінності сучасного українського виховання (В. Струманський, О. Сухомлинська та ін.); педагогічні (Н. Аніщенко, Т. Гаврилова, І. Коган та ін.) та психологічні (А. Алпатова, Л. Журавльова, Н. Лутай та ін.) теорії емпатії; основні положення про формування емпатії учнів початкової школи та вчителів початкових класів (О. Алпатова, Т. Гаврилова, О. Докуніна, І. Коган, О. Рудницька та ін.).

Відповідно до окресленої мети, завдань, об'єкта і предмета дослідження використано комплекс наукових *методів*:

теоретичні – комплексний теоретичний аналіз, історичний аналіз, моделювання, проектування;

емпіричні – спостережіння (пряме, непряме, включене спостереження), діагностичні (анкетування, тестування, експертні оцінки), інтерактивні (ігрові, пошукові), формуючі (педагогічний експеримент);

математичної статистики – порівняльний аналіз даних, аналіз достовірності / відмінності.

Практична значущість результатів дослідження полягає в тому, що їх можна буде використати вчителям початкової школи і студентам-практикантам при організації інклюзивного навчання в інклюзивному освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Експериментальну базу дослідження склав Гуманітарно-педагогічний коледж Мукачівського державного університету. Респондентами виступали 20 студентів II курсу відділення початкової освіти.

Публікації. Основні результати дослідницької роботи відображено в наукових статтях та доповідях на конференціях, із них:

Пріоритетні напрями європейського наукового простору: пошук студента / За матеріалами VIII всеукраїнської студентської науково-

практичної конференції. – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018.

– Лозова С.-М. Т. Теоретичні особливості готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Науковий пошук студентів XXI століття: актуальні питання гуманітарних і соціально-економічних наук* / За матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2019. С. 74–78.

– Лозова С.-М. Т. Формування емпатичних здібностей майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Матеріали Міжнародної наукової інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*: Зб. наук. праць. Переяслав, 2020. Вип. 65. С. 253–255.

Апробація результатів дослідження. Основні положення магістерської роботи знайшли відображення у доповідях та виступах на наукових та науково-практичних конференціях:

– V Всеукраїнська науково-практична конференція «Науковий пошук студентів XXI століття: актуальні питання гуманітарних і соціально-економічних наук» (Ізмаїл, 2019).

– Міжнародна наукова інтернет-конференція «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав, 2020).

Структура дослідження: магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, 6 таблиць, 6 схем, 1 додатку. Список використаних джерел та літератури складає 95 найменувань. Основний текст роботи викладено на 78 сторінках, загальна кількість – 95 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Педагогічна освіта як запорука успішного функціонування системи освіти

Інноваційний розвиток України забезпечує система освіти. Ця теза, мабуть, ні в кого не викликає сумніву і не потребує докладного обґрунтування. Ключова фігура в цій сфері соціогуманітарної практики – вчитель. Яким буде вчитель, такою стане й освіта на всіх її рівнях та напрямках спеціалізації.

«Поняття «освіта» (аналогічно німецькому «bildung») походить від слова «образ». Це єдиний процес фізичного і духовного становлення особистості, процес соціалізації, свідомо орієнтований на деякі ідеальні образи, на історично зафіксовані в суспільній свідомості соціальні еталони (наприклад, спартанський воїн, добродійний християнин, енергійний підприємець, гармонійно розвинена особистість). У такому розумінні освіта виступає як невід’ємна сторона життя всіх товариств і всіх без винятку індивідів. Тому вона є перш за все соціальним явищем, що представляє собою цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави» [76].

Освіта як особлива сфера соціального життя виділилася з інших видів життєдіяльності суспільства і стала справою осіб, які опікуються проблемами навчання та виховання з того часу, коли процес передачі знань і соціального досвіду почав розвиватися разом з розвитком мислення, мови, трудової діяльності.

Як зазначає З.М. Шевців, «Методологічну основу науки визначають сукупність філософських, загальнонаукових, конкретних і

міждисциплінарних підходів і вихідних положень, категорій, уявлень, з позиції яких пояснюються педагогічні явища і розкриваються їх закономірності. Наука вивчає явища та закономірності реального світу, які існують незалежно від свідомості людини. Основою науки є збір, оновлення, систематизація, критичний аналіз фактів, синтез нових знань або узагальнень, що описують природні або суспільні явища, які досліджуються, та дозволяють будувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами і прогнозувати їх перебіг.

Проблема навчання і виховання людини, накопичення знань, які лежать в основі організації, проектування і прогнозування умов удосконалення освітнього процесу, спрямованого на розвиток і формування особистості, сформувалася у науку педагогіка» [90, с. 14].

Термін «педагогіка» походить від грецьких – слів «paidos» – дитина та «ago» – вести. Дослівно «paidogogos» – «поводир дітей». Раби Стародавньої Греції водили дітей до школи і називалися педагогами. Поступово термін набув нового значення. Ним називали мистецтво виховувати, навчати, давати освіту, тобто вести дитину протягом життя. Отже, педагогіка стала наукою про навчання та виховання дітей.

Педагогічна освіта відіграє особливу роль в суспільстві в силу того, що вона є засобом забезпечення основного права сучасної людини – права на якісну освіту – і умовою забезпечення захисту дітей від некомпетентного впливу дорослого.

Педагогічна освіта є найважливішою складовою частиною всієї української системи освіти, її однією з ключових ланок, визначаючи якість і перспективи її розвитку. Як відносно самостійна підсистема, педагогічна освіта трактується у вузькому і широкому смислі.

Найчастіше педагогічну освіту розглядають як систему підготовки, головним чином, фахівців загальної (дошкільної, початкової, основної та повної загальної) освіти (педагогічної освіти у вузькому смислі). В широкому смислі до педагогічної освіти відносять також педагогічну підготовку всіх

осіб, причетних до освіти і виховання підростаючого покоління (наприклад, педагогічна освіта батьків). У цьому ж сенсі є підстави говорити і про педагогічну освіту осіб, яких готують в установах професійної освіти, а також в установах додаткової освіти, включаючи систему перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Самостійними видами педагогічної освіти стали спеціальна освіта, інклюзивна освіта, інженерно-педагогічна освіта, професійно-педагогічна освіта. Останніми роками отримують визнання і такі види, як правова педагогіка (педагогічна юриспруденція), управлінська педагогіка (менеджмент в освіті).

Головна специфіка педагогічної освіти пов'язана з підвищеними соціальними очікуваннями до якості та ефективності професійної діяльності та особистості педагога.

У ст. 58 Закону України «Про освіту» зазначено: «Педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності, спеціалізації), педагогіки, психології, у тому числі шляхом проходження педагогічної практики, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування освітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу» [30].

Вихідним джерелом педагогічної думки в Київській Русі була фольклорна творчість, в якій відбивалися ідеали того часу, і яка слугувала батькам та вчителям у вихованні дітей. Окрім того, до нас дійшли пам'ятки писемності, в яких збереглися настанови щодо виховання дітей: «Златоуст», «Повчання Володимира Мономаха».

Великий внесок у розвиток освіти того часу був зроблений братами Кирилом і Мефодієм, створювачами кирилиці та глаголиці, авторами перекладних книг.

Київська Русь пережила татаро-монгольську навалу, що погано позначилося на долі освіти. І тільки наприкінці XVI – початку XVII ст., під впливом епохи Відродження та Ренесансу почав здійснюватися подальший розвиток освіти. Відкрилися братські школи, Острозька академія, Києво-Могилянська академія, Львівська братська школа. Як наголошують А.А. Андрюшина та О.А. Каковкіна, за словами М.М. Фіцули, «в основу діяльності братств було покладено ідеологію просвітництва» [3, с. 7]

У другій половині XVII – кінці XVIII ст. продовжили розвивати педагогічну думку в Україні С. Яворівський, Ф. Прокопович, просвітитель-гуманіст Г. Сковорода.

Перша половина XIX ст. відзнаменувалася появою таких постатей, як О. Духнович, М. Корф, П. Куліш, Т. Шевченко. Письменники продовжили втілення в життя ідей демократизму, гуманності, започаткованих попередниками. Вони зосередили свою увагу на народній освіті та сімейному вихованні.

Педагогічну думку в Україні другої половини XIX ст. – початку XX ст. продовжили розвивати Х.Д. Алчевська, С.В. Васильченко, Б.Д. Грінченко, Т.Г. Лубенець, К.Д. Ушинський, І.Я. Франко та ін.

Початок XX ст. був буремним і багатим на політичні події. Зміна суспільного ладу стала поштовхом для подальшого розвитку педагогічної освіти. Але існували певні об'єктивні умови, що пояснюють кризовий стан освіти в Україні тих часів.

Масово відкривалися загальноосвітні школи, учителів не вистачало, а більшість тих, хто працював, не мав вищої освіти. Саме тому, на думку І. Лимана, «... в перше десятиріччя радянської влади в Україні відбувалася інтенсивна перебудова освіти. Істотні зміни стосувалися здебільшого її організаційних основ і структури й характеризувалися пошуками нових форм

і методів підготовки педагогічних кадрів. Відання справами вищої школи за Конституцією 1919 входило до функціональних обов'язків Народного комісаріату освіти. Влітку 1920 року декретом РНК УСРР в системі Наркомосу України було засновано Головний комітет професійно-технічної та спеціально-наукової освіти (Укрголовпрофос), а також місцеві органи – губпрофоси. Головою було призначено досвідченого педагога Я.П. Ряппо, який до цього завідував Одеським губернським відділом народної освіти. Відділи вищих навчальних закладів і професійної освіти, що існували в складі Наркомосу, були ліквідовані» [48]. «Уже в 1920 році в Україні існували такі інститути народної освіти як Київський, Харківський, Одеський, Катеринославський, Полтавський, Херсонський, Миколаївський, Житомирський, Чернігівський, Луганський, Камінець-Подільський» [48]. Також у 20-х роках минулого століття відкривалися трирічні педагогічні курси, до навчальних планів яких були включені дисципліни суспільного, виробничого та педагогічного циклів. Слухачі проходили педагогічну практику у дитячих садках, школах, пунктах ліквідації неписьменності тощо.

У 1921 р. в Україні почали функціонувати робітничі факультети, що теж були позитивним фактором у розвитку педагогічної освіти.

На думку І.П. Ящука, «... процес становлення та будівництва вищої педагогічної школи в Україні відбувався у надзвичайно складних політичних та економічних умовах: наростання класової боротьби, економічна і господарська розруха були на перешкоді будівництва нової української національної освітньої системи і, зокрема, вищої педагогічної школи. Проте за широтою освітньої роботи, злетом педагогічної думки, масштабністю організаційних перетворень, значущістю теоретичних напрацювань та їх практичного втілення в освітянській сфері кінець першого – початок другого десятиріччя ХХ ст. стали, справді, визначальними як за багатством змісту, так і за значущістю для подальших зрушень у царині вищої педагогічної освіти в Україні» [95, с. 13].

У цей період значний внесок у розвиток педагогічної науки зробили А.С. Макаренко та В.О. Сухомлинський, який рекомендує бачити в дитині особистість, підходити до неї як до суб'єкта навчально-виховного процесу.

У 60-80-х роках ХХ ст. активізуються пошуки досконаліших форм, змістовного наповнення та термінів навчання. Поступово наукова педагогіка та освітянська практика відходять від авторитарності і стають на шлях демократизації. Зароджується педагогіка співробітництва (М. Гудзик, О. Захарченко, В. Шаталов).

В Україні починають плідно працювати наукові школи Л. Артемової, А. Богуш, Е. Вільчковського, Т. Поніманської та ін.

Початок ХХІ століття ознаменувався змінами не тільки в політичному, соціально-економічному розвитку України, але й в освіті. Відправною точкою стало входження України в європейський освітній простір та посилення міжнародної співпраці нашої держави. Інтегруючись в міжнародний освітній простір, освіта України базується на пріоритеті національних інтересів, збереженні та розвитку інтелектуального потенціалу нації тощо.

Багато авторів (Б. С. Гершунский, О. Д. Дніпрова, С. В. Кульневич, Є. В. Ткаченко, Т. І. Шамова) розглядають проблеми сучасної освіти в умовах глобальних криз світового суспільства, звертаючи увагу на те, що виходи з глобальних криз можуть бути тільки глобальними. Сучасна освіта у зв'язку з цим виявляється найактивнішим учасником процесу виходу з планетарних криз. Стратегія освіти, на їхню думку, полягає в тому, щоб дати можливість всім без винятку учням проявити свої таланти, весь свій творчий потенціал, що має на увазі можливість реалізації своїх особистісних планів. Глобальні проблеми людства можуть бути розв'язані високоморальним професіоналом. З цією метою необхідно розвивати освітній процес, спираючись на основи, висунуті ЮНЕСКО: навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити разом; навчитися жити у злагоді із собою.

Сучасну епоху називають різним способом, залежно від того ракурсу, який обирають: культурологи – постмодернізмом; соціологи та економісти – інформаційною цивілізацією, інноваційним суспільством; історики працюють в термінах перелому, «порога», перехідності; філософи характеризують сучасність як епоху глобалізації, гуманітарної кризи, констатують ознаки «гуманітарної катастрофи». Переломний, кризовий стан українського суспільства в цілому з неминучістю відбивається і стимулюється системою освіти, а педагогічної – особливо: різке зниження її якості та пряму загрозу втрати цієї системи відзначають соціологи, що працюють в технологіях контент-аналізу (соціологічного опитування, аналізу статистичних результатів), і професіонали, зайняті педагогічною практикою у вищій і загальноосвітній школі. При всьому різноманітті підходів і визначень висновок виявляється загальним: сучасність – це момент радикальних світоглядних, ціннісних, соціально-психологічних і політико-економічних перемін (інновацій), і реформація освіти необхідна для приведення системи відповідно до «викликів часу».

Освіта – не сфера послуг, що продає свій «товар» (інформацію), а сфера гуманітарної практики, яка працює в духовно-моральному світі особистості, організовуючи її здатність до інновацій, до відтворення знання.

Сьогодні освіта покликана забезпечити людині здатність адекватно орієнтуватися в сучасній соціокультурній ситуації, оцінювати власні можливості й цілі. Освіта має підготувати креативну, динамічну особистість, здатну до аналітичного мислення, прийняття самостійних рішень і відповідальних дій. Для педагогічної освіти це означає радикальну зміну технологій передачі й отримання знань; акцент на проблематиці культури, духовно-моральних цінностях, що визначають мотивації діяльності сучасної людини; підготовка до трансляції набутого духовно-морального потенціалу в професійній педагогічній діяльності, озброєння гуманітарними технологіями, методичним інструментарієм. Розуміння освіти як сфери гуманітарної соціокультурної практики, що забезпечує відтворення духовно-морального та

інтелектуального потенціалу нації, визначає пріоритет педагогічної освіти – ядра і фундаменту всієї освітньої системи, гаранта її якості, здатного до розвитку.

Розвиток талантів і креативних здібностей молодих людей має здійснюватися на основі принципів загальнолюдської моралі. Це означає, що вихідною підставою модернізації сучасної освіти, зокрема педагогічної, стає її орієнтація на виховання людини, здатної до будівництва майбутнього, що володіє необхідною для цього системою знань, компетентностей, цінностей і особистісних смислів, силою духу, моральними засадами, творчим потенціалом. Це якості людського капіталу в системі сучасної освіти. Тільки через освічених, вихованих, творчих випускників, які позиціонують себе як людей культури і моральності, як громадян, які усвідомлюють свою відповідальність за майбутнє країни, що мають розвинені здібності до інновацій.

Педагогічна освіта – це освіта такого типу, яка відповідає місії, цінностям та культурним смислам університетської освіти; забезпечує підготовку нової генерації педагогів, що володіють глибокими фундаментальними знаннями, високою духовно-моральною культурою, активною громадянською позицією, здатних розуміти і приймати виклики часу і адекватно відповідати на них у своїй інноваційній професійній діяльності; поєднує в собі фундаментальність і практичну спрямованість, універсальність і унікальність, стандартизацію та індивідуалізацію, європейську інтеграцію і національну своєрідність; має випереджальний характер, спрямований на підготовку педагогів-професіоналів, які володіють методами і технологіями «роботи з майбутнім», які вміють працювати з процесами розвитку.

Структурними одиницями модернізаційних перетворень виступають підсистеми педагогічної освіти: освітньо-професійна, соціально-виховна, науково-дослідницького, додаткової освіти і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, управлінська.

1.2. Загальні вимоги до готовності майбутніх педагогів початкової освіти

В умовах нових соціальних реалій в Україні, переходу людства до постіндустріального, інформаційного етапу свого розвитку й економіці, заснованої на інформаційних технологіях і знаннях, освіта стає найважливішим ресурсом соціально-економічного, політичного і культурного розвитку країни.

«У процесі оновлення змісту освіти, зміни потреб особистості, суспільства і держави в освіті формується соціальне замовлення системі педагогічної освіти, що виражається у вимогах до підготовки нового покоління педагогів, зокрема вчителів початкової школи, здатних до інноваційної професійної діяльності, що володіють необхідним рівнем методологічної культури і сформованою готовністю до безперервного процесу освіти упродовж всього життя.

Це обумовлено рядом причин. По-перше, дані численних міжнародних досліджень свідчать про те, що успіхи в розвитку освіти найбільше залежать від якості педагогічних кадрів» [5, с. 6–62].

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, входження України в європейський освітній простір обумовлюють появу нових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів. Як цілісний педагогічний процес підготовка студентів до професійної діяльності спрямована на формування особистості педагога, здатного до ефективної роботи в початковій школі.

Проблема готовності майбутнього учителя до професійної діяльності досліджувалась О. Антоною, С. Вітвицькою, І. Зязюном, В. Кременем, Н. Кузьміною, С. Сисоевою та ін.; компетентнісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх учителів – В. Беспальком, Л. Онищук, Л. Петровською та ін.

Відтак дана проблема має достатній контекст дослідження.

Якщо звернутися до словника, то поняття «готовність» трактується в ньому як «стан готового» або «бажання зробити що-небудь» [12, с. 194]. Як бачимо, поняття розкрито не повною мірою.

У науковій літературі існує думка, що готовність – це певний стан при конкретних умовах. М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович відзначають готовність як фундаментальну первинну умову успішного виконання будь-якої діяльності та вважають, що виникнення стану готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів або усвідомлення людиною поставленого перед ним завдання [26].

Дослідники переконані в тому, що тільки після цього може слідувати розробка плану, установок, моделей, схем майбутніх дій людини [26].

Важливою для педагогічної науки є думка вчених про створення, збереження і відновленні стану готовності, де вирішальну роль відіграють зв'язки з різними сторонами особистості. Поза цих зв'язків стан готовності особистості втрачає свій зміст [26]. Тому під готовністю М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович розуміють «Настрій особистості на певну поведінку, активні дії, обумовлені мотивами і психічними особливостями особистості» [26, с. 4].

Є.П. Ільїн конкретизує поняття «готовність» як «стан психічної та фізіологічної готовності до дії або діяльності» [33, с. 30].

Розуміння готовності при її розгляді на функціональному рівні дозволяє представити її як певний психічний стан. Н.М. Руденко зазначає, що відповідно до цього підходу «готовність» розглядається як умова успішного виконання діяльності», як виборча активність, що настроює організм, особистість на майбутню діяльність. При цьому в ряді досліджень відзначається, «що готовність – це не тільки передумова, а й регулятор діяльності» [68, с. 94.].

П.А. Рудик визначає готовність як складне психологічне утворення з посиленням емоційним компонентом, який впливає на активність людини, оскільки, на його думку, готовність – це особистісний конструкт, в складі

якого дослідник особливо виділяє мотиви поведінки, вольові якості, що сприяють вчиненню активних дій людини по досягненню мети [69].

У педагогічній літературі «готовність» розглядається як основа професійній компетентності педагога.

В.О. Сластьонін визначає професійну готовність педагога до діяльності як сукупність професійно обумовлених вимог до нього, виділяючи при цьому три комплекси: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії вчителя; спеціальні знання, вміння та навички на уроках (спеціальності). У професійної готовності до педагогічної діяльності В.О. Сластьонін та М.Я. Віленський виділили такі види готовності: науково-теоретичну, практичну, психолого-фізіологічну, фізичну [24, с. 27].

Слідом за В.О. Сластьоніним, під професійно-педагогічною готовністю ми будемо розуміти сукупність якостей особистості, які забезпечують їй успішність виконання професійно-педагогічних функцій.

Отже, професійна готовність вчителя виражає якісні характеристики свідомості, стиль мислення, громадянську і професійну позицію. Її складовими є також знання, практичні вміння та навички, і досвід творчої діяльності.

Багато вчених інтегральними характеристиками готовності називають потреби (Б.С. Зайцев); схильності (Л.І. Уманський); спрямованість особистості (потреби, переконання, інтереси, мотиви, поведінка, світогляд) (К.К. Платонов); знання, вміння, навички, основні засоби діяльності, надбані людиною в процесі пізнавальної та предметної діяльності (С.Л. Рубінштейн); індивідуально-типологічні властивості особистості (характер, темперамент, здібності та ін.) (С.Л. Рубінштейн). Таким чином, до складу інтегральних характеристик входять особистісні характеристики та їх процесуальна складова, необхідна для професійної діяльності майбутнього педагога початкової школи.

Система підготовки майбутніх учителів початкової школи, на думку М.О. Ковальчук, полягає у формуванні готовності реалізації стандарту

нового покоління, здійсненні інноваційної діяльності в освітньому середовищі школи і розглядається через когнітивний, рефлексивний, діяльнісний компоненти [44].

В основу когнітивного компонента покладено знання, розділені на нормативно-правові, психолого-педагогічні, методичні, спеціальні (предметні). Присутність діяльнісного компонента формується і реалізується у навчальній та професійній діяльності студентів. Великого практичного значення набуває проектування власної майбутньої діяльності. Проходячи педагогічну практику в загальноосвітніх установах, студент навчається в реальних умовах застосовувати освоєні теоретичні знання, прагне проектувати і прогнозувати хід своїх дій, намагаючись підібрати ефективні способи і прийоми здійснення педагогічної діяльності. Тому в діяльнісний компонент професійної підготовки студентів М.О. Ковальчук включає професійні вміння, до яких відносить психолого-педагогічні, методичні та комунікативні.

Психолого-педагогічні уміння складають основу діяльності майбутнього педагога. Це проектувально-прогностичні, організаторські, діагностичні, захисні, дослідні, прикладні вміння. Їх називають «уміння вчитися», тобто студенти самі ставлять цілі, завдання, вчать планувати свою діяльність, коригувати, оцінювати.

До методичних відносять уміння розробляти конспекти уроку, володіти методами і прийомами роботи, активізувати пізнавальну діяльність учнів, розвивати їх творчі здібності, здійснювати індивідуальний підхід, створювати умови для повноцінного розвитку, виховання і навчання школярів [44].

Особливу значущість у навчальній та професійній діяльності студента, набуває формування комунікативних умінь. До комунікативних умінь, спираючись на дослідження В.А. Кан-Каліка [41], ми відносимо вміння будувати гіпотезу, обґрунтовувати свою точку зору, вміння спілкуватися; вміння через вірно створену систему спілкування організувати спільну з

учнями творчу діяльність; вміння цілеспрямовано організовувати спілкування і керувати ним. При цьому, слід погодитися з дослідником в тому, що «Це лише найбільш важливі, так би мовити, укрупнені групи комунікативних умінь учителя, які у свою чергу включають в себе масу інших компонентів: уміння встановлювати психологічний контакт, завойовувати ініціативу в спілкуванні, вміння організовувати пристосування в спілкуванні тощо». При виробленні комунікативних умінь необхідним є наявність певних комунікативних здібностей, основним компонентом яких В.А. Кан-Калик вважає товариську, яка виступає «не тільки як особистісна, але, головним чином, як професійно-особистісна якість людини-педагога» [41].

Визначення комунікативних умінь, як особливо значущих з точки зору характеристики діяльнісного компонента, підкреслюється тим, що «основною одиницею, структурної клітинкою педагогічної діяльності є спілкування вчителя та учнів», що спирається на діалог як найбільш оптимальну форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня, що відображає її демократичний характер.

На нашу думку, при підготовці майбутніх вчителів початкової школи до реалізації Державного стандарту початкової освіти, необхідно навчати веденню діалогу, оскільки саме в навчальному діалозі «відбувається обмін досвідом пізнання (творчості), своєрідна зустріч «моє» і «ваше», обмін вмістом носіїв суб'єктного досвіду: вчителя – учня, учня – іншого учня. При цьому під навчальним діалогом розуміється «суб'єкт-суб'єктна взаємодія учнів (вчителі та учнів), що переростає в продуктивне навчальне співробітництво, яке виникає в ході організації внутрішньогрупової та загальнокласної дискусії з постановки і вирішення навчальних завдань. На думку О.В. Чинділової, навчальний діалог є складовим компонентом інтерактивного, особистісно-орієнтованого навчання, яке забезпечує умови для індивідуального самовираження кожної дитини [89].

Конструктивні та організаторські здатності студента повинні цілеспрямовано розвиватися в уміннях проєктувати і прогнозувати свою навчально-професійну діяльність; вміти організувати: а) процес отримання інформації молодшими школярами; б) різні види діяльності учнів, зокрема формування універсальних навчальних дій; в) власну діяльність в процесі взаємодії з учнями за допомогою «відбору та композиційної побудови змісту курсу, форм і методів проведення занять»; г) свою поведінку в процесі безпосередньої взаємодії з дітьми.

Отже, охарактеризована структура педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи, включає сукупність особистісного, когнітивного і діяльнісного компонентів.

Дані критерії використовуються багатьма авторами (І. О. Зимня, Г. Б. Голуб та ін.) при визначенні рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Виділені критерії професійної підготовки майбутнього педагога початкових класів охоплюють аспекти оволодіння фахівцем новими педагогічними цінностями, технологіями педагогічної діяльності, способами професійної взаємодії, новим рівнем участі в інформаційному обміні та новими можливостями професійно-творчої самореалізації.

Як зазначає І.О. Зимня, ще наприкінці XIX ст. П.Ф. Каптеревим було відзначено, що одним з важливих чинників успішності педагогічної діяльності є «особистісні якості» вчителя. Обов'язковими визначаються такі якості як цілеспрямованість, працьовитість, наполегливість, спостережливість, скромність. Спеціально підкреслюється необхідність дотепності, а також ораторських здібностей, артистичності натури. Особливо важлива готовність до емпатії, тобто розуміння психічного стану учнів, співпереживання, і потреба в соціальній взаємодії. Дослідниця виділяє три плани відповідності психологічних характеристик людини діяльності педагога: схильність (придатність)

- визначається біологічними, анатомо-фізіологічними і психічними особливостями людини;

- готовність до педагогічної діяльності – спрямованість людини на професію типу «людина – людина»;

- включення – взаємодія з іншими людьми, педагогічне спілкування, легкість, адекватність встановлення контакту зі співрозмовником, уміння стежити за реакцією співрозмовника, самому адекватно реагувати на неї, отримувати задоволення від спілкування [32].

«Хороший комунікатор» – це учитель, який уміє сприймати та інтерпретувати реакцію учнів у класі, аналізувати інформацію, що надходить за «каналами зворотного зв'язку». З огляду на важливість правильної організації педагогічного спілкування з учнями, зі студентами, дослідники звертають особливу увагу на спеціальне формування комунікативних здібностей педагога.

Також дослідники наголошують на педагогічному такті, через який виражається загальна культура вчителя і високий професіоналізм його педагогічної діяльності.

Отже, готовність – це цілісне інтегральне утворення, що динамічно розвивається.

1.3. Емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності

Професіоналізмом можна назвати таку властивість людей, при якому відбувається систематична, ефективна і надійно виконувана складна діяльність в різних умовах. Тут відбивається ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим в суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам. Щоб оволодіти професійними навичками, педагог повинен проявляти здібності, бажання і характер, готовність до постійного вдосконалення.

Навіть ті, хто не займається педагогічною діяльністю, розуміють, що отримання випускником диплома – це ще не ознака його професіоналізму. Адже порівняно недавно його називали «молодим фахівцем», маючи на увазі що йому ще потрібен певний час, щоб стати професіоналом. Тому наявність у випускника диплома, сертифіката, які підтверджують його рівень кваліфікації (а часто просто сукупності знань у певній професійній сфері), – це не достатня умова для подальшого становлення професіоналізму.

Основою, що становить професіоналізм, є професійна компетентність. Дане питання розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Трактують професійної компетентності існує досить багато, це і «поглиблене знання», і «стан адекватного виконання завдання», і «здатність до актуального виконання діяльності» та інші. В більшості своїй це поняття вживається інтуїтивно для вираження високого рівня кваліфікації та професіоналізму. Професійна компетентність визначається як характеристика якості підготовки фахівця, потенціалу ефективності трудової діяльності. У педагогіці частіше розглядається як «рівень освіченості фахівця». Отже, це поняття знаходиться між старанністю і досконалістю. Одним з елементів професійної компетентності є емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Проблема емпатії як важливої особистісної якості має досить давню історію вивчення, коріння якої знаходяться в давньогрецькій філософії.

Спочатку емпатія звучала як симпатія і трактувалась як духовна об'єктивна спільність, в силу якої люди співчують один одному.

Давньогрецькі філософи розуміли симпатію як особистісне переживання, пов'язували його з естетичним почуттям трагічного. Це поняття було об'єктом вивчення філософських дисциплін етики та естетики.

Одна з перших концепцій емпатії була сформульована німецьким психологом Т. Ліппсом (1885 р.). Він розглядав емпатію як особистий психічний акт, при якому людина, сприймаючи якусь тему, проектує на неї

свій емоційний стан, відчуваючи при цьому позитивні або негативні естетичні переживання.

В американській психології кінця XIX – початку XX ст. поняття «емпатія» розглядалося як вища та власна людська форма розвитку симпатій: здатність розуміти емоційні стани інших людей за допомогою співпереживання та відчуття при сприйнятті об'єктів та явищ природного світу.

В сучасній психології тлумачення емпатії неоднозначне. Її визначають або як спосіб пізнання, або як розуміння чужої індивідуальності.

У «Словнику психологічних термінів» емпатія трактується як «осягнення емоційних станів іншої людини; психічний процес, який дає змогу зрозуміти переживання іншої людини (механізм пізнання); дія індивіда, що допомагає йому по-особливому вибудувати спілкування (особливий вид уваги до іншої людини); здібність властивість, здатність проникати в психічний стан іншої людини (характеристика людини, тобто емпатійність)» [77].

Як зазначає Т.П. Гаврилова, «в сучасних зарубіжних дослідженнях найпоширеніші чотири значення терміну «емпатія»: 1) здатність проникати в психіку іншого, розуміти його емоційний стан і передбачати його поведінкові реакції, а також здатність співпереживати (Шибутані, Герней, Махоні, Сперофф, Уілмер та ін.); 2) відчуття подій, об'єктів мистецтва, природи; вид почуттєвого знання об'єкта через проекцію та ідентифікацію (Бире, Арлоу та ін.); 3) афективний зв'язок з іншими, переживання стану окремого іншого або же цілої групи (Адерман, Брем, Катц, Бергер, Стоттланд та ін.); 4) властивість психотерапевта (Унал и др.)» [15, с. 150].

У працях педагогів-гуманістів домінує ідея ставлення до вихованця як до особистості. Так, К.Д. Ушинський головною властивістю педагога вважав «інтуїтивне чуття», П.Ф. Каптерев дієвим засобом розвитку здатності співпереживати душевному стану іншого вважав безпосереднє співпереживання по-різному пофарбованих емоційних станів,

В.О. Сухомлинський спостережливість розглядав як уміння бачити зовнішні прояви душевного стану дітей і осмислювати мотив їх поведінки в кожному конкретному випадку.

У психології та педагогіці емпатія досліджувалась Л. Артемовою, О. Бодальовим, Л. Божович, Г. Костюк, Т. Поніманською, С. Рубінштейном, Т. Фасолько та ін. Вони розглядають цю якість як емоційне приєднання до переживань іншого, як здатність найбільш адекватно відзиватися на чужі переживання.

В педагогічній діяльності, на думку Р.Б. Карамуратової, емпатія має свою специфіку, яка полягає в тому, що виступає як спосіб розуміння учня, направлений на аналіз його особистості з метою формування його поведінки. Це інтелектуальний процес, при якому педагог будує свої стосунки з вихованцем, передбачаючи його точку зору і рахуючись з його внутрішньою позицією. Автором показано, що емпатія як стрижневий компонент педагогічних здібностей пронизує всі інші компоненти (організаторський, комунікативний, дидактичний та ін.). Дослідниця приходить до думки, що емпатія проявляється в різних видах діяльності вчителя (на уроці, у виховній роботі, процесі спілкування, в різних ситуаціях). Уміння ставати на точку зору іншої людини не є вродженим. Іншими словами, емпатія є здатністю, яка не тільки проявляється в конкретній діяльності вчителя, а й виробляється у нього при зіткненні з різними ситуаціями, які вимагають емпатичних дій, тому педагогу необхідно формувати у себе здатності до емпатії в процесі педагогічної діяльності [42, с. 25].

О.В. Яковлева «розрізняє такі види емпатії:

– емоційну, засновану на механізмі проєкції та наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини. Тут закладаються здатності до співпереживання, співчуття, емоційної ідентифікації;

– когнітивну, засновану на порівнянні, аналогії, зіставленні, аналізі, синтезі тощо. Емоційний стан іншої людини досягається учителем не за допомогою почуттів, а мисленням, інтелектуальними процесами;

– предикативну, яка виявляється як здатність учителя попереджати, передбачати реакції іншої людини в конкретних ситуаціях; для розвитку цього виду емпатії особливо значущий професійний і життєвий досвід, глибоке знання людей, розвинена інтуїція» [94].

До змісту емоційного компонента емпатії можна віднести уміння визначати емоційний стан дитини, уміння виражати власні почуття та емоції, здатність переживати, співчувати. На цьому етапі здійснюється вплив на мотивацію поведінки, тобто уміння співчувати проявляється у складних ситуаціях, коли учитель стоїть перед вибором між тими чи іншими моральними цінностями, а найбільш правильне рішення приймає той, у кого почуття співпереживання стало внутрішнім мотивом поведінки.

Предикативний компонент характеризується готовністю використовувати знання про емпатію, механізми взаєморозуміння та взаємодії в педагогічній діяльності та житті. Це найбільш складний компонент, оскільки проявляється він в ситуаціях спілкування з учнями, в діях, які характеризують моральний бік людини.

Останній вид емпатії відіграє особливу роль в практичній діяльності вчителя, сприяючи розумінню педагогом дитини, допомагаючи вибудовувати відносини з ним на основі прогнозу його реакції, поведінки, внутрішньої позиції. У реальному освітньому процесі емпатія орієнтована на допомогу дитині в розв'язанні її проблем, продуктивне спілкування, має виражене професійно-педагогічне забарвлення. Емпатія дозволяє педагогу вникнути в проблеми школяра, тому запропоноване їм рішення буде більш адекватним ситуації, емпатія сприяє проектуванню вчителем ситуацій, при яких стимулюється віра дитини у свої можливості, в учнів розвивається прагнення самим справлятися з виникаючими труднощами.

Джерелом виникнення емпатії є емоційний стан іншої особистості, а наслідком може бути і емоційний, і когнітивний, і поведінковий відгук. Емпатія (як властивість, процес або стан) – явище соціальне, воно проявляється в ситуаціях спілкування та взаємодії людини з людиною-

об'єктом. Емпатія стосовно практичної педагогічної діяльності не мислима без інтелектуальної складової і проявляється в досвіді взаємодії вчителя й учня.

Емпатична поведінка, тобто проявлення дієвої емпатії, є кінцевим результатом цього феномену. Емпатична поведінка є мірою готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, поведінковий компонент характеризується умінням орієнтуватися в ситуації спілкування з учнями, розв'язувати складні конфліктні ситуації на основі емпатії.

Отже, емпатія – це не ізольований феномен, а безпосередній зв'язок з рядом професійно значущих якостей педагога. Це невід'ємна складова професіоналізму педагога та комунікативної культури спеціаліста.

Емпатія лежить в основі педагогічної направленості особистості та має визначальне значення для успішної міжособистісної взаємодії між учителем та учнем. Її наявність у майбутніх спеціалістів педагогічної професії є, на нашу думку, обов'язковою.

Недарма в сучасних дослідженнях все частіше говорять про формування емпатії в ході професійної підготовки майбутніх учителів.

С.Б. Борисенко вважає, що емпатію в діяльності педагога слід розглядати як необхідний компонент педагогічного спілкування, яке відіграє значну роль у встановленні контактів з дітьми, створюючи необхідний емоційний компонент спілкування. З точки зору автора, емпатія в педагогіці повинна розглядатися як така особистісна освіта, без якої неможливо побудувати повноцінну теорію освіти, оскільки вона допомагає зрозуміти механізми взаємодії з дитиною [10, с. 4-6].

О.В. Мартинчук, характеризуючи готовність майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, говорить про певну низку критеріїв у їх підготовці, зокрема відносить емпатію до критерію «Соціальна компетентність». Як відомо, «соціальна компетентність належить до сфери міжособистісних відносин, це здатність керувати емоціями у стосунках і розуміти, як правильно інтерпретувати обставини і соціальні зв'язки. ...

Люди, яким властива емпатія, розуміють почуття і погляди інших, виявляють щире зацікавлення у людях. Вони здатні сприймати різні погляди, відмінні від їх власних, і генерують емоційну впевненість; емоційно налаштовані на сприйняття людей з різними поглядами; уважно слухають і знають, що стоїть за словами співрозмовника. Респонденти, які володіють цією якістю можуть приймати складні рішення. Респонденти з недостатньо розвинутою емпатією не вміють активно слухати і вважаються менш комунікабельними та доступними; їм складно розуміти почуття інших. Люди, у яких ця якість добре розвинута, уважні до емоційних індикаторів і вміють слухати співрозмовника; розуміють почуття і погляди інших; швидко пристосовуються; їх легко приймають у суспільстві» [50, с. 144–145].

На думку О.І. Шурина, «Обґрунтування теоретичних засад дослідження засвідчило про необхідність розвитку у майбутніх педагогів не лише професійно-педагогічних, але й громадських і соціальних якостей, серед яких пріоритетного значення набуває толерантність, емпатія, реалізація яких спрямована на створення сприятливого психолого-педагогічного середовища для розвитку і навчання вихованців. У результаті обґрунтування науково-теоретичних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів визначено основні теоретичні підходи, реалізація яких уможливила комплексний теоретичний розгляд досліджуваної проблеми. До таких віднесено: *гуманістичний*, що передбачає розвиток емпатії педагога у контексті гуманістичного спрямування його професійної діяльності; *особистісно орієнтований*, в межах якого дитина визначається головним пріоритетом, що передбачає врахування її індивідуальних особливостей та життєвого досвіду в процесі соціалізації, а також визначення особливих вимог до особистісного і професійного становлення педагога; *аксіологічний*, який ґрунтується на тлумаченні емпатії як педагогічного явища і процесу, спрямованого на врахування особистісно-професійних цінностей педагога; *компетентнісний*, що окреслюється визначенням професійної компетентності педагога як сукупності відповідних компетенцій (соціально-

перцептивних, соціально-комунікативних, інформаційних, соціокультурних) та їх емпатійної складової; *діяльнісний*, що характеризується реалізацією емпатійної культури вчителя в педагогічній діяльності» [92, с. 8].

А.В. Семенова зазначає, що «Емоційно-ціннісний стиль навчання забезпечує залучення студентів до освітнього процесу на рівні емпатійного розуміння й ціннісно-сміслового сприйняття навчального матеріалу й духовно-морального образу самого викладача. ... Це можливо тільки за умов емоційної відкритості викладача, щирого зацікавлення навчальним предметом. Такий стиль передбачає наявність емпатійних здібностей у викладача, а також уміння діалогічно організувати освітній процес» [66, с. 382]. Науковець наголошує, що стосунки між педагогом та учнями мають бути емоційно-довірливими, заснованими на спілкуванні, співпраці та повазі до кожної особистості. Тому найприйнятнішими формами звертання до учнів є: «оцініть», «висловіть своє ставлення, думку, погляд, розуміння», «складіть, придумайте». Вона ж продовжує, що «У тактиці емоційно-ціннісного стилю навчання можна окреслити типові лінії поведінки викладача:

- перевага ціннісно-сміслової інформації, спрямованої на духовно-моральний розвиток студентів;
- орієнтація на емоційно-особистісний спосіб ставлення до навчальної інформації та взаємодії зі студентами;
- добір морально-розвиваючих завдань і створення ситуацій оцінки – взаємооцінки – самооцінки в освітньому процесі» [66, с. 382–383].

При розвитку емпатії у майбутніх учителів розвиваються професійні якості, і навпаки – при розвитку професійних якостей здійснюється вплив на емпатію.

Розвиток системи професійно значимих якостей відбувається в процесі професійної підготовки майбутнього учителя, суть якої у тому, що вона як наукова категорія і феномен дійсності є процесом і результатом освоєння суб'єктами навчання системи професійних знань, розвитку методологічної

культури, формування основних загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, проектувальних, прогностичних, конструктивно-організаційних, комунікативних, рефлексивних), розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей (любові до дітей, емпатії, толерантності, рефлексії, емоційної стійкості тощо), становлення на цій основі професійно ціннісних орієнтацій та особистісних педагогічних переконань. Учитель з високим рівнем розвитку емпатичних здібностей відчуває стан учня, найменші зміни в його настрої, розуміє його думки і почуття.

О.Р. Овчаренко у своїй дисертації підкреслює: «Орієнтація в емоційному настрої людей є необхідною умовою спільної діяльності. Розвиток емпатії являє собою невід'ємну частину формування особистості, виховання в індивіда культури міжособистісних відносин та здатність керувати своїми почуттями, переживаннями».

Відтак, для професійної діяльності майбутніх учителів «формування емпатії, адекватних емпатійних реакцій – обов'язкова умова ... професійної підготовки» [57, с. 2].

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє нам заключити, що емпатія як якість особистості вчителя представляє емоційне розуміння дитини, передбачуване прагнення і вміння почувати її як самого себе, вставити на її позиції, розуміти внутрішній світ, приймати її проблеми та переживання.

Емпатію прийнято розглядати як процес, як засіб вирішення педагогічних завдань та як особистий стан. В процесі емпатії виділяються такі етапи: «входження» у внутрішній світ іншого, відчуття відтінків почуттів іншого, осмислення стану іншої людини, можливість повідомлень про виникаючі відчуття та вихід з емпатії.

Механізмом емпатії стає співпереживання, співчуття, співучасть. Особливістю педагогічної емпатії є її дієвість, направленість на емоційну підтримку дитини, на виявлення необхідної їй психологічної допомоги.

Емоційний стан іншої людини досягається вчителем не за допомоги почуттів, а мисленням, інтелектуальними процесами, здатністю попереджати, передбачати реакції іншої людини в конкретних ситуаціях. Для розвитку цього виду емпатії особливо значимим є професійний та життєвий досвід, глибоке знання людей, розвинена інтуїція.

Гуманізація стосунків учителя з учнями передбачає не тільки любов до дітей, своєї професії, доброту, справедливість, повагу до особистості дитини, а й емпатію педагога у взаємодії з вихованцем, що розуміється як здатність до співпереживання і співчуття. Такі якості для педагога особливо важливі. Учитель повинен бути готовий до того, щоб проникнути у внутрішній душевний стан дитини, зрозуміти й відчувати її проблеми і переживання. Емпатичний тип стосунків педагога й вихованця створює атмосферу психічного благополуччя, довірливості, впливає на особистісний розвиток учня, сприяє формуванню самоповаги, вільному прояву особистісних якостей і особливостей, стимулює творчість.

У сучасній шкільній практиці відносини педагога з учнями нерідко далекі від цього. Більшість проблем виникає через невміння або небажання вчителя встати на позицію учня, відчувати його переживання як свої власні, тобто через відсутність того, що називається емпатією. Загальноосвітньому навчальному закладу сьогодення життєво необхідний учитель, який вміє організувати взаємодію з учнями на основі емпатії, що дозволить гуманізувати процес навчання і виховання.

Під емпатичною взаємодією розуміється емоційна ідентифікація педагога з учнем, що завершується взаєморозумінням. Таке розуміння емпатичної взаємодії ґрунтується на аналізі психолого-педагогічної літератури з питань взаємодії, емпатії, педагогічної діяльності.

Під формуванням готовності майбутніх учителів початкових класів до емпатичної взаємодії з учнями мається на увазі цілеспрямований процес професійно-педагогічної підготовки, пріоритетом в якій повинно стати становлення емоційно чуйної особистості вчителя, яка вміє співчувати і

співпереживати своїм вихованцям. Відомо, що емпатична культура педагога є інтегративною якістю особистості, яка проявляється в здатності емоційно відгукуватися на переживання учня, розпізнавати думки і почуття учнів, будувати свої відносини з ними, заздалегідь передбачаючи їх точку зору і зважати на їх внутрішню позицію. Це також спосіб професійних дій, які адекватні ціннісно-смісловому змісту професійної діяльності вчителя. Наявність рефлексувань як однієї з цінностей професійної діяльності є її фундаментальною властивістю. Крім того, завдяки цій функції відбувається освоєння норм і цінностей.

Ця функція дозволяє кожному вчителю виходити за межі професійного досвіду, вставати над конкретною ситуацією. Крім того, емпатична готовність дозволяє йому вийти за межі власної особистості, оцінити себе з боку. Таким чином, емпатична готовність забезпечує особистості вчителя професійну, по суті, морально-гуманістичну стійкість. Адаптивно-адаптуюча функція емпатичної готовності майбутнього вчителя забезпечує рефлексивну самоорганізацію особистості, яка розгортається в формі становлення і саморозвитку. Змінюючи, переосмислюючи себе в контексті професійної емпатичної готовності, учитель не тільки пристосовується до світу професії, а й світ професії пристосовує до себе. Відтак, в системі сучасної освіти при підготовці майбутніх учителів, емпатична готовність посідає важливе місце [74]. Розвинута емпатія – один з найважливіших факторів успіху в діяльності майбутніх учителів.

У наукових дослідженнях в галузі педагогіки і психології багато уваги приділяється проблемі спілкування вчителя з учнями, створення сприятливої психологічної атмосфери у взаєминах педагога й вихованця. Емпатія є однією з найважливіших складових професійної компетентності майбутнього вчителя. Традиційно в емпатії виділяються три сторони сприйняття іншої людини: раціональна, емоційна та інтуїтивна. Раціональне в емпатії проявляється в причетності: в увазі до іншого, спостереженні іншої людини, чіпкості сприйняття його реакцій, станів і властивостей, тобто всі психічні

пізнавальні реакції повинні бути спрямовані на об'єкт емпатії. Таким чином, раціональна сторона емпатії – не формальна логіка, а інтенсивна аналітична переробка інформації про партнера зі спілкування, що надходить різними сенсорними каналами.

Емоційне в емпатії пов'язано з розумінням іншого на основі свого емоційного досвіду за допомогою емоційних асоціацій і переносів.

Інтуїтивне при емпатичному сприйнятті іншого зводиться до підсвідомої обробки інформації про партнера зі спілкування.

Отже, емпатична підготовка з цього боку являє собою раціонально-емоційно-інтуїтивне відображення іншої людини, що дозволяє подолати його психологічний захист і збагнути причини і наслідки самовиявів (властивостей, станів, реакцій) з метою прогнозування та адекватного впливу на її поведінку.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У результаті проведеного в першому розділі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми нами були уточнені і конкретизовані основні поняття дослідження: «готовність майбутніх педагогів», «емпатія», «емпатична готовність».

Нами проаналізовано сучасну педагогічну, психологічну, соціальну літературу, що дало можливість виділити основні підходи до проблеми готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

Зазначено, що складу інтегральних характеристик готовності входять особистісні характеристики та їх процесуальна складова, необхідна для професійної діяльності майбутнього педагога початкової школи.

Доведено, що емпатія – не ізольований феномен, а безпосередній зв'язок з рядом професійно значущих якостей педагога. Це невід'ємна складова професіоналізму педагога та комунікативної культури спеціаліста.

Визначено, емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності являє собою раціонально-емоційно-інтуїтивне відображення іншої

людини, що дозволяє подолати його психологічний захист і збагнути причини і наслідки самовиявів (властивостей, станів, реакцій) з метою прогнозування та адекватного впливу на її поведінку.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Педагогічна сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта»

Сьогодні в Україні кількість людей з особливими потребами сягає близько 3 млн., з яких понад 165 тисяч – діти.

Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначено формуванням нового погляду на освіту та на місце людини в соціумі. Як визначає В.О. Огнев'юк, основними тенденціями розвитку сучасної освіти стають «... обов'язковість, доступність і масовість» [54, с. 9]. Він же наголошує на тому, що «... модернізація сучасної освіти спрямована не тільки на оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, а й

торкається самого розуміння сучасної освіти як цілісного суспільного феномену» [59, с. 15].

У межах міжнародного руху «Освіта для всіх» (education For All (EFA), ініційованого ЮНЕСКО, першочерговим завданням суспільного розвитку стає забезпечення кожного правом на задоволення освітніх потреб, отримання якісної базової освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема задоволення освітніх потреб дітей і молоді з обмеженими можливостями, зокрема проблема інклюзивної освіти.

В своєму розвитку ідеї інклюзивної освіти пройшли кілька важливих етапів.

Як відомо, до 1965 року переважала «медична модель». У процесі освіти діти з вадами здоров'я поміщалися в спеціальні школи і школи-інтернати. Завдяки країнам, де діють демократичні засади суспільства, почали лунати заклики про реформування всієї системи освіти дітей з особливими потребами. Починаються пошуки шляхів спільного навчання, які велись одночасно в Скандинавських країнах, США, Японії. Найактивніше такі процеси відбувалися у США, де активно проводилися пошуки з визначеної проблеми та педагогічні експерименти. 1962 року М. Рейнольдс опублікував програму спеціальної освіти, в якій передбачається досягнення якомога більшої участі дітей з особливими освітніми потребами в загальному освітньому потоці за принципом: «специфіки не більше, ніж це необхідно». У 70-х роках минулого століття у Скандинавії з'являється поняття «нормалізація» як альтернатива «медичній моделі». Це поняття визначило політику щодо дітей з особливими потребами у наступні 15-20 років.

Згідно з Концепцією нормалізації, яку прийняли в Канаді та США, виховання повинно відбуватися в дусі культурних норм, прийнятих у тому суспільстві, в якому живе людина. Як наголошує С.В. Альохіна, в основі поняття нормалізація лежать такі положення: дитина з особливостями розвитку – людина, яка розвивається, здатна освоювати різні види діяльності;

суспільство повинно визнавати це і забезпечувати умови життя, максимально наближені до нормальних.

З цим періодом пов'язаний процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами до середовища звичайних однолітків. Поступово концепція нормалізації стала представлятися не цілком досконалою, інтеграцію стали визначати як «позитивну дискримінацію». Вона за суттю передбачала, що дитина повинна бути готова для прийняття її школою і суспільством. Однак розвиток отримала тільки фізична складова інтеграції, а соціальна була відсутня.

У СРСР ідея інтегрованого навчання не знайшла підтримки ні в системі масової, ні в системі спеціальної освіти. Тривалий час вона була предметом дослідження у вигляді експерименту науково-дослідному інституті дефектології АПН СРСР (Е.І. Леонгард, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко). Як зазначає І. Гевко, «Радянська система намагалася вирішувати проблему шляхом її ігнорування і обмеження. Тому термін «люди з особливими потребами» просто країні був непотрібний. Вживався термін – «інвалід». Створювалися спеціалізовані школи-інтернати для інвалідів, в кращому випадку – спеціалізовані класи. Головний недолік такої обмеженої системи навчання – відсутність контактів з однолітками і незворотні психологічні зміни у свідомості дитини. Більшість вихованців спецшкіл в подальшому житті мають почуття знедоленості через обмеженість контактів з ровесниками» [17, с. 54].

Наприкінці 80-х років ХХ століття було прийнято низку міжнародних документів, які сприяли змінам у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами. У 1989 році Генеральною Асамблеєю ООН була одностайно прийнята Конвенція про права дитини, яку на сьогоднішній день підписали 193 країни, в тому числі й Україна.

Слідом за цим у 1994 році відбулася ще одна важлива подія. Під егідою ЮНЕСКО в м. Саламанка (Іспанія) пройшла Всесвітня конференція щодо

освіти осіб з особливими потребами, на якій був введений у міжнародний обіг термін «інклюзія» і проголошений принцип інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта передбачає не тільки активне включення й участь дітей і підлітків з обмеженими можливостями в освітньому процесі звичайної школи, але більшою мірою перебудову всієї системи освіти для забезпечення освітніх потреб всіх дітей.

Невипадково з'являються близькі за часом документи: у 1994 р. Саламанською Декларацією осіб з особливими потребами вводиться поняття інклюзивної освіти, а у 2001 р. приймається Декларація ЮНЕСКО про культурне різноманіття. Вони визнають не тільки неоднорідність суспільства і його культури, а й зміну ставлення в суспільстві до цього різноманіття; усвідомлення цінності відмінностей між людьми.

16 грудня 2009 р. Верховною Радою України ратифіковано Конвенцію ООН про права інвалідів та Факультативний протокол до неї, а 6 березня 2010 р. ці договори набувають чинності на території України.

Так визначилася освітня політика нашої країни у сфері інклюзивної освіти. Україна була зобов'язана законодавчо закріпити інклюзивну освіту, що вона і зробила в Законі України «Про освіту» [31] та 5 липня 2017 року президент в Законі «Про інклюзивну освіту» («Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг») [63].

ЮНІСЕФ дає таке визначення інклюзивної освіти: «Процес, спрямований на задоволення найрізноманітніших потреб усіх дітей, молоді та дорослих шляхом розширення їхньої участі у навчанні, культурній діяльності та житті громади, а також зменшення масштабів і усунення проблеми виключення тих чи інших груп з освіти і всередині освіти. Цей процес пов'язаний зі змінами та модифікаціями у змісті, підходах, структурах і стратегіях, а його відмінною рисою є загальна концепція, яка охоплює усіх дітей відповідної вікової групи, і переконання, що саме звичайна шкільна система покликана дати освіту усім дітям» [70].

Як зазначає І. Гевко, посилаючись на Е.А. Данілавічюте, «Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісного навчання шляхом організації діяльності в освітніх установах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей. Визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання базується на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення» [17, с. 53].

Поняття інклюзії (від англ. inclusion – включення) – це «процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей» [62, с. 10].

Ідея інклюзії заснована на концепції «включеного суспільства». Суспільство та його інститути змінюються таким чином, щоб сприяти включенню іншого (людини іншої раси, віросповідання, культури, людини з особливими освітніми потребами). Тобто інститути мають змінитися так, щоб таке включення задовольняло потреби всіх членів суспільства, сприяло зростанню їх здатності до самостійного життя (включаючи осіб з особливими потребами), забезпечення рівності їхніх прав тощо. Якщо не відбувається відповідна зміна інститутів, то результатом інклюзії може стати поглиблення соціальної дезадаптації людей з особливими потребами і зростання інтолерантності до них з боку тих, хто подібних обмежень не має. Важливо, щоб практика інклюзії не спиралася на прагнення або примус «бути як всі», оскільки в цьому випадку вона вступає в протиріччя з правом «бути самим собою» [93].

Важливою передумовою успішної інклюзії є готовність суспільства до змін назустріч іншому.

Більшість зарубіжних країн, не спотворюючи ключові ідеї освітньої інтеграції, реалізують модель «співіснування». Досвід зарубіжних країн показує, що інклюзивна освіта повинна співіснувати з іншими варіантами

освіти дітей з особливими потребами. Тільки так відбудеться їх взаємне збагачення, що забезпечить необхідну варіативність в отриманні освіти кожній дитині, і, як наслідок – адекватність вибору освітнього маршруту.

Проблему залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації досліджують як вітчизняні науковці В. Бондар, І. Демченко, А. Колупаєва, Н. Найда, В. Огнев'юк, Т. Сак, Н. Софій, А. Шевцовін та ін., так і зарубіжні – В. Гудоніс, М. Джонсон, А. Конопльова, Н. Назарова, В. Хитрюк та ін.

Значно впливають на теорію і практику інклюзивного навчання наукові концепції, розроблені свого часу Л. Виготським, П. Блонським, С. Зиковим, О. Леонтєвим, О. Лурією, С. Рубінштейном та ін.

Інклюзивна освіта – новий соціальний феномен розвитку освітньої системи. У вузькому смисловому значенні інклюзивна освіта – це включення людини з особливими можливостями в загальноосвітній процес разом з іншими звичайними дітьми для освоєння соціального досвіду та існуючої системи суспільних відносин. У широкому сенсі інклюзивну освіту можна розглядати з опорою на значення даного терміна французькою мовою (від франц. *inclusif* – що включає в себе). Інклюзивна освіта – це спільні навчальні заняття, дозвілля, різні види додаткової освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я і осіб, які не мають таких обмежень.

Сучасні дослідники Н. Софій та Ю. Найда трактують інклюзивну освіту як систему «освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [78].

Інклюзивна освіта надає можливість кожній дитині, незважаючи на наявні емоційні, інтелектуальні, соціальні, мовні, фізичні та інші особливості, включитися у єдиний, цілісний загальний процес навчання і

соціалізації, що потім дозволить стати рівноправним членом суспільства, знизить ризики сегрегації та ізоляції такої людини.

Більшість дослідників вважає, що інклюзивна освіта – це такий процес розвитку загальної освіти, який робить її доступною для всіх, забезпечуючи доступ до освіти дітям з особливими потребами. Термін «інклюзивна освіта» є сучасним та відбиває новий погляд не тільки на систему освіти, а й на місце людини в суспільстві. Як вважає Н.Н. Назарова, інклюзія дозволяє адаптувати освітній простір, шкільне середовище до потреб кожної дитини за рахунок реформ, які відбуваються в освіті, так, щоб вона відповідала потребам всіх без винятку дітей, а також перепланування навчальних приміщень, застосування необхідних засобів навчання відповідно до типу відхилення розвитку дитини, психологічну та методичну готовність учителів тощо. Отже, інклюзія передбачає включення дітей особливими освітніми потребами в масові установи, де знімаються всі бар'єри на шляху до повної участі кожної дитини в освітньому процесі. (54, с. 77–87).

А. Колупаєва під інклюзивною освітою розуміє «створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [45, с. 15].

І. Хафізулліна трактує поняття інклюзивної освіти як доступність освіти для всіх і пристосування загальної освіти до різних потреб усіх дітей [86].

З.М. Шевців дає таке визначення інклюзивної освіти: «це система освітніх послуг, ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього навчального закладу» [90, с. 339]. Під особливими умовами необхідно розуміти таке інклюзивне середовище, яке б відповідало їх можливостям і потребам незалежно від складності порушення здоров'я і типу загальноосвітнього навчального закладу.

Сьогодні діти з особливими освітніми потребами в такій практиці зростають і розвиваються разом з іншими школярами, відвідують звичайні освітні установи, заводять в них друзів. Тобто живуть, як всі інші діти. Ідея полягає в тому, що, активно взаємодіючи з іншими дітьми, діти з особливими освітніми потребами отримують якісну освіту та психологічно адаптуються в суспільстві. Але не менш важливим є таке спілкування і для дітей, що не мають ніяких обмежень у своєму розвитку або здоров'ї. Таким чином, істотно підвищується роль інклюзивного, спільного навчання, а це принципово розширює можливості соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Як зазначають В.В. Київська та Ю.В. Пастухова, «Для широкої громадськості ідеї інклюзивної освіти та її впровадження в Україні сьогодні є ще малознайомими. Однак процес інклюзії в освіті – залучення дітей із особливими потребами й обмеженими можливостями за станом здоров'я до умов загальноосвітніх навчальних закладів – існував в українському суспільстві завжди. Більш інтенсивно і чітко цей процес проявив себе наприкінці 90-х років. Саме в цей період можна спостерігати збільшення кількості дітей із особливими потребами в загальноосвітніх школах. Посилення цих тенденцій відбулося під впливом економічних факторів і змін, які позначились на українському суспільстві: спрямування демократизації та розповсюдження ідей і принципів рівності на всі сфери суспільного життя. Важливим стимулом для розвитку інклюзивної освіти також стало безпосереднє поширення інформації, ідей, досвіду та практичної інклюзії, що існували в західних і пострадянських країнах як серед професійної спільноти, так і серед громадськості» [43, с. 42].

Які ж зміни повинні відбутися в освіті, щоб вона стала інклюзивною?
С.В. Альохіна називає такі «ціннісні установки інклюзивної освіти:

– визнання суспільством рівної цінності всіх учнів і педагогів;

– підвищення ступеня участі всіх учнів школи у всіх аспектах шкільного життя і одночасне зниження рівня ізолюваності деяких груп учнів;

– зміна педагогічних методів роботи школи таким чином, щоб школа могла повністю відповідати різноманітним потребам всіх учнів, які проживають поруч зі школою;

– аналіз, вивчення і подолання бар'єрів на шляху отримання знань і повноцінної участі в шкільному житті для всіх учнів школи, а не тільки для тих, хто має інвалідність або спеціальні освітні потреби;

– проведення реформ і змін, спрямованих на благо всіх учнів школи в цілому, а не тільки якоїсь однієї групи;

– відмінності між учнями – це ресурси, що сприяють педагогічному процесу, а не перешкоди, які необхідно долати;

– визнання ролі шкіл не тільки в підвищенні академічних показників учнів, а й у розвитку соціальних цінностей місцевих громад» [2, с. 7-8].

Девід Мітчелл, визнаний міжнародний експерт в області інклюзивної освіти, стверджує, що «успіх інклюзивної освіти залежить від того, чи розглядається воно як частина системи, в якій школа є ланкою більш більшої системи (суспільства)» [53]. Він вивів «формулу» для опису складових інклюзивної освіти:

$$IB = B + O + 5K + П + P_c + P_k,$$

де

– U – бачення (тобто знання про актуальний стан і наявність прогнозу на розвиток і навчання),

– O – визначення школи для дитини,

– $5K$ – 5 компонентів (адаптований навчальний план, адаптована оцінка, адаптоване навчання, адаптована середовище, право на освіту),

– $П$ – підтримка,

– P_c – ресурси,

– P_k – керівництво.

Успіх інклюзивної освіти, на нашу думку, залежить від усіх зазначених компонентів. Інклюзивна освіта створюється не тільки для дітей з інвалідністю. Концепція інклюзивної освіти полягає у зміні самої освіти (умов, програм, середовища, засобів навчання, форм атестації) з метою забезпечення права кожної дитини на отримання якісної освіти разом з іншими дітьми.

Отже, інклюзія – це процес, що динамічно розвивається, позитивно впливає на систему соціальних відносин. Розвиток ідей інклюзії зміцнює моральне здоров'я суспільства.

Інклюзивна освіта – результат розвитку ідей гуманізму, що ґрунтуються на винятковій цінності людської особистості, її унікальності, праві на гідне життя, яким би не був її фізичної стан.

Метою впровадження інклюзивної освіти є надання кожній юній особистості можливості відчувати себе повноправним членом суспільства незалежно від її фізичного стану.

2.2. Здійснення освітнього процесу у вимірі інклюзивного середовища

Як ми зазначали вище, інклюзивна освіта – це довгострокова стратегія, яка розглядається не як локальна ділянка роботи, а як системний підхід в організації діяльності загальноосвітньої системи в усіх напрямках у цілому.

Інклюзивне освітнє середовище має забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку в умовах окремої організації.

Інклюзивне освітнє середовище передбачає розв'язання проблеми освіти дітей з особливими освітніми потребами за рахунок реформування освітнього процесу таким чином, щоб відчувалась адаптація освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи методичну гнучкість і варіативність, створюався сприятливий психологічний клімат,

перепланувались навчальні приміщення так, щоб вони відповідали потребам усіх дітей без винятку і, за можливістю, забезпечували повну участь дітей в освітньому процесі.

Ще В.О. Сухомлинський майже в усіх своїх роботах приділяв особливу увагу необхідності використання принципу індивідуального підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Проблему розвитку інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах розглядали Л. Аксьонова, Є. Бондаренко, І. Бочковська, О. Глоба, Г. Єфремова, О. Козирева, М. Ковальова, М. Малофєєв, О. Усанов, З. Шевців та ін. Вони переконані, що інклюзивна освіта для дитини особливими освітніми потребами за всіма параметрами має бути такою ж, як освіта, яку отримують звичайні діти. Йдеться про повну участь у навчанні у звичайному (а не сегрегованому) класі, в якому діти з порушеннями проводять більшість часу і беруть участь в усьому, що відбувається в ньому. Тому для забезпечення відповідних умов доцільно відповідно адаптувати освітнє середовище [46]. Школи мають змінюватися, аби задовольнити потреби всіх дітей.

І. Калініченко під інклюзивним середовищем розуміє «середовище, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства» [63, с. 125].

А.Г. Поліхроніді, аналізуючи наукову літературу, наводить визначення поняття «інклюзивне освітнє середовище» іншими дослідниками: «Інклюзивне освітнє середовище – це система різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення якісної освіти та соціалізації дітей і молоді з обмеженими фізичними потребами (Г. Задіранова) [29]; середовище, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну

компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства (І. Калініченко) [37] ; середовище, в якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися і розвиватися відповідно до своїх можливостей (Т. Єжова) [27] тощо. Результати аналізу наукового фонду засвідчують, що поняття «інклюзивне освітнє середовище» характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх і зовнішніх умов) життєдіяльності в загальноосвітніх закладах і спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії учнів [24; 61].

Структура інклюзивного освітнього середовища включає в себе такі компоненти:

- предметно-просторовий компонент: матеріальні можливості установи, безбар'єрна архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними технічними засобами і системами, що відповідають освітнім потребам дітей;

- змістовно-методичний компонент: адаптований індивідуальний маршрут навчання і розвитку дитини, варіативність і методик, форм і засобів;

- комунікативно-організаційний компонент: особистісна і професійна готовність педагогів до роботи в інклюзивній групі, сприятливий психологічний клімат в колективі, управління командною діяльністю фахівців.

Для того щоб освітнє середовище могло забезпечити можливість інклюзивної практики, воно повинне мати такі ознаки:

- гнучкість, готовність до змін;
- мобільність і ефективність управління;
- переважання гуманістичних цінностей;
- індивідуалізація освітнього процесу, що враховує можливості та потреби кожної дитини;
- наявність ресурсів для реалізації індивідуального освітнього маршруту.

До необхідних умов організації інклюзивного освітнього середовища відносяться:

Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу як параметр безбар'єрного середовища: організація архітектурного та інформаційного простору, в якому навчається дитина з особливими освітніми потребами; організація тимчасового режиму навчання; організація робочого місця дитини з особливими освітніми потребами; технічні засоби навчання для кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами.

Безбар'єрне середовище в інклюзивних освітніх установах включає в себе, як правило, такі пристосування будівлі для дітей з особливими освітніми потребами: улаштування пандусів; розширення дверних прорізів; заміна підлогового покриття; демонтаж дверних порогів; установка перил уздовж стін всередині будівлі; пристрій розмітки; наявність візуальної навігації; обладнання санітарно-гігієнічних приміщень; переобладнання і пристосування роздягалень, спортивних залів, їдалень, класних кімнат, кабінетів педагогів-психологів, учителів-логопедів, кімнат психологічного розвантаження, медичних кабінетів; створення інформаційних куточків з урахуванням особливих потреб дітей з особливими освітніми потребами; установка підйомних пристроїв тощо.

Організаційне забезпечення освітнього процесу включає: нормативно-правову базу; фінансово-економічні умови; інклюзивну культуру організації; взаємодію з організаціями-партнерами; інформаційно-просвітницьке забезпечення педагогів і батьків.

Третя умова – *організаційно-педагогічне забезпечення*, яке передбачає: реалізацію освітніх програм з урахуванням особливостей і можливостей дітей; забезпечення дітям з особливими освітніми потребами можливості освоєння освітніх програм в рамках індивідуального освітнього плану; спеціальне програмно-методичне забезпечення освітнього процесу, залежно від нозології дитини з особливими освітніми потребами; застосування сучасних технологій освіти і психолого-педагогічного супроводу всіх

суб'єктів інклюзивної практики; адаптацію методик навчання і виховання до особливих освітніх потреб учнів і вихованців з особливими освітніми потребами.

Кадрове забезпечення – четверта умова, для якої необхідні: спеціальна підготовка педагогічного колективу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної практики; організаційна і методична підтримка «основних» педагогів (учителя, вихователя, класного керівника), які безпосередньо здійснюють процес виховання і навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Наступність дошкільної та шкільної освіти на рівні освітніх програм, дидактичних технологій, виховного простору навчальних установ. Для реалізації цієї умови необхідно забезпечити: спільну діяльність фахівців дитячого садка і школи, яка здійснюється як співпраця з вироблення спільних рішень у сфері інклюзії; співробітництво освітніх організацій різного рівня, яке здійснюється в таких формах: спільне проведення педагогічних рад і нарад, батьківських зборів, виховних заходів, занять у школі майбутнього першокласника та ін.

Таким чином, при всій складності, багатоетапності та багатофакторності умов переходу школи до реалізації інклюзивного підходу, формування інклюзивного середовища являє собою одне з ключових і першочергових завдань освітньої організації.

Перехід загальноосвітніх навчальних закладів до використання інклюзивних підходів в освіті можна розглядати в рамках трьох взаємопов'язаних аспектів, або трьох осей, що відображають найбільш важливі напрями поліпшення ситуації в загальноосвітніх навчальних закладах: формування інклюзивної культури, розвиток інклюзивної політики і впровадження інклюзивної практики (рисунк 1).



Рис. 1. Аспекти інклюзивних підходів в освіті

Усі ці три аспекти дуже важливі для розвитку інклюзії в освітній установі. Всі три напрями необхідно враховувати при проведенні в школі реформ і змін. Аспект «формування інклюзивної культури» навмисно поміщений в основу трикутника. Шкільна культура є основою проведених реформ і змін. Саме інклюзивна культура, яка формується в школі, змінює політику та практику освіти і навчання, вона може бути активно підтримана новими співробітниками і учнями школи. Формування інклюзивної культури в школі сприяє створенню безпечного, терпимого суспільства, що розділяє ідеї співробітництва, стимулюючого розвиток усіх своїх учасників, спільноти, в якому цінність вкладу кожного є основою загальних досягнень. Така шкільна культура створює загальні інклюзивні цінності, які поділяються і приймаються усіма новими співробітниками, учнями, адміністраторами та батьками / опікунами. В інклюзивній культурі ці принципи і цінності впливають як на рішення щодо всієї шкільної політики, так і на щосекундну практику навчання в кожному класі. Розвиток інклюзивної школи стає при цьому постійним і безперервним процесом.

В основу розвитку інклюзивного освітнього середовища, яке втілює принципи інклюзивної культури, закладені принципи:

- принцип раннього включення в інклюзивне середовище: забезпечує можливість абілітації, тобто початкового формування здібностей до соціальної взаємодії дитини з особливими освітніми потребам;

- принцип корекційної допомоги: дитина з порушеннями розвитку має компенсаторні можливості, які важливо «включити», спиратися на них в побудові освітньо-виховного процесу. Дитина, як правило, швидко

адаптується до соціального середовища при організації простору та підтримці спеціального супроводу;

– принцип індивідуальної спрямованості освіти: дитина з особливими освітніми потребами з урахуванням її індивідуальних освітніх можливостей може освоювати загальну для всіх освітню програму, при необхідності розробляється індивідуальний освітній маршрут залежно від особливостей і можливостей дитини;

– принцип командного способу роботи: фахівцям супроводу, педагогам, батькам необхідно спільно визначати цілі, завдання і методи психолого-педагогічної діяльності щодо кожної дитини;

– принцип активності батьків, їх відповідальності за результати розвитку дитини: батьки є повноправними членами команди, тому їм повинна бути надана можливість брати активну участь в обговоренні педагогічного процесу, його динаміки і корекції;

– принцип пріоритету соціалізації як процесу і результату інклюзії: головний цільовий компонент в роботі – формування соціальних умінь дитини, освоєння нею досвіду соціальних відносин. Дитина повинна навчитися брати активну участь у всіх видах діяльності дітей, не боятися проявляти себе, знайти собі друзів; розвиваючи міжособистісні відносини, навчити інших дітей приймати себе такою, якою вона є;

– принцип безпеки освітнього середовища (фізичної і психологічної). Реалізація даного принципу передбачає орієнтацію на такі критерії психологічної безпеки: захищеність усіх учасників освітнього процесу від психологічного насильства і агресії; референтну значимість освітнього середовища, яка виражається через позитивне ставлення до неї учасників; задоволеність основними характеристиками процесу взаємодії (емоційний комфорт, можливість звернутися за допомогою, повага та ін.).

Інклюзія передбачає зміни. Це безперервний процес навчання і повноцінної участі в шкільному житті всіх учнів. Це ідеал, до якого необхідно прагнути. Реальна інклюзія з'являється в школі в той самий

момент, коли починається процес забезпечення повноправної участі в шкільному житті буквально всіх її учнів. «Повноцінна участь» в концепції інклюзії – це навчання разом з іншими учнями, співпраця з ними, придбання спільного досвіду, тобто активне залучення до процесу навчання кожної дитини і можливість для кожного учасника відкрито висловити свою думку про цей процес. Більш того, вона має на увазі, що учня приймають і цінують таким, яким він є.

2.3. Підготовка майбутніх педагогів до готовності працювати в інклюзивному освітньому середовищі

Останніми роками все більшої актуальності набувають питання підготовки майбутніх педагогів до готовності працювати в умовах інклюзивної освіти. Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивної практики є підготовка компетентних педагогів, здатних і готових ефективно працювати з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідами.

Досвід усього світу говорить про те, що впровадження інклюзивної освіти та її реалізація підвищують вимоги до професійної діяльності педагогів, їх функціональні обов'язки стають ширшими. Це тягне за собою зміну професійно значущих і особистісних характеристик педагога. В умовах інклюзивного освітнього середовища вчитель уже не може використовувати наявні у нього знання, вміння і навички, їх просто стає недостатньо. Нове освітнє середовище вимагає від учителя нових підходів до навчання, де традиційні методики будуть неефективні. Тому реалізація інклюзивної освіти повинна супроводжуватися створенням нових дидактичних моделей виховання і навчання, іншим підходом до професійної підготовки педагогів [47, с. 69].

Метою інклюзивної освіти є забезпечення рівного доступу до освіти кожної дитини, незалежно від її індивідуальних особливостей, з урахуванням

її освітніх потреб. Однак в цьому і криється основна ключова проблема реалізації інклюзивної освіти. Сьогодні впровадження інклюзії в освітніх організаціях відбувається частіше «насилено», нікого не питають про готовність освітнього закладу брати дітей з особливими освітніми потребами. Це просто необхідно зробити. Звідси й негативні наслідки такого насильницького впровадження інклюзії. Школа може виявитися неготовою до розвитку інклюзивної освіти, а вимоги потрібно виконувати. Це створює небезпеку імітації інклюзивної освіти в школі, де сама ідея інклюзії буде дискредитована.

Статистичні дані свідчать про низький рівень знань педагогів загальноосвітніх навчальних закладів в галузі спеціальної педагогіки. Сьогодні лише кожен четвертий педагог школи знайомий з основними принципами інклюзивної освіти. Педагоги визнають дефіцит знань у даній галузі. Вони не знають форми, методи і прийоми навчання та виховання дітей з порушеннями в розвитку. Це незнання веде до того, що вчителі змушені навчати таких дітей методом проб і помилок, вибираючи засоби і прийоми роботи навчання. Іноді цей вибір може бути неправильним, що негативно впливає на процес навчання школярів з особливими освітніми потребами і ставати передумовою небажання педагога так працювати, оскільки на цій підставі у нього формується негативне ставлення до інклюзивної освіти в принципі [55].

На думку О. Воробйової, щоб практично здійснити інклюзивне навчання, необхідно розв'язати низку проблем, які стосуються не тільки матеріальної бази, а й різних позицій членів суспільства і, насамперед, неготовності педагогів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. Адже дитина з обмеженими можливостями має право на вільний вибір освітньої установи, тому кожен педагог повинен мати необхідний набір компетентностей, щоб працювати в інклюзивному освітньому середовищі [14].

Українські та зарубіжні дослідники (Н. Буковцова, О. Воробйова, Д. Депплер, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Лорман, О. Мартинчук, Т. П'ятакова, Н. Назарова, Д. Харві, І. Хафізулліна та ін.) багато уваги приділяють вивченню проблеми готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти.

В. Хитрюк та О.І. Пономарева зазначають, що підготовка педагога «передбачає формування ключових компетенцій, які включають професійну кваліфікацію випускника, базові особистісні якості, системно сформовані універсальні вміння, професійні та соціально-особистісні компетенції. Якість сформованих компетенцій має процесуальну та результативну оцінку. Це положення визначає необхідність підготовки навчально-методичного забезпечення, що дозволяє студенту оволодівати, швидко й адекватно актуалізувати теоретичні знання, вміти їх застосовувати, правильно оцінюючи і успішно розв'язуючи практичні завдання. Реалізація компетентнісного підходу виражається, насамперед, у формуванні у майбутнього педагога здатності та готовності до професійної діяльності в нестандартних педагогічних умовах – умовах освітньої інклюзії – через розв'язання практичних педагогічних завдань, які мають різну дидактичну форму» [87, с. 6]. Вони ж визначають основні компетенції, які мають бути сформовані у майбутнього педагога на етапі професійного становлення: професійна кваліфікація випускника, базові особистісні якості, системно сформовані універсальні вміння, професійні та соціально-особистісні компетенції [87, с. 7].

Можна зазначити, що в рамках компетентнісного підходу готовність педагога до здійснення професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі багатьма науковцями розглядається як інтегральне особистісне утворення, представлене трьома компонентами: мотиваційно-ціннісним, операційно-діяльнісним, рефлексивно-оцінним.

Перший компонент – мотиваційно-ціннісний, проявляється в прагненні до перетворення власного досвіду, конструювання професійної діяльності, самоосвіти і співпраці.

Наступний (операційно-діяльнісний) компонент включає в себе володіння способами розвитку професійних знань (інтеріоризація) і актуалізацію професійних здібностей (екстеріоризація), а також вдосконалення діяльності (корекція екстеріоризації).

І останній (рефлексивно-оцінний) компонент полягає в умінні формулювати труднощі та проблеми професійного буття, інтерпретувати їх причини, оцінювати результати професійних і особистісних досягнень педагога.

Головною категорією процесу підготовки, на думку Л.А. Шипіліної, виступає зміст педагогічних цінностей, який визначає зміст освіти.

Педагогічні цінності представляються як «... норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діюча система, яка служить опосередкованою і сполучною ланкою між сформованим громадським світоглядом в технічній освіті та діяльністю педагога».

За твердженням В.О. Сластьоніна, оволодіння такими цінностями можливо тільки в процесі здійснення педагогічної діяльності, під час якої відбувається їх суб'єктивація, а рівень суб'єктивації стає показником особистісно-професійного розвитку педагога [76, с. 117].

Успішна інклюзивна практика можлива лише в тому випадку, якщо сама суть та ідеї інклюзії стають для педагога цінністю. Тільки тоді у педагога та учнів (дітей з нормальним і порушеним розвитком) формуються цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-відносини, цінності-якості та цінності-знання, що дозволяє їм бути соціально активними, орієнтуватися в навколишньому світі та досконало розрізняти якісну і ціннісну його неоднорідність.

Отже, посилення системно-ціннісного (аксіологічного) аспекту в підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзії дозволить надати їй

професійно-гуманістичну спрямованість і забезпечити формування у педагогів професійних цінностей, спрямованих на досягнення гуманістичних цілей і реалізацію гуманістичних принципів щодо дітей з особливими освітніми потребами.

Останніми роками все більшого поширення набуває точка зору, згідно з якою готовність педагога передбачає наявність у нього умінь ефективно вирішувати професійні завдання, тобто бути компетентним.

Багато дослідників (Ю. В. Братчикова, Н. Н. Васягин, Ю. Є. Водяха, Ю. А. Герасименко, Г. А. Репринцева, Е. А. Казаєва, Н. Ю. Марчук) приходять до висновку, що структура професійно-особистісної спрямованості являє собою єдність двох взаємодіючих блоків: особистісного і професійного.

«Особистісний блок утворений сукупністю таких стійких особистісних утворень, як індивідуальні смислові та ціннісні орієнтації, установки, очікування та мотивація суб'єкта, його Я-концепція. Перераховані конструкти задають активність суб'єкта в будь-якій ситуації, у тому числі позапрофесійній, але можуть дещо змінюватися під впливом професіоналізації. Професійний блок утворений змістовими та статусними характеристиками професійної діяльності, в ньому можна виділити внутрішній та зовнішній аспекти.

Внутрішній аспект складають особливості змісту професійної діяльності, які визначають ступінь її привабливості на етапі вибору професії, дозволяють актуалізувати особистісний потенціал суб'єкта, а також задають певні вимоги до фахівця.

Зовнішній аспект відображає соціально-професійний статус суб'єкта, зокрема затребуваність у суспільстві, на ринку праці, а також становище в професійній структурі, що показує соціально-економічний рівень і ступінь визнання серед колег.

Професійний та особистісний блоки знаходяться в тісному взаємозв'язку і безперервній взаємодії.

Основу професійно-особистісної готовності становить інтерес до професії вчителя, який виражається в позитивному емоційному ставленні до суб'єктів освіти, педагогічної діяльності в цілому, прагненні до професійного вдосконалення та саморозвитку багатьох професійно значущих якостей, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість» [18, с. 145–147].

Сутність інклюзивної освіти вимагає перебудовування, координування, модернізації власної професійної діяльності відповідно до характеру порушення, особливих освітніх потреб та досвіду соціальної взаємодії кожної дитини з особливими освітніми потребами, її готовністю і бажанням навчатися спільно з однолітками, що нормально розвиваються, а також відповідно до готовності класу (групи) вікової норми приймати дитину, яка має проблеми у здоров'ї.

Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти – це процес формування у них здатності вирішувати професійні завдання, що стосуються організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком.

Результатом такої підготовки є формування у педагогів готовності та здатності:

- розуміти філософію інклюзивної освіти, знати психолого-педагогічні закономірності та особливості вікового та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що знаходяться в умовах інклюзивного освітнього середовища, і вміти виявляти дані закономірності й особливості;

- вміти відбирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, а також проектувати навчальний процес для спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком;

- застосовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу, орієнтовані на ціннісне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами;

– створювати корекційно-розвиваюче середовище в умовах інклюзивного освітнього простору і використовувати ресурси, наявні у освітньої організації для розвитку всіх дітей;

– здійснювати професійну самоосвіту з питань спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком.

А.М. Аніщук, аналізуючи наукову літературу, зазначає, що «О. Мартинчук у своїй статті виділяє такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього педагога з дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти:

– мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

– когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;

– креативний – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості;

– діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій» [4, с. 215; 49].

Сутність поняття І. Демченко визначає таким чином: «готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» – складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання вчителем розширеного спектру

функцій з удосконалення змісту й організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання та корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами і без них в умовах інклюзивної освіти початкової школи...» [23, с. 161–162].

О.В. Мартинчук наголошує, що «феномен готовності фахівця до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, з однієї сторони, є інтегральною якістю особистості, а з іншої – складником професійно-педагогічної готовності, що має компонентну структуру, і виокремлення компонентів зумовлено змістом професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, а також загальними підходами структурування готовності як психолого-педагогічного феномена» [49, с. 118].

На думку багатьох науковців, саме поняття «професійно-педагогічна готовність» є домінантним компонентом майбутньої фахової діяльності педагогів в інклюзивному освітньому середовищі.

Дослідники наголошують на необхідності підготовки компетентних педагогів, які мають ціннісне ставлення до інклюзії, здатних вирішувати професійні завдання в галузі навчання та надання корекційної допомоги дитині з особливими освітніми потребами і вміють рефлексивно оцінювати педагогічну діяльність з огляду на негативний і позитивний досвід інклюзивної практики.

Ефективність розвитку інклюзивної освіти багато в чому визначається професійно-особистісною готовністю педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Найважливішим компонентом професійно-особистісної готовності педагога до реалізації інклюзивної освіти є гуманістична спрямованість особистості, яка визначається ціннісними орієнтаціями педагога. Ці гуманістичні цінності повинні бути осмислені та визнані педагогом. Гуманним в професії може бути тільки педагог, задоволений своєю діяльністю, її результатами, що прагне оволодіти професійним майстерністю.

Важливим якістю педагога, що характеризує його професійно-особистісну готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, є готовність надати допомогу. Ця інтегральна особистісна якість включає такі характеристики, як: доброзичливість, толерантність, оптимізм, емпатія, милосердя, дбайливість, креативність, відповідальність, високий рівень регуляції своєї діяльності, здатність до творчої діяльності та ін.

На думку психологів, готовність до надання допомоги у людей відрізняється, що зумовлено рівнем розвитку вищевказаних якостей особистості. Чим вище їх рівень, тим більше ступінь готовності людини до надання допомоги. Однак, створивши певні умови, готовність до надання допомоги можна розвивати. Головне для педагога – усвідомити необхідність розвитку цих якостей і наявність прагнення і мотивації до їх розвитку.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що основними змістовними завданнями формування готовності педагога до реалізації інклюзивної освіти є розвиток у нього цілого комплексу якостей, що ґрунтуються на особистісних ресурсах.

Професійно-особистісна готовність педагога до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначається наявністю таких якостей як милосердя, емпатія, дбайливість, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень саморегуляції та ін. Гуманний педагог, готовий до надання допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я, що має необхідні знання в області спеціальної педагогіки, буде здатний організувати роботу з такими дітьми ефективно.

Однією з проблем реалізації інклюзивної освіти сьогодні є неготовність педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Дослідження рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів

Професія педагога – це одна з найважливіших професій, і те, яким рівнем професіоналізму володіє педагог, впливає на весь процес навчання і виховання підростаючого покоління. Сучасне суспільство має прагнути готувати якомога більше педагогів – професіоналів, з високим рівнем педагогічної майстерності, щоб рядових учителів ставало якомога менше. Вибираючи педагогічну професію, студент повинен прагнути до постійного вдосконалення своїх вмінь та навичок.

Досягнення професіоналізму і майстерності – це те, до чого завжди прагне кожен нинішній студент, і щоб опанувати даними навичками, має бути присутня цілеспрямована робота над самим собою. Всі навички, властиві справжньому професіоналу, формуються на основі практичного досвіду. Однак не кожен досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким є тільки праця, осмислена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності. Професіонал перш за все відрізняється від інших характером конструктивної діяльності з урахуванням ближніх і дальніх перспектив.

Метою експериментальної роботи була оцінка рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів, зокрема їх емпатична готовність до професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Відповідно до мети поставлено такі завдання:

– визначити початковий рівень сформованості рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів, зокрема їх емпатична готовність до професійної діяльності в інклюзивному середовищі;

– впровадити в освітній процес закладу освіти розроблені нами заходи з метою підвищення рівня професійної готовності майбутніх педагогів;

– виявити, як впливають запропоновані заходи на підвищення рівня професійної готовності майбутніх педагогів.

Базою проведення експериментальної роботи оцінка рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів, зокрема їх емпатична готовність до професійної діяльності було відділення початкової освіти Гуманітарно-педагогічного коледжу Мукачівського державного університету.

Експериментальна робота проводилася на всіх видах аудиторних занять з дисциплін «Педагогіка» і «Психологія» в кілька етапів: констатуючий, формувальний, узагальнюючий.

Нами була розроблена програма експериментальної роботи (таблиця 3.1.).

Таблиця 3.1.

Програма експериментальної роботи з оцінки рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів

Етап	Завдання	Методи
Констатувальний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення досвіду щодо формування рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів. 2. Розробка програми експерименту. 3. Розробка критеріїв, показників рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів. 4. Виявлення і теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів. 5. Визначення вихідного рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів, вивчення уявлень студентів про емпатичну готовність. 6. Складання програми 	Аналіз літератури з проблеми дослідження, опитування, анкетування, бесіда, спостереження, тестування, математична обробка результатів та ін.

	формульованого етапу експерименту. 7. Розробка моделі формування рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів.	
Формульовальний	1. Впровадження розробленої моделі в освітній процес. 2. Відстеження проміжних результатів експериментальної роботи. 3. Внесення коректив в процес формування оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів.	Експеримент, спостереження, бесіди, анкетування, тестування, моделювання, статистична обробка даних та б2н..

Продовж. табл. 3.1.

Узагальнюючий	1. Порівняльний аналіз рівнів оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів до і після проведення формульованого етапу експерименту. 3. Аналіз і узагальнення матеріалів, отриманих у ході експерименту.	Статистична обробка даних, порівняння, аналіз, інтерпретація даних експерименту
---------------	---	---

Констатувальний етап експериментальної роботи включав збір матеріалів, необхідних для проведення експерименту; розробку критеріїв, показників рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів; вибіркоче вивчення студентів коледжу.

Нами були вивчені уявлення студентів про професійну готовність, зокрема емпатичну.

Для досягнення цієї мети зі студентами відділення початкової освіти проводилися бесіди та анкетування.

Найбільш поширеною відповіддю на питання «Професійна готовність – це ...» була відповідь «спілкування вчителя з учнями» (72%). Лише кілька студентів (15%) спробували уточнити, що це спілкування вчителя з учнями «в процесі навчання і виховання», «у ході якого учень отримує нові знання». Стільки ж студентів (13%) зовсім не відповіли на дане питання.

На питання «Як ви вважаєте, яке призначення емпатичної готовності в процесі навчання і виховання?» значна частина студентів не змогла дати відповідь (43%). Були також дані відповіді загального характеру: «Це дуже

важливий елемент педагогічної діяльності», «має велике значення, особливо в інклюзивному освітньому середовищі» тощо (42%).

Були поодинокі відповіді, в яких звучало, що педагогічне спілкування «Необхідно для створення сприятливого клімату», «Вчить учня спілкуватися», «Впливає на характер навчання і виховання, розвиток дитини», «Є фактором психічного і соціального розвитку дитини», «Готує учня до соціальної адаптації».

Джерелом знань про професійну діяльність, зокрема емпатичну, 35% студентів називають психолого-педагогічні дисципліни: педагогіка, педагогічна психологія. Відповіді «школа», «життя» та ін. дали 29% респондентів. Зовсім не відповіли на дане питання 36% студентів.

На питання «Чи хочете ви працювати з дітьми, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі, спілкуватися з ними?» ствердно відповіло 62% студентів, негативно – 20% студентів, ще стільки ж відповіли – «не знаю», «може бути».

97% студентів вважають, що в педагогічному коледжі потрібно формувати емпатичну готовність до професійної діяльності, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі. Оскільки емпатична готовність є важливим елементом навчально-виховного процесу, майбутній учитель повинен знати, як правильно організовувати взаємодію з учнем, бути готовим до цього.

Серед дисциплін, при вивченні яких формується емпатична готовність майбутнього учителя до професійної діяльності в освітньому середовищі, зокрема інклюзивному, студенти називали педагогіку, психологію, професійну етику, арт-терапію.

На запитання «Чи хотіли б ви пройти додаткову підготовку в області формування емпатичної готовності до професійної діяльності?» позитивно відповіли 80% студентів; 7% не дали відповіді; негативно відповіли 13% студентів.

Ми вивчили думки студентів про професійно важливі якості та уміння, необхідних для здійснення вчителем професійної діяльності. Серед якостей називалися:

- товариськість (93%),
- доброзичливість (86%),
- чуйність (65%),
- тактовність (58%),
- наявність потреби і умінь спілкування (63%),
- терпимість (77%),
- справедливість (89%).

Серед умінь виділялися такі як «уміння зрозуміти стан учня за зовнішніми проявами» (60%), «володіти засобами невербального спілкування» (44%), «використовувати демократичний стиль керівництва» (51%).

Проаналізувавши відповіді студентів, ми прийшли до висновку, що багато респондентів позитивно ставляться до перспективи здійснення педагогічної діяльності, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі, але мають низький рівень уявлень про неї.

Навчальний процес в Гуманітарно-педагогічному коледжі Мукачівського державного університету будується на основі освітньо-професійних програм, розроблених відповідно до вимог Міністерства освіти і науки України та Національного агентства з якості освіти.

Зміст навчального плану професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів включає обов'язкові та вибіркові дисципліни.

Формування готовності до професійної діяльності, зокрема емпатичної, у майбутніх молодших бакалаврів педагогічної освіти може здійснюватися на заняттях з дисциплін, що входять до складу різних компонент. Особливу роль ми відвели заняттям з таких дисциплін як «Педагогіка», «Психологія».

Дисципліни «Педагогіка» і «Психологія» входять до обов'язкової компоненти. В розрізі цих дисциплін виявлено суміжні розділи і теми,

вивчення яких сприяє формуванню рівня готовності, зокрема емпатичної, до професійної діяльності у майбутніх бакалаврів. Аналіз показав, що психолого-педагогічні дисципліни мають великий потенціал, що сприяє формуванню рівня готовності, зокрема емпатичної, до професійної діяльності у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти.

Наступним напрямом констатуючого етапу експериментальної роботи було визначення вихідного рівня готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

З цією метою використовувалися певні методи діагностики:

1. Анкетування (Додаток А).

2. Для вивчення сформованості когнітивного компонента – знань теорії педагогічного спілкування, готовності студентів до професійної діяльності, повноти і міцності засвоєння знань про неї використовувалися тестові завдання.

3. Вивчаючи сформованість технологічного компонента – умінь і навичок професійної діяльності використовувався тест «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г.Я. Розен), «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. В. Бойко).

4. Особистісний компонент вивчався за допомогою тестів «Загальний рівень товарищкості» (В.Ф. Ряховський), «Діагностика рівня емпатії» (В.В. Бойко), «Визначення рівня конфліктостійкості».

При аналізі результати тесту «Потреба в спілкуванні» виявлено, що 17,2% студентів мають високий рівень даної потреби, 68,6% студентів – середній, 14,2% студентів – низький. Незважаючи на те, що значна частина студентів вказує на велике значення педагогічного спілкування в діяльності вчителя (53,6%), бажання спілкуватися з дітьми в навчально-виховному процесі висловлюють лише 14,2% студентів.

Аналіз тестових завдань, спрямованих на вивчення сформованості когнітивного компонента компетентності в області педагогічного спілкування, показав, що 45,4% студентів мають низький показник за даним

компонентом, 54,6% – середній. Дослідження показало, що студенти мають поверхневі знання про педагогічне спілкування, його сутність, функції, структуру, стиль педагогічного спілкування, особливості взаємин вчителя з учнями; етапи, види, закономірності перебігу і способи вирішення педагогічних конфліктів; особливості спілкування школярів кожної вікової групи, зокрема з особливими освітніми потребами, та ін.

При вивченні технологічного компоненту виявлено, що у студентів недостатньо розвинене вміння педагогічного спілкування: уміння проникати у внутрішній світ іншої людини; володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; уміння аналізувати свою діяльність, своє спілкування; уміння розв'язувати педагогічні ситуації і конфлікти; долати бар'єри в педагогічному спілкуванні та ін.

Виявлено, що у 85,8% студентів присутні емоційні бар'єри у спілкуванні (емоції тією чи іншою мірою заважають спілкуванню), майбутні молодші бакалаври не вміють їх долати, лише 14,2% респондентів емоції не заважають спілкуватися.

Аналіз результатів діагностики показав, що найбільш розвинутою є перцептивно-невербальна компетентність: 43,7% студентів мають високий рівень даної компетентності, 53,7% – середній, 2,6% – низький.

При вивченні рівня розвитку особистісного компонента, виявлено, що якості особистості, необхідні для продуктивного педагогічного спілкування, у більшості молодших бакалаврів педагогічної освіти знаходяться на невисокому рівні розвитку. Серед особистісних якостей учителя, що мають велике значення для педагогічного спілкування, ми виділили товарищівість, емпатію, конфліктостійкість. Високий рівень товарищівості виявився у 22,1% студентів, середній – у 77,9%. Високий рівень конфліктостійкості мають 9,2% студентів, середній – 64,2%, низький – 26,6%. Найгірше розвинена у майбутніх молодших бакалаврів педагогічної освіти емпатія: високий рівень розвитку – 2,4%, середній – 9,7%, низький – 71,1%, дуже низький – 17,8%.

На питання «Чи вважаєте ви себе компетентним в області педагогічного спілкування?» ствердно відповіли на питання 25,6% студентів; негативно – 69,0%; не відповіли – 5,4%. Жоден респондент не оцінив свій рівень компетентності як високий; 76,3% оцінили його як середній; 15,8% – низький; 7,9% студентів не відповіли на дане питання.

Проаналізувавши результати, ми прийшли до наступного висновку: студенти недостатньо мотивовані на оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів; мають поверхневе уявлення про сутність і роль педагогічної діяльності; володіють деякими вміннями здійснення педагогічного спілкування і особистісними якостями. Таким чином, проведене дослідження дозволило нам зробити висновок, що рівень оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів є невисоким: за всіма компонентами, крім мотиваційного, переважає низький рівень. Найменш сформованими є технологічний і особистісний компоненти. Результати, отримані в ході констатуючого етапу, дозволили зробити такі висновки:

– виявлений рівень компетентності в області оволодіння професійними навичками майбутнього педагога є невисоким;

– успішність формування в області оволодіння професійними навичками майбутнього педагога, зокрема емпатична готовність, може бути забезпечена впровадженням в освітній процес коледжу комплексу педагогічних умов: розробка та впровадження в освітній процес моделі формування професійних навичок майбутнього педагога, компонентом якої є тренінг з основ арт-терапії; інтеграція традиційних та інтерактивних методів у навчання психолого-педагогічних дисциплін; забезпечення накопичення майбутніми бакалаврами педагогічної освіти досвіду на основі інтеграції теоретичної та практичної підготовки.

3.2. Аналіз ефективності впроваджених заходів з метою підвищення рівня професійної готовності майбутніх педагогів

Формувальний експеримент проходив на відділенні початкової освіти Гуманітарно-педагогічного коледжу Мукачівського державного університету. Для проведення експерименту були обрані експериментальна і контрольна групи студентів. Групи виявилися однаковими за кількісним і якісним складом; в експерименті взяло участь 20 студентів: контрольна група в кількості 10 осіб і експериментальна група також в кількості 10 осіб. В експериментальній групі (ЕГ) реалізовувався комплекс виділених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов. У контрольній групі (КГ) цілеспрямовано не створювалося жодної педагогічної умови. По закінченні експерименту результати навчання було порівняно.

У процесі формувального експерименту проводилося вивчення рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів за виділеними критеріями: мотиваційним, когнітивним, технологічним, особистісним.

Діагностика, проведена на початку експерименту, показала, що вихідний рівень оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів у студентів експериментальної та контрольної груп приблизно однаково низький за всіма компонентами (дані наведені в підрозділі 3.1).

Перевірка першого педагогічної умови – розробка і впровадження моделі формування професійних навичок майбутніх педагогів, компонентом якої є тренінг з основ арт-терапії – здійснювалася в процесі реалізації спецкурсу.

Розроблений нами тренінг з основ арт-терапії з'явився важливим засобом інтеграції теоретичних знань, необхідних для формування компетентності в області оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів, зокрема емпатичною готовністю. При розробці спецкурсу нами було узагальнено та систематизовано знання, пов'язані з підготовкою молодшого бакалавра педагогічної освіти щодо професійних навичок, отримані в інших навчальних курсах: «Психологія», «Педагогіка».

Даний тренінг спрямований на розв'язання таких завдань:

1) формування системи мотиваційних утворень (система мотивів, потреба в спілкуванні, інтерес до спілкування з дітьми, усвідомлення необхідності педагогічного спілкування в освітньому процесі), що регулюють продуктивну суб'єкт-суб'єкту взаємодію учасників освітнього процесу;

2) вироблення сукупності професійних навичок майбутніх педагогів: проникати у внутрішній світ учня; володіти вербальними і невербальними засобами спілкування; аналізувати свою діяльність, своє спілкування; розв'язувати педагогічні ситуації та конфлікти; долати бар'єри в педагогічному спілкуванні; взаємодіяти з учнями на основі суб'єкт-суб'єктних відносин;

3) формування та розвиток значущих якостей особистості, необхідних для продуктивного педагогічного володіння професійними навичками майбутніх педагогів: товариськості, емпатії, конфліктостійкості.

У ході тренінгу відпрацьовувалися навички та вміння, отримані студентами в процесі вивчення теоретичного матеріалу, для чого використовувалися інтерактивні методи навчання: робота в групах, аналіз ситуацій, дискусія та ін.

На заняттях, що проводяться у формі тренінгу, студентами виконувалися вправи, спрямовані на розвиток комунікативних та емпатичних здібностей, сензитивності. В результаті у студентів формувалися вміння проникати у внутрішній світ учня, володіти вербальними і невербальними засобами спілкування; аналізувати своє спілкування, вирішувати педагогічні ситуації і конфлікти, долати бар'єри в педагогічному спілкуванні. Крім того, даний вид занять сприяв прояву і розвитку особистісних якостей, що мають велике значення для готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі: товариськості, емпатії, конфліктостійкості.

На заняттях ми використовували вправи, спрямовані на усунення емоційних бар'єрів, емоційне розкріпачення; розвиток вміння слухати інших, сприймати партнерів зі спілкування; оволодіння практичними навичками висловлювання (вміння ставити відкриті питання, давати інформацію про себе іншій людині, давати і приймати зворотний зв'язок).

Для занять з елементами тренінгу ми використовували вправи, розроблені І. Вачковим, А. Панфіловою, О. Тарариноюю.

Наведемо приклади деяких вправ.

Вправа «Сліпа довіра». Студенти ділилися на пари: один – «Сліпий», інший – «Поводир». «Сліпому» зав'язувалися очі, «Поводир» брав його за руку і пропонував погуляти аудиторією, намагаючись при цьому дати партнеру різноманітні відчуття: обмацати предмети, побути на самоті та ін.

«Поводир» під час виконання вправи не мав права говорити, але намагався провести «Сліпого» аудиторією так, щоб він відчував себе легко і впевнено. Через 5-10 хвилин вони мінялися ролями. В обговоренні з'ясовувалося, хто які почуття відчував, були присутні чи ні довіра, відповідальність за іншого, хто в якій ролі відчували себе краще.

Вправа «Бесіда». Студенти ділилися на пари і отримували завдання вести бесіду кожен за своєю темою. Наприклад, один повинен був говорити про спорт, інший – про художню літературу. Завдання кожного – змусити співрозмовника поступитися ініціативою в спілкуванні. Спостереження за виконанням вправи показали, що спочатку студенти просто намагалися перекричати один одного. Лише деякі слухали іншого, задавали питання і плавно переводили розмову на свою тему.

Вправа «Зрозуміти партнера». Студент виходив в коло. Кільком учасникам заняття ставилося завдання поглядом висловити бажання вступити з ним в контакт. Всі інші повинні були за допомогою погляду висловити бажання не вступати в контакт. Студент, який перебуває в колі, повинен був по очах визначити, хто хоче з ним контактувати. Потрібно відзначити, що студенти, виконуючи дану вправу, зазнавали труднощів: не

могли невербально висловлювати свої бажання, не могли зрозуміти іншого за невербальними проявами.

Вправа «Відкриті питання-відкриті відповіді». Студенти ділилися на пари. Робота проходила в два етапи. На першому етапі один студент ставив іншому тільки відкриті питання, які давали можливість відповісти якомога повно.

Інший студент відповідав на кожне питання, даючи інформацію про себе, яка виходила за рамки строгої відповіді на поставлене запитання. Через 5-7 хвилин учасники пари мінялися ролями.

На другому етапі один студент починав добровільно давати іншому якусь інформацію про себе, наприклад, розповідав про свої переживання з якого-небудь приводу. Завданням другого студента було продовження розмови: він просив або прояснити щось, або перефразувати те, що почув, тобто своїми словами повторював інформацію, отриману від партнера зі спілкування, щоб показати, що він його слухає. Через 5-7 хвилин студенти мінялися ролями. Між етапами відбувалося обговорення переживань і труднощів, що виникли в групі.

Вправа «Впевнений або агресивний». Викладач пропонував групі ситуації, в якій кожен студент повинен був продемонструвати невпевнену, агресивну і впевнену відповіді. Після чого в групі відбувався докладний розбір запропонованих варіантів відповідей.

Приклади ситуацій:

– під час заняття ваш сусід постійно відволікає вас від розгляду цікавої проблеми, задаючи дурні, як вам здається, питання. Ви кажете йому ...

– один починає розповідати в компанії історії про вас, чим приводить вас у збентежений стан. Ви говорите йому ...

– викладач говорить вам, що ваш одяг не відповідає зовнішньому вигляду студента. Ви відповідаєте йому ...

У результаті використання методу колективного аналізу ситуацій ми домагалися того, що всі студенти ставали учасниками обговорення запропонованої ситуації, могли висловити свою думку.

Для розв'язання ситуацій студентам пропонувалися готові педагогічні ситуації з підручників, книг або ситуації, запропоновані студентами.

Крім того, студенти писали твори, теми яких торкалися проблеми педагогічного спілкування. Міні-твір на тему «Моє спілкування з учнями» писали всі студенти, які беруть участь в експерименті.

По завершенні експерименту були проведені повторні анкетування та тестування.

Обробка та аналіз отриманих даних, в цілому, підтвердили ефективність розробленого нами комплексу педагогічних умов формування оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів, зокрема емпатичною готовністю.

Отримані в ході констатуючого етапу експериментальної роботи дані свідчать про можливість порівняння експериментальної та контрольної групи, оскільки в рівні сформованості компетентності в області оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів немає істотних відмінностей.

У ході формуючого етапу експериментальної роботи відстежувалася динаміка статистичних даних, що відображають просування студентів у заданих рівнях сформованості досліджуваної компетентності.

У процесі констатуючого експерименту нами була розроблена програма діагностичного дослідження рівня сформованості професійних навичок майбутніх педагогів.

У відібраних для проведення експерименту групах була проведена вихідна діагностика рівня сформованості професійних навичок майбутніх педагогів по окремих її компонентах і по компетентності в цілому. З метою визначення досліджуваного рівня нами використовувалися такі методи, як спостереження, бесіда, анкетування, тестування. Ми використовували тести «Потреба в спілкуванні» (Ю.М. Орлов), «Визначення рівня перцептивно-

невербальної компетентності» (Г.Я. Розен), «Діагностика емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні» (В.В. Бойко); «Загальний рівень товариськості» (В.Ф. Ряховський), «Діагностика рівня емпатії» (В. В. Бойко), «Визначення рівня конфліктостійкості» та ін.

Виявилося, що для 11,52% студентів експериментальної групи і 14,79% контрольної групи рівень оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів перебуває на високому рівні розвитку. У решти студентів він перебуває на середньому і низькому рівні розвитку.

Щодо мотивації до оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів виявилася такою: 62,15% студентів як контрольної, так і експериментальної груп вважають, що вчителю важливо мати довірчі відносини з учнями. Для 27,31% студентів експериментальної групи 24,05% студентів контрольної групи була характерна стійка мотивація до оволодіння педагогічною професією, обумовлена інтересом до неї. 79,94% студентів відповідають, що вони хотіли б отримати додаткову підготовку в області оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів. Хоча з відповідей на питання «Чи хочете ви працювати з дітьми, спілкуватися з ними?» випливає, що спілкуватися зі школярами в процесі навчання і виховання майбутні бакалаври педагогічної освіти не хочуть (ЕГ – 56,89%, КГ – 54,63% студентів). Часто зустрічаються негативні відповіді на дане питання, а також відповіді «не знаю», «тільки не в школі».

Проаналізувавши, всі отримані дані, ми зробили висновок про рівень сформованості мотиваційного компонента компетентності в оволодінні професійними навичками майбутніх педагогів: у 46,37% студентів КГ та ЕГ мотивація до здійснення педагогічного спілкування знаходиться на низькому рівні; середній рівень показали 37,84% студентів в КГ і 41,11% в ЕГ; висока мотивація проявляється у 15,79% студентів КГ і 12,52% студентів ЕГ (таблиця 3.2., рисунок 3.2).

Таблиця 3.2.

Вихідний рівень сформованості мотиваційного компонента

**компетентності в області оволодіння професійними навичками
майбутніх педагогів**

Групи	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	46,37%	37,84%	15,79%
КГ	46,37%	41,11%	12,52%

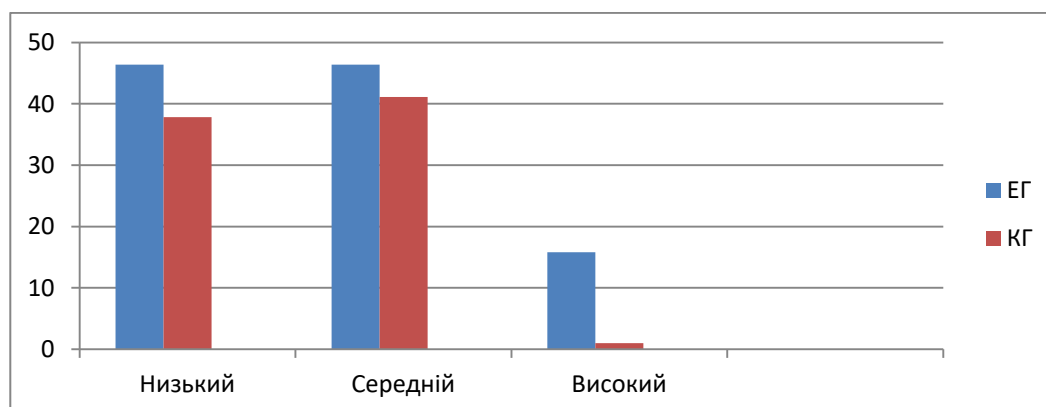


Рис. 3.2. Вихідний рівень сформованості мотиваційного компонента компетентності в області оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів

Для вивчення сформованості технологічного компонента компетентності в оволодінні професійними навичками майбутніх педагогів використовувалися методики «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г.Я. Розен), «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В.В. Бойко), спостереження за виявом умінь педагогічного спілкування, наявності або відсутності досвіду педагогічного спілкування з дітьми.

Провівши діагностику та проаналізувавши її результати, ми виявили, що у студентів недостатньо розвинені вміння педагогічного спілкування: вміння проникати у внутрішній світ іншої людини; володіти вербальними і невербальними засобами спілкування; аналізувати свою діяльність, своє спілкування; розв'язувати педагогічні ситуації та конфлікти; долати бар'єри в педагогічному спілкуванні. Досвід педагогічного спілкування з дітьми є

лише в однієї людини ЕК і однієї людини КГ. Результати аналізу представлені в таблиці 3.3. та рисунку 3.3.

Таблиця 3.3.

**Вихідний рівень сформованості технологічного компонента
компетентності в оволодінні професійними навичками майбутніх
педагогів**

Групи	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
ЕК	51,63%	48,37%	0%
КГ	56,89%	43,11%	0%

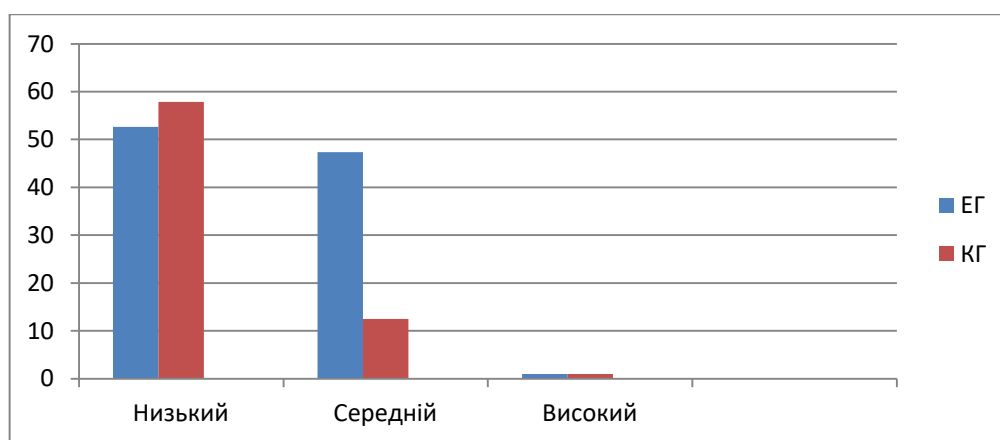


Рис. 3.3. Вихідний рівень сформованості технологічного компонента компетентності в оволодінні професійними навичками майбутніх педагогів

Особистісний компонент компетентності щодо оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів ми вивчали за допомогою таких методик, як «Загальний рівень товарищкості» (В. Ф. Ряховський), «Діагностика рівня емпатії» (В. В. Бойко).

Вивчаючи рівень розвитку особистісного компонента, ми прийшли до висновку, що якості особистості, необхідні для продуктивного педагогічного спілкування, у більшості молодших бакалаврів педагогічної освіти знаходяться низькому рівні розвитку (таблиця 3.4., рисунок 3.4).

Таблиця 3.4.

Вихідний рівень сформованості особистісного компонента компетентності в оволодінні навичками майбутніх педагогів

Групи	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ	96,74%	3,26%	0%
КГ	79,95%	14,79%	5,26%

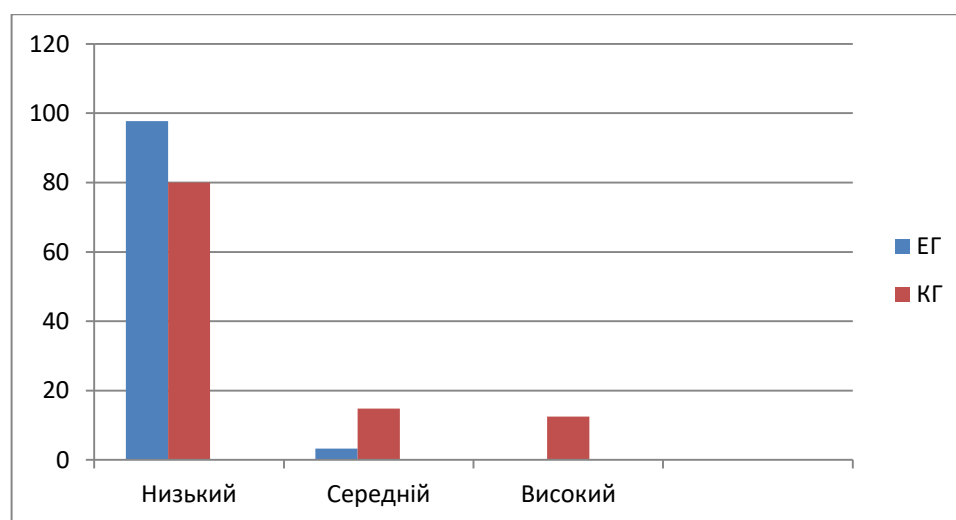


Рис. 3.4. Вихідний рівень сформованості особистісного компонента компетентності в оволодінні навичками майбутніх педагогів

Нами була складена зведена таблиця по всіх трьох критеріях. У таблиці 3.5. відображений вихідний рівень сформованості компетентності в оволодінні професійними навичками майбутніх педагогів.

Таблиця 3.5.

**Вихідний рівень сформованості компетентності в області
оволодінні навичками майбутніх педагогів
експериментальної та контрольної груп**

Рівні	Контрольна група			Експериментальна група		
	Критерії					
	Мотиваці йний	Технологі чний	Особисті сний	Мотиваці йний	Технологі чний	Особисті сний

Продовж. табл. 3.5.

Низький	46,37%	51,63%	97,74%	46,37%	56,89%	79,95%
Середній	37,84%	48,37%	3,26%	41,11%	43,11%	14,79%
Високий	15,79%	0	0	12,52%	0	5,26%

Аналіз результатів експерименту показав, що в рівнях сформованості компетентності в оволодінні професійними навичками майбутніх педагогів в експериментальній і контрольних групах відбулися кількісні та якісні зміни (таблиця 3.6., рисунок 3.5.).

Таблиця 3.6.

**Рівень сформованості компетентності в оволодінні професійними
навичками майбутніх педагогів після експерименту**

Групи	Рівні	Кількість студентів (%)
КГ	Низький	65,24%
	Середній	29,82%
	Високий	15,79%
ЕГ	Низький	61,07%
	Середній	33,0%
	Високий	20,52%

Діагностика показала, що 65,24% студентів контрольної групи і 61,07% студентів експериментальної групи мають низький рівень сформованості компетентності в оволодінні професійними навичками майбутніх педагогів після експерименту; 29,82% і 33,0% студентів відповідно мають середній

рівень. Студентів з високим рівнем сформованості компетентності в області педагогічного спілкування в експериментальній групі 15,79% і 20,52% в контрольній групі (рисунок 5).

Результати підсумкового зрізу порівнювалися з даними діагностики, отриманими на констатувальному і формувальному етапах дослідження, внаслідок чого виявилось можливим побачити динаміку розвитку рівнів сформованості компетентності в області оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів.

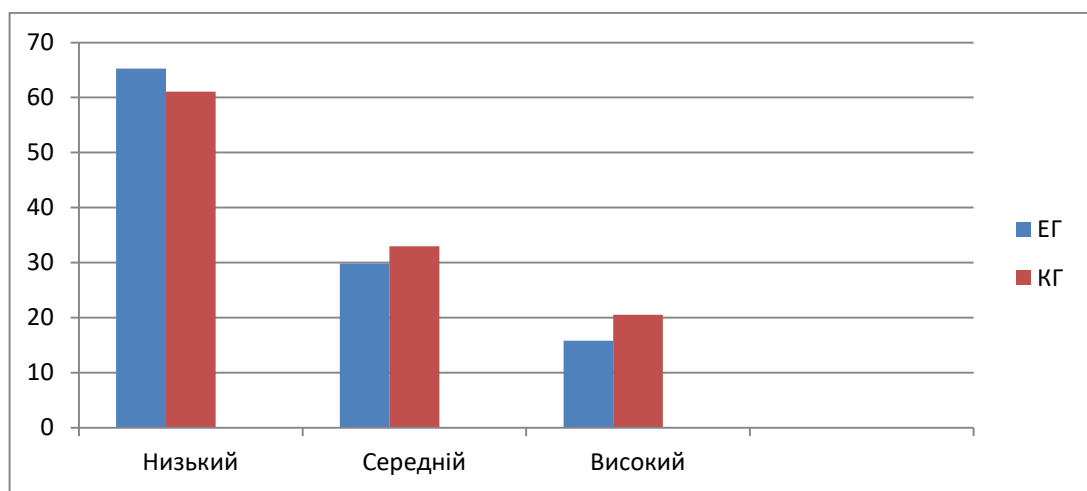


Рис. 3.6. Рівень сформованості компетентності в оволодінні професійними навичками майбутніх педагогів після експерименту

Підсумкова діагностика показала, що в експериментальній групі відбулися зміни в бік підвищення високого рівня сформованості компетентності в області оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів.

Порівняння результатів дослідження, отриманих до початку і після завершення експерименту, показало наявність відмінностей по всіх показниках у студентів експериментальної групи.

Аналіз результатів експериментальної роботи дозволив зробити висновок, що застосування в освітньому процесі коледжу запропонованих нами педагогічних умов позитивно впливає на формування компетентності в

області оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів. В експериментальній групі спостерігалось збільшення кількості студентів з високим рівнем сформованості компетентності в області оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів, що підтверджує висунуту гіпотезу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Експериментальна робота з дослідження рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів включала в себе три етапи: констатувальний, формувальний та узагальнюючий.

У проведенні формувального етапу взяли участь 10 студентів експериментальної групи, 10 студентів контрольної групи відділення початкової освіти.

Констатувальний етап експериментальної роботи включав збір матеріалів, необхідних для проведення експерименту; розробку критеріїв, показників і рівнів оволодіння професійними навичками майбутніх фахівців; Аналізуючи дані, отримані на початку експериментальної роботи, ми дійшли висновку, що для студентів, в цілому, характерний низький вихідний рівень оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів як в контрольній, так і в експериментальній групах. Результати констатувального етапу дослідження вказали на необхідність внесення змін в напрямі формування професійних навичок майбутніх педагогів.

На основі діагностики рівня сформованості професійних навичок майбутніх педагогів у студентів експериментальної та контрольної груп визначалася ефективність впровадження виявлених нами педагогічних умов. Діагностика здійснювалася упродовж всієї експериментальної роботи. Для цього були застосовані анкетування, тестування студентів, спостереження за їх практичною діяльністю, бесіди тощо.

На етапі реалізації експерименту в експериментальній групі був проведений тренінг «Основи арт-терапії». Зміст даного тренінгу було реалізовано як в теоретичній, так і практичній частини.

На завершальному етапі реалізації експерименту були підведені підсумки експериментальної роботи. Таким чином, підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що основними змістовними завданнями формування готовності педагога до реалізації інклюзивної освіти є розвиток у нього цілого комплексу якостей, що ґрунтуються на особистісних ресурсах.

Професійно-особистісна готовність педагога до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначається наявністю таких якостей як милосердя, емпатія, дбайливість, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень саморегуляції та ін. Гуманний педагог, готовий до надання допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я, що має необхідні знання в області спеціальної педагогіки, буде здатний організувати роботу з такими дітьми ефективно.

Однією з проблем реалізації інклюзивної освіти сьогодні є неготовність педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

ВИСНОВКИ

У дослідженні теоретично уточнено і конкретизовано основні поняття: «готовність майбутніх педагогів», «емпатія», «емпатична готовність», «Інклюзія», «інклюзивна освіта».

Нами проаналізовано сучасну педагогічну, психологічну, соціальну літературу, що дало можливість виділити основні підходи до проблеми готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

Також зазначено, що до складу інтегральних характеристик готовності входять особистісні характеристики та їх процесуальна складова, необхідна для професійної діяльності майбутнього педагога початкової школи.

Доведено, що емпатія – не ізольований феномен, а безпосередній зв'язок з рядом професійно значущих якостей педагога. Це невід'ємна складова професіоналізму педагога та комунікативної культури спеціаліста.

Визначено, що емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності являє собою раціонально-емоційно-інтуїтивне відображення іншої людини, що дозволяє подолати його психологічний захист і збагнути причини і наслідки самовиявів (властивостей, станів, реакцій) з метою прогнозування та адекватного впливу на її поведінку.

Експериментальна робота з дослідження рівня оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів включала в себе три етапи: констатувальний, формувальний та узагальнюючий.

Констатувальний етап експериментальної роботи включав збір матеріалів, необхідних для проведення експерименту; розробку критеріїв, показників і рівнів оволодіння професійними навичками майбутніх фахівців; Аналізуючи дані, отримані на початку експериментальної роботи, ми дійшли висновку, що для студентів, в цілому, характерний низький вихідний рівень оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів як в контрольній, так і в експериментальній групах. Результати констатувального етапу дослідження вказали на необхідність внесення змін в напрямі формування професійних навичок майбутніх педагогів.

На основі діагностики рівня сформованості професійних навичок майбутніх педагогів у студентів експериментальної та контрольної груп визначалася ефективність впровадження виявлених нами педагогічних умов. В експериментальній групі був проведений тренінг «Основи арт-терапії». Зміст даного тренінгу було реалізовано як в теоретичній, так і практичній частині.

На завершальному етапі реалізації експерименту були зроблені підсумки експериментальної роботи. Таким чином, підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що основними змістовними завданнями формування готовності педагога до реалізації інклюзивної освіти є розвиток у нього цілого комплексу якостей, що ґрунтуються на особистісних ресурсах.

Професійно-особистісна готовність педагога до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначається наявністю таких якостей як милосердя, емпатія, дбайливість, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень саморегуляції та ін. Гуманний педагог, готовий до надання допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я, що має необхідні знання в області спеціальної педагогіки, буде здатний організувати роботу з такими дітьми ефективно.

Сформульовані мету і завдання магістерського дослідження виконано, гіпотезу підтверджено, але проведена розвідка не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують технології, форми та

методи формування емпатичної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006 р. URL: www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages (Дата звернення: 29.01.2020).
2. Алехина С. В. Инклюзивное образование : история и современность. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.
3. Андриюшина А. А., Каковкіна О. А. Етапи розвитку освіти і педагогічної думки в Україні: методичні рекомендації. Дніпропетровськ, 2015. 32 с. URL: <file:///C:/Users/U-Tech/Desktop/A1-0000-19-P3-15.pdf> (Дата звернення: 20.05.2020).
4. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 213–218. URL: file:///C:/Users/U-Tech/Downloads/Nzspp_2013_5_39.pdf (Дата звернення: 20.02.2020).
5. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. URL: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208181144/1.pdf> (Дата звернення: 20.05.2020).
6. Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.03.Київ, 2019.235 с. URL:

old.npu.edu.ua/images/fale/vidil_aspirant/dicer/Д_26.053.23/Berehova.pdf (Дата звернення: 08.02.2020).

7. Бережинська Т. В. Формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 280 с.

8. Березюк О. С. Про засоби формування педагогічного професіоналізму студентів педвузу. *Нові технології навчання* : [наук.-метод. зб.]. Вип. 23. Київ, 1998. С. 40–46.

9. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук.-метод. посіб.]. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

10. Борисенко С. Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1989. 196 с.

11. Вайніленко Т. В. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2005. 52 с.

12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

13. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методол. аспект : [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 440 с.

14. Воробьева О. К вопросу о профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов, способного работать в инклюзивной среде. *Материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции*. – Москва: СВИВТ, 2012. С. 57–65.

15. Гаврилова Т. П. Понятие «эмпатия» в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1975. № 2. С. 147–158.

16. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах*: збірник Комунального вищого навчального закладу Херсонська академія неперервної освіти Херсонської обласної ради. Херсон, 2018. Випуск № 37. С. 236–240.

17. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан і проблеми розвитку. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. *Педагогічні науки*. 2019. № 1 (64). С. 52–58. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/13405> (Дата звернення: 04.06.2020).

18. Герасименко Ю. А. Професійно-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 6. С. 145–149. file:///C:/Users/U-Tech/Downloads/professionalno-lichnostnaya-gotovnost-pedagoga-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya.pdf 10 (Дата звернення: 24.03.2020).

19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

20. Гриневич Л. М. 4 роки впровадження інклюзії. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news> (Дата звернення: 29.01.2020).

21. Даніелс Елен Р., Стаффорд Кей. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів: Тов. «Надія», 2002. 290 с.

22. Декларація про права інвалідів 2006 року URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117 (Дата звернення: 13.01.2020).

23. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2015. 500 с. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. ...д. пед. наук. 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/7977>

24. Дерев'янюк Н. З. Роль інклюзивного освітнього середовища для розвитку просоціальної поведінки підлітків. Зб. наукових праць РДГУ, 2019. Вип. 12. С. 50-54. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/762552.pdf>

25. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : [монографія] / [за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. [вид. 2-е, доп.]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.

26. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976. 165 с.

27. Єжова Т. С. Толерантне освітнє середовище інклюзивного навчального закладу як умова соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. URL: <http://koris.com.ua/other/3054/index.html?page=4> (Дата звернення: 27.03.2020).

28. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.

29. Задіранова Г. В. Розвиток дитини з обмеженнями життєдіяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. URL: <http://koris.com.ua/other/3054/index.html?page=63> (Дата звернення: 27.03.2020).

30. Закон України «Про освіту». URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/> (Дата звернення: 16.03.2020).

31. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення: 16.03.2020).

32. Зимняя И. А. Педагогическая психология. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/0dd/0dd5585a08f22073fe6c59fc7a5f5e37.pdf> (Дата звернення: 29.09.2020).

33. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека: терминологический словарь. СПб.: Питер, 2005.

34. Инклюзивное образование: преимущество инклюзивной культуры и практики. *Сборник материалов IV Международной научно-*

практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. Москва: МГППУ, 2017. 512 с.

35. Іноземцева С. В. Використання педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu/TtMNV/2008_21/11.html (Дата звернення: 05.04.2020).

36. Калініченко І. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими освітніми потребами*. 2012. № 9. С. 120-126. URL: [file:///C:/Users/U-Tech/ Downloads/apnvlor_2012_9_15.pdf](file:///C:/Users/U-Tech/Downloads/apnvlor_2012_9_15.pdf) (Дата звернення: 29.09.2020).

37. Калініченко І. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. URL: http://arhive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Apn/2012_9/kalinich.PDF

38. Калошин В. Ф. Практика управління емоційним станом. Раціонально-емотивна терапія. Київ: Шк. світ, 2012. 128 с.

39. Калошин В. Ф. Шлях до подолання негативних педагогічних стереотипів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 4. С. 32–36.

40. Калошин В. Ф., Гоменюк Д. В. Як учителю зберегти емоційну стійкість. Харків: Вид. група «Основа», 2018. 128 с.

41. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.

42. Карамуратова Р. Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: дис. ... канд. психол. наук. Алма-Ата, 1984. 213 с.

43. Київська В. В., Пастухова Ю. В. Інклюзивна освіта. Проект «Рівний – рівному». *Управління школою*. 2017. № 22–24. С. 41–50. URL: <https://pandia.ru/text/79/501/26323.php> (Дата звернення: 08.10.2020).

44. Ковальчук М. О. Формування майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії). 13.00.04. Житомир, 2017. 282 с.

45. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18.

46. Колупаєва А. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посібник / за загальною ред. Колупаєвої А.А. Київ: «А. С. К.», 2012. 308 с.

47. Кузьмина О. С. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Обзор педагогических исследований. *Педагогические исследования*. 2016. Выпуск – апрель. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/problemy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-obzor-pedagogicheskix-issledovanij/> (Дата звернення: 08.10.2020).

48. Лиман І. Особливості розвитку вищої педагогічної освіти в УСРР (1920 – 1935 рр. URL: <https://www.i-lyman.name/BerdjanskPedKursy/History/1.html>) (Дата звернення: 08.10.2020).

49. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах іклюдивної освіти. *Вісник психології і педагогіки* : збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. Вип. 8. 248 с. URL: https://www.psyh.kiev.ua/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%9E.%D0%92._%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0_%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B2_%D0%B4%D0%BE_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%B2_%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%85_%D1%96

%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE
%D1%97_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8 (Дата
звернення: 13.10.2020).

50. Мартинчук О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

51. Мельник І. Науково-дослідна робота студентів як компонент освітнього середовища підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : наук. зб. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2007. Вип. 21. С. 85–91.

52. Методика В. В. Бойко «Діагностика рівня емпатії». URL: <https://psy.wikireading.ru/10023>(Дата звернення: 13.10.2020).

53. Митчелл Девід. Эффективные педагогические технологии... специального и инклюзивного образования (Использование научнообоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве) / Главы из книги, пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. М., РООИ «Перспектива», 2009. 205 с.

54. Назарова Н. Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. *Социальная педагогика*. 2010. № 1. С. 77–87.

55. Наумов А. А. Современные проблемы готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в России и за рубежом. *Вестник ПГПУ*. 2017. С. 110–114.

56. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9–22.

57. Овчаренко Е. Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003.

58. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : монографія. Київ: Знання України, 2003. 448 с.

59. Освітологія: фахова підготовка : навч.-метод. посіб. / За ред. В. О.Огнев'юка. Київ: ВП «Едельвейс», 2014. 612 с.

60. Підласий І. П., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя : Освіта – XXI століття. *Рідна школа*. 1998. № 1. С. 3–8.

61. Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82–85. URL: file:///C:/Users/U-Tech/Downloads/NiO_2016_6_16.pdf (Дата звернення: 06.09.2020).

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

63. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. Закон України від 23 травня 2017 року № 2053-VIII. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (Дата звернення: 29.01.2020)

64. Про охорону дитинства. Закон України від 07.03.2001. № 3109-III Відомості Верховної Ради. 2001. № 30. С. 142–150.

65. Про реабілітацію інвалідів в Україні. Закон України від 20.12.2005. N 3235-IV (3235-15). Відомості Верховної Ради. 2006. № 2–3. С. 36–42.

66. Професійна підготовка: Підручник / А. В. Грабовський, Л. В. Коломієць, О. С. Савельєва, А. В. Семенова, В. Ф. Яні; за заг ред. А.В. Семенової. Одеса: Бондаренко М.О., 2020. 575 с.

67. П'ятакова Т. Особливості підготовки учителів Швейцарської конфедерації до здійснення інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога* : науково-практичний освітньо-популярний журнал. 2009. № 10. С. 37–39.

68. Руденко Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу до застосування інтерактивних технологій на уроках математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 288 с.

69. Рудик П.А. Психологія: учебник. Москва: ФиС, 1996

70. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, Париж, 2009. 37 с. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf> (Дата звернення: 06.09.2020).

71. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : [підручн.]. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

72. Савчин М. В. Педагогічна психологія: [навч. посібн.]. Київ: Академвидав, 2007. 424 с.

73. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами Прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість 7-10 червня Саламанка, Іспанія 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (Дата звернення: 29.01.2019).

74. Саламатіна Ю. В. Психологічні умови формування емпатійних культури при підготовці майбутніх вчителів. *Молодий вчений*. 2012. № 11 (46). С. 479–481. URL: <https://moluch.ru/archive/46/5726/> (Дата звернення: 25.11.2020)

75. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручн.]. Київ: Міленіум, 2006. – 344 с.

76. Слостенин В. А., Исаев И. Ф. Шиянов Е. Н. Педагогика / Под ред. В.А. Слостенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с. URL:

77. Словник психологічних термінів. URL: <https://nuph.edu.ua/slovník-psihologichnih-terminiv/> (Дата звернення: 29.10.2020).

78. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / [А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.] ; за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/iearticles/72/> (Дата звернення: 14.09.2020).

79. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / Під заг. ред. Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяда», 2015. 70 с.

80. Сухомлинський В. Вибрані твори : у 5 т. / В. Сухомлинський. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 2. 1976. 718 с.

81. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 18–23.

82. Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті : [навч. посіб.] / А. М. Ананьєв, С. В. Воронова, М. В. Малік, О. О. Сакалюк, М. М. Тодорова, М. М. Торган, Н. М. Черненко [та ін.] ; за заг. наук. ред. С. К. Хаджирадевої. Київ: Освіта України, 2014. 244 с.

83. Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира: Доклад ОЭСР / пер. с англ. Н. Микшиной. *Вопросы образования*. 2012. № 2. С. 6–62. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/2013/02/04/1251416707/VO2_12.pdf. (Дата звернення: 29.10.2020).

84. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2009. 544 с.

85. Харламенко В., Олєфіренко Т. Концептуальні положення професіоналізації вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збір. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий О.О., 2013. № 7. С. 218–222.

86. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процес се профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального обучения». Астрахань, 2008. 22 с.

87. Хитрюк В. В., Пономарева Е. И. Основы инклюзивного образования : учеб.-метод. комплекс. Барановичи: РИО БарГУ, 2014. 372 с. URL:

http://elib.bspu.by/bitstream/doc/15761/18f_54_2014.pdf с. 6 (Дата звернення: 18.07.2020).

88. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монографія. Київ: Преса України, 2003. 319 с.

89. Чиндилова О. В. От государственных стандартов «первого поколения» к новому образовательному стандарту. *Начальная школа плюс: до и после.* 2009. № 11. С. 3-5. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-4-50.pdf> (Дата звернення: 18.07.2020).

90. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 248 с.

91. Шурина О. І. Експериментальне дослідження формування емпатійної культури майбутніх учителів початкових класів у фаховій підготовці. *Нова педагогічна думка* : наук.-метод. журнал. Рівне, 2014. № 2 (78). С. 60–63.

92. Шурина О. І. Формування емпатійної культури майбутніх учителів початкових класів у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Житомир, 2014. 22 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/14950/1/aref_Shuryn.pdf (Дата звернення: 18.07.2020).

93. Щербакова А. М., Шеманов А. Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. *Психологическая наука и образование.* 2010. № 2. URL: https://psyjournals.ru/files/29856/psyedu_2010_n2_Sherbakova,%20Shemanov.pdf (Дата звернення: 18.07.2020).

94. Яковлева Е. В. Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-professionalno-znachimoe-kachestvo-lichnosti-uchitelya-nachalnyh-klassov> (Дата звернення: 18.07.2020).

95. Ящук І. П. Формування системи вищої педагогічної освіти в Україні в 20-х – на початку 30-х років XX століття. *Наукові праці МАУП*. 2015. Вип. 44(1). С. 9–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npmapn_2015_44_4

Додаток А

Анкета для студентів 1-2 курсів

Шановний респонденте! Будь ласка, дайте відповідь на наведені нижче питання.

1. Педагогічна спілкування – це
2. Як ви вважаєте, яке призначення педагогічного спілкування в процесі навчання і виховання?
3. Якими особистісними якостями, на ваш погляд, необхідно володіти вчителю для здійснення ним ефективного педагогічного спілкування:
 - 1) товариськість,
 - 2) уважність,
 - 3) зарозумілість,
 - 4) доброзичливість,
 - 5) пасивність,
 - 6) чуйність,
 - 7) тривожність,

- 8) тактовність,
- 9) жалісливість,
- 10) емпатія,
- 11) тямущість,
- 12) егоцентричність,
- 13) ініціативність,
- 14) гуманність,
- 15) самовпевненість,
- 16) чуйність,
- 17) сором'язливість,
- 18) інтерес до людей,
- 19) конфліктність,
- 20) наявність потреби і умінь спілкування,
- 21) терпимість,
- 22) допитливість,
- 23) справедливість,
- 24) безпосередність.

4. Якими вміннями, на вашу думку, повинен опанувати вчитель для здійснення педагогічного спілкування зі школярами:

- 1) встановлювати доцільні відносини з учнями,
- 2) зрозуміти позицію іншого,
- 3) вивчати реальні навчальні можливості школярів,
- 4) передбачати і враховувати можливі труднощі учнів у навчанні,
- 5) зрозуміти стан учня за зовнішніми проявами,
- 6) володіти засобами невербального спілкування,
- 7) розвивати свої педагогічні здібності,
- 8) встати на точку зору учня,
- 9) бачити слабкі й сильні сторони своєї праці,
- 10) використовувати демократичний стиль керівництва,
- 11) визначати причини відставання учня в навчанні,

- 12) сприймати та інтерпретувати реакцію учнів у класі,
 - 13) стимулювати особистісний розвиток учнів,
 - 14) створювати для школярів умови психологічної безпеки,
 - 15) підбирати завдання, цікаві дітям,
 - 16) діяти в обстановці публічного виступу
5. Чи подобалося вам, як з вами спілкувалися ваші шкільні вчителі? Чому?
 6. Чи хочете ви працювати з дітьми, спілкуватися з ними?
 7. Як ви вважаєте, чи важливо вчителю мати довірчі відносини з учнями?
 8. Чи часто ви думаєте над тим, чому людина вчинила так чи інакше?
 9. Чи часто ви аналізуєте свою поведінку в будь-якій ситуації?
 10. Чи завжди ви розумієте, в якій настрої перебуває людина, з якою ви розмовляєте?
 11. Розмовляючи з людиною, чи можете ви прогнозувати, що вона зробить у даний момент?
 12. Чи знаєте ви, як ставляться люди до того чи іншого вашого вчинку?
 13. Як ви вважаєте, чи можна навчитися спілкуванню?
 14. Джерелами ваших знань про емпатію є
 16. Чи вважаєте ви себе компетентним в області оволодіння професійними навичками майбутніх педагогів?
 17. Оцініть рівень сформованості вашої емпатичної готовності до педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі: 1) низький, 2) середній, 3) високий.
 18. При вивченні яких дисциплін, на вашу думку, формуються професійні навички?
 19. Чи хотіли б ви пройти додаткову підготовку для формування емпатичної готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі?
- Дякуємо за участь у дослідженні!