

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-57-3-11>

**НАГОРНА О.В.,**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна  
ORCID: 0000-0002-8045-1260*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНОСНОГО ПІДХОДУ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Активна економічна, політична та освітня інтеграція в європейському просторі є найголовнішим завданням на шляху розбудови демократизації нашої держави, яка є основою реалізації євроінтеграційних процесів у галузі освіти, забезпечення рівних прав особистості на освіту й життєдіяльність. Євроінтеграційні процеси українського суспільства вимагають підготовки висококваліфікованих спеціалістів у всіх сферах життєзабезпечення людей. Реформи в освіті пов'язані зі змінами у формуванні високоінтелектуальної особистості. В складних для України умовах, сучасний фахівець+ повинен приймати виклики і кваліфіковано вирішувати нетипові завдання. Слід зазначити, що за останні роки професія спеціального педагога є однією із найпопулярніших серед абітурієнтів педагогічного спрямування. Це зумовлюється і збільшенням кількості дітей із психофізичними порушеннями.

Нині підготовка фахівців для роботи в умовах інклюзивного навчання, а значить для подальшої успішної реалізації у контексті однієї з соціономічних професій (у системі відносин «людина-людина»), відбувається з урахуванням усіх складових інклюзії на теренах вітчизняного простору. На перший план виступає володіння певними технологіями впровадження інклюзії, які стосуються організаційно-педагогічних умов, а також психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує практичну складову цього процесу.

Саме європейські програми допомоги суспільства в реалізації потенційних можливостей кожної дитини і сприяння процесу становлення її як активної особистості, повноцінного члена власної країни, що повинен реалізувати себе в житті, стали певною сходинкою, що допоможе інтегруватися в європейський простір. Тому науковий аналіз даної проблеми є актуальним для обговорення.

Нині у світовій освітній практиці на зміну терміна «інтеграція» як об'єднання в одне ціле, приходять – «інклюзія» як включення. Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини. Виходячи з цього, під інклюзивною освітою розуміють ширший процес інтеграції, що передбачає доступність освіти для всіх та розвиток загальної освіти в плані пристосування до різних потреб усіх дітей.

Вагома увага сучасних дослідників зорієнтована на процесі творення майбутнього освітянина, його педагогічної підготовки та становлення (В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн); готовності майбутнього фахівця до роботи в педагогічній царині (І. Б. Бех, В. Й. Бочелюк, О.А. Голюк); розробці нових та вдосконаленні існуючих шляхів (технологій) формування

майбутнього педагога (О. В. Безпалько, Н. П. Волкова); становленні майбутнього вчителя як скульптора творчого учня (О. М. Пехота, С. О. Сисоєва).

Під час аналізу існуючих на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики тенденцій, пов'язаних із необхідністю ширшого включення дітей з особливими освітніми потребами в соціум, було виявлено такі протиріччя: між соціальним замовленням, спрямованим на включення дітей з особливими освітніми потребами в середовище дитячого садка та загальноосвітньої школи, та недостатньою готовністю педагогів до здійснення інклюзивного навчання; між потребою освітньої практики у кваліфікованих фахівцях, які мають високий рівень сформованості інклюзивної компетентності та традиційним змістом професійної підготовки вихователів та вчителів.

Демократичні перетворення, що відбуваються в нашій країні, процес входження в європейський і світовий освітній простір та у світову економічну спільноту зумовили зміни ставлення суспільства до проблем людей з особливими освітніми потребами, призвели до усвідомлення необхідності їхньої ширшої інтеграції в освітній процес. У шкільній освіті ця установка втілюється у створенні спеціальних умов для отримання кожною дитиною повноцінної освіти, включення її до цілісного освітнього процесу школи, а також забезпечення рівних можливостей дітям з особливостями розвитку в освоєнні різних щаблів освітнього стандарту.

У Саламанській декларації наголошується, що діти з особливими потребами «мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо». При цьому оголошується підхід «школа для всіх» як пріоритетне завдання або інтегрованої освіти, що передбачає адаптацію системи освіти до потреб дитини з особливостями розвитку.

На сьогодні загальноосвітній підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами пов'язується із включенням їх у звичайні загальноосвітні школи. У зв'язку з цим необхідно впроваджувати нові методологічні підходи до навчання, виховання та розвитку майбутнього фахівця, а це у свою чергу зумовлює коригування підготовки майбутнього вчителя до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти: оволодіння студентами професійними компетенціями роботи з дітьми.

Підготовка майбутнього вчителя до роботи зі школярами з особливими освітніми потребами стає одним із важливих завдань вищих закладів освіти загалом. Діагностика виявила невисокий рівень готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, а також до налагодження співпраці із їхньою сім'єю. У підготовці сучасного вчителя можна виділити такі серйозні недоліки: нерозуміння суті інклюзивної освіти, слабе усвідомлення особистої виховної ролі в навчанні дітей з особливими потребами, низька діагностична культура, застарілі психолого-педагогічні методики та ін. Багато вчителів «не володіють необхідними знаннями, не мають досвіду роботи в команді, не використовують компетенцію один одного в процесі планування та оцінки шкільної роботи» [5].

У педагогічній практиці існують протиріччя між соціальним замовленням на компетентного вчителя, готового до продуктивної взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби, з їхніми батьками, до підтримки сімейного виховання

в умовах інклюзивного навчання та відсутністю науково обґрунтованого механізму формування необхідної психолого-педагогічної компетентності в процесі вузівської підготовки; між потребою освітніх установ у педагогах, орієнтованих на гуманістичну взаємодію з сім'єю школярів та недооцінкою вчителями даного аспекту у своїй професійній діяльності, відсутністю в педагогів необхідної інклюзивної компетентності, яку тлумачать як інтегративну особистісну освіту, «що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного освіти» [7].

У даний час потрібна нова освітня парадигма, новий підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя, заснована на компетентнісному підході. Вона має бути націлена на вдосконалення теоретичної та практико-орієнтованої спрямованості курсу спеціальної педагогіки та педагогічної практики в університетах. Підготовка студентів в університеті «виступає ефективним засобом особистісного та професійного вдосконалення майбутніх фахівців» [3] шляхом оволодіння ними психолого-педагогічними компетенціями.

Надважливо, щоб кожен студент усвідомив необхідність діяти креативно в нових умовах, із багатьох альтернативних і різноманітних рішень завжди робити творчий вибір, прагнути орієнтуватися на загальнолюдські цінності. Тільки такі фахівці прагнуть до постійного самовдосконалення й креативної діяльності, здатні професійно виконувати свою роботу, відрізняються соціально-професійною мобільністю, високою сприйнятливістю, здатністю знаходити нові джерела інформації, готовністю до швидкого оновлення знань, спроможністю вести безперервний інноваційний пошук. Процес самонавчання, покладений в основу безперервної самоосвіти, гарантує формування самостійності як професійно значущої якості особистості.

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя важливо створювати умови не тільки для засвоєння студентами педагогічного знання, а також сприяти розвитку творчої активності, здатності породжувати нові ідеї, реалізовувати гуманістичну позицію, яка будується на причетності, діалогічності, розуміння, прийняття дитини як даності. У контексті загальної професійної компетентності педагога необхідно формувати його гуманістичну життєву позицію, що визначає професійну орієнтацію, тип поведінки та діяльності. Це означає, що інклюзія спричиняє зміни та модифікації у змісті педагогічної підготовки, підходах, структурах та стратегіях та передбачає багато варіантів вирішення проблем. Питання не в тому, як інтегрувати окремих учнів в основну систему освіти, а в тому, як її трансформувати, щоб усім учням було зручно.

Професійна компетенція педагога – це:

наявність певного запасу знань, що дозволяють діяти самостійно при вирішенні педагогічних проблем;

здатність застосовувати певні професійні педагогічні вміння при вирішенні нестандартних проблем;

єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності;

інтеграція досвіду, теоретичних знань та практичних умінь;

наявність загальної культури особистості, а також значущих для педагога.

Критеріями, які характеризують професійну компетенцію майбутнього вчителя, вважаємо творчу педагогічну діяльність, широкий світогляд, розвинене технологічне мислення, тощо. Без опанування технологічною культурою особистість фахівця буде сформована недостатньо повно, оскільки саме це визначає рівень оволодіння сучасними способами пізнання, дозволяє прогнозувати та аналізувати зміст та форми професійної діяльності

Розглядаючи компетенцію як складника системи освіти, важливо виявити її основні характеристики:

- мотиваційну (готовність до прояву компетентності);
- когнітивну (володіння знанням змісту компетентності);
- поведінкову (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях);
- ціннісно-смыслову (забезпечення рівних можливостей для всіх дітей);
- емоційно-вольову (регулювання процесу та результату прояву компетентності).

Підготовка майбутнього педагога має бути спрямована на його загальнокультурний розвиток відповідно до Державного освітнього стандарту. Розвиток цих якостей забезпечить у майбутньому здатність здійснювати успішну педагогічну та інноваційну діяльність, змогу самовдосконалюватися, успішно брати участь у колективному самоврядуванні. Досягнення цієї цілі буде можливим, за умов виконання таких завдань:

- стимулювання інтересу до педагогічної діяльності;
- оволодіння майбутніми педагогами знаннями й вміннями, відповідними до змісту навчального предмета згідно з вимогами до спеціальності;
- формування інклюзивної культури в майбутніх фахівців;
- розуміння загальних закономірностей психічного розвитку в різні вікові періоди, цінностей особистісного розвитку людини, ролі освіти в розвитку людини;

набуття знань у галузі нових педагогічних технологій і їх застосування у своїй професійній діяльності [1].

За її допомогою можна досягти вищої якості підготовки кваліфікованих педагогів відповідного рівня. Це означає, що у вузі майбутні педагоги мають набути системи компетенцій, які забезпечують їм успішне співробітництво з дітьми та сім'єю щодо вирішення проблем інклюзивної освіти, що виникають.

Компетенція включає когнітивну складову (різні категорії знань, планування, визначення можливостей одержаних знань). Вирізняють такі категорії знань: знання-опис, знання пророцтво, знання-пояснення, системне знання, що контролює знання. У цьому випадку знання є усвідомленою нормою і входять у контекст особистості. Одним із компонентів компетенції є операційно-технологічна складова, яка включає досвід здійснення діяльності. Це набуті вміння та навички, які людина може застосувати в різних проблемних ситуаціях. Компетенції включають не тільки когнітивну та операційно-технологічну складову, а й мотиваційно-цільову складову. Мотивація – відмінна риса компетентної поведінки. Мотивація задає траєкторію індивідуального розвитку та зростання компетентності особи. Не випадково в сучасних текстах

«мотивацію компетентності», яка співвідноситься з мотивацією досягнення виділяють як окремий феномен.

Психолого-педагогічна компетентність розглядається як інтегральна властивість особистості та результат, що дозволяє вчителю ефективно здійснювати педагогічний процес в умовах інклюзивної освіти, взаємодіяти з сім'єю школяра, здійснюючи в контексті гуманістичної парадигми педагогічну підтримку, а також супровід сім'ї, яка має здорову дитину або дитину з особливими освітніми потребами. В основі компетенції лежать не результати освіти як сума засвоєної інформації, а здібності людини застосовувати їх у різних проблемних ситуаціях.

Необхідним на даному етапі є виявлення психолого-педагогічної компетенції діяльності педагога за умов інклюзивної освіти.

Під психолого-педагогічними компетенціями розуміються внутрішні потенційні, приховані психолого-педагогічні новоутворення, що включають знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та відносин, які дозволяють забезпечувати співпрацю дітей в умовах інклюзивної освіти, а також наявність необхідних якостей особистості (спрямованість, активність, сила волі, увага до дітей, гнучкість мислення та ін.), особистісних властивостей (ввічливість, уважність, доброта, сумлінність, доброзичливість, чуйність, правдивість, справедливість, кмітливість, емоційність та ін.).

В ієрархії психолого-педагогічних компетенцій, необхідних майбутньому педагогу для ефективної роботи з дітьми та їхніми батьками в умовах інклюзивної освіти, одне з перших місць займає моніторингова компетенція. Вона дозволяє відстежувати процес навчання та виховання дітей в умовах інклюзивного навчання та співвідносити реально отримані результати з запланованими, надавати допомогу дітям з особливими потребами в навчальній діяльності та поведінці, співпрацювати зі своїми батьками. Вчителю необхідно знати своїх вихованців, їхні психологічні особливості, перебіг процесів збудження та гальмування, а також враховувати особливості сімейної обстановки [2].

Педагогічна діагностика – складова частина моніторингу, вона включає контроль, перевірку та оцінку, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки. Діагностична компетенція дозволяє виявити готовність майбутнього педагога до ціннісного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; встановлення контактів з батьками; отримання достатнього обсягу інформації про сім'ю: склад (повна, неповна, багатодітна, включає два або три покоління родичів), ступінь та характер впливу її членів на школяра, освітній рівень, матеріальний достаток, особливості сімейної культури, інтереси та запити батьків, стан здоров'я дитини для здійснення підтримки процесу сімейного виховання; встановлення взаємозв'язку з сім'єю школяра в традиційних класах та класах з інклюзивним навчанням; оволодіння діагностичним інструментарієм (анкети, тести, бесіди, опитувальники та ін.).

Наступною важливою компетенцією професійної діяльності педагога є змістова компетенція, що характеризується знанням проблем виховання та навчання школярів, осмисленням особливостей змісту інклюзивного навчання, набуттям знань та умінь роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Змістова компетенція дозволяє структурувати інформацію, що стосується дітей з проблемами в навчанні та поведінці, особливостей роботи з батьками, розуміти можливості свого творчого потенціалу, інформаційного, технічного забезпечення та, природно, рівень підготовленості учнів та їхніх особливостей.

Опанування прогностичної компетенції майбутнім педагогам дозволяє передбачати розвиток своєї діяльності; виникнення проблем у роботі з дітьми з особливими потребами, з їхніми батьками; розробку моделі їхнього вирішення та наслідки застосовуваних рішень.

Прогнозування педагогічного процесу та його результату сприяє розвитку у студентів такої особистісної якості, як здатність до самоаналізу та впевненість у собі. Коли студент прогнозує процес досягнення певних результатів, у нього виробляються навички інноваційного мислення, планування, управління інформацією та орієнтації на результат. Прогностична компетенція дозволяє майбутньому вчителю планувати свою подальшу діяльність, визначати сенс життя, формувати ціннісне ставлення до освіти та здорового способу життя, мати відповідні ціннісні орієнтації. Це є важливим орієнтиром у виховну роботу.

Проектувальна компетенція – це провідна складова професійної компетентності педагога. Вона розглядається як один із основних результатів професійно-педагогічної підготовки фахівця та забезпечує готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти. Проектувальна компетенція включає в себе вміння педагога передбачати результати своєї діяльності, визначати послідовність своїх дій при досягненні мети, тобто зводити воедино педагогічну стратегію та тактику.

У процесі підготовки важливо включати майбутніх вчителів у проектну діяльність, що базується на особистісно значущому виборі стратегії роботи з дітьми з особливими потребами, батьками учнів. Необхідно здійснювати перетворення інваріантної та варіативної частин змісту дисциплін педагогічного циклу за рахунок актуалізації творчої складової, що реалізується за допомогою застосування методів активного навчання, які дозволяють студенту проявляти себе творчим суб'єктом діяльності з проектування роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти та їхніми батьками. Важливим компонентом проектувальної компетенції є вміння спеціаліста проектувати, які слід розглядати як сукупність дій, що здійснюються вчителем, та передбачають реальність організації освітнього процесу.

Таке перетворення освітнього процесу у ЗВО з метою формування в майбутніх вчителів проектувальних умінь носить цілеспрямований, системний, творчий характер; базується на концепціях інноваційного навчання, ідеях алгоритмічного підходу, що забезпечує формування оптимальної техніки проектування через освоєння майбутнім педагогом мотиваційно-сміслових, змістовних та організаційно-виконавчих, алгоритмічних компонентів діяльності. Сучасний успішний педагог має володіти технологіями проектування своєї діяльності, навчального та виховного процесів; проектування діяльності в умовах інклюзивної освіти, індивідуального розвитку учнів.

Рефлексивна компетенція пов'язана зі здатністю майбутнього вчителя оцінити свою працю загалом, вмінням побачити причинно-наслідкові зв'язки

між його завданнями, цілями, способами, засобами, умовами, наслідками. Рефлексивна компетенція – це процес усвідомлення, аналізу, критичного осмислення суб'єктом педагогічного процесу, того, як його дії та вчинки, прийоми управління освітнім процесом сприймаються учнями, сприяють реалізації завдань навчання та виховання. Вона орієнтована на осмислення педагогом процесу та результатів своєї діяльності з дітьми та батьками, у ході яких відбувається оцінка та переоцінка своїх знань, здібностей, помилок та можливостей. Реалізація цієї компетенції передбачає створення в процесі навчання школярів умов розвитку рефлексії.

Рефлексивна компетенція ініціює також осмислення майбутнім учителем потенціалу особистісного зростання.

Комунікативна компетенція характеризує особливості комунікативної діяльності майбутнього педагога, специфіку його спілкування з учнями в процесі інклюзивної освіти та з їхніми батьками. Вона дозволяє організувати вербальний та невербальний обмін інформацією, а також проводити діагностику особистих якостей та якостей співрозмовника; вміння виробляти стратегію, тактику та техніку взаємодії з дітьми та їхніми батьками, організувати їхню спільну діяльність для досягнення певних соціально значимих цілей; вміння ідентифікувати себе із співрозмовником, розуміти, як він сам сприймається партнером зі спілкування та емпатійно ставиться до нього.

Конфліктологічна компетенція – це здатність дійової особи (організації, соціальної групи, громадського руху тощо) у реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту та переведення соціально-негативних конфліктів у соціально-позитивне русло. Вона являє собою рівень розвитку обізнаності про діапазон можливих стратегій сторін, які конфліктують, та вміння сприяти реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації. Конфліктологічна компетенція включає в собі такі складові:

- розуміння природи протиріч та конфліктів;
- формування конструктивного ставлення до конфліктів у колективах;
- володіння навичками неконфліктного спілкування у важких ситуаціях;
- вміння оцінювати й пояснювати проблемні ситуації, що виникають;
- наявність навичок управління конфліктними явищами;
- вміння розвивати конструктивні засади конфліктів, що виникають;
- передбачати можливі наслідки конфліктів;
- вміння конструктивно регулювати протиріччя та конфлікти;
- наявність навичок усунення негативних наслідків.

Результативність формування конфліктологічної компетенції майбутнього вчителя буде відбуватися ефективно, якщо визначено її структурно-функціональну характеристику; процес виховання спирається на розроблену структурно-функціональну модель виховання конфліктологічної компетенції майбутнього вчителя; визначено та включено до навчального процесу комплекс педагогічних умов, спрямованих на ефективне виховання конфліктологічної компетенції студентів за допомогою педагогічної рефлексії.

Сучасні тенденції в суспільстві викликали необхідність оволодіння педагогами дослідницькою компетенцією.

Педагог є провідником змін в освіті та працює в умовах змін: збільшення обсягу науково-методичної та науково-дослідної складових у структурі педагогічної діяльності, включення у створення нових зразків педагогічної практики та їхнє наукове осмислення. Значущим напрямом в освоєнні дослідницької компетенції є розвиток здібності педагога до самоаналізу та проектної діяльності.

Дослідницька компетентність вчителя може визначатися як здатність та готовність особистості самостійно та ефективно виконувати науково-дослідну діяльність, прогнозувати її результати та застосовувати їх на практиці в умовах інклюзивної освіти. Дослідницька діяльність дозволяє розширити безліч необхідних у професійній діяльності умінь та навичок, адже є засобом розвитку інтелектуальних умінь, які, у свою чергу, певною мірою забезпечують успішність будь-якої діяльності, зокрема, в області інклюзивної освіти та сімейного виховання.

Наявність дослідницьких умінь чи дослідницької компетенції є способом вирішення будь-якого завдання професійної педагогічної діяльності.

Особливого значення мають компетенції, пов'язані з технологіями та методикою роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти, з оволодінням вміннями та навичками роботи з дітьми. Важливо, щоб педагог у вузі опанував систему роботи з учнями, які потребують допомоги.

Для реалізації компетентнісного підходу в умовах інклюзивного навчання необхідно, щоб педагог мав певні особистісні якості, які дозволяли б йому успішно здійснювати виховну роботу зі школярами.

Запропонована ієрархія компетенцій, необхідних для ефективної роботи педагога в умовах інклюзивного навчання, та їхня реалізація в процесі освітньо-виховної роботи ВНЗ вплине на якість підготовки педагогів. Цілеспрямоване здійснення компетентнісного підходу в процесі професійної діяльності сприятиме оволодінню майбутніми вчителями методами та формами роботи з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками.

Невідповідність в підготовці майбутніх педагогів змінам в освітньому середовищі, новим характеристикам освітнього простору закладів дошкільної та загальної середньої освіти призводить до неякісного оволодіння фахівцями професійною компетентністю. Це стає причиною невідповідності вимогам соціального замовлення та знижує якість педагогічної освіти. Однією з причин становища є діючі освітні стандарти підготовки майбутніх педагогів, зміст програм навчальних дисциплін, в яких не відображено умов професійно-педагогічної діяльності в інклюзивній освіті [4].

У результаті у випускників-педагогів наявні несформовані компетенції, необхідні для ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Як наслідок, назріла гостра необхідність у розробці та обґрунтуванні нових підходів, принципів та технологій професійної освіти з метою формування інклюзивної готовності майбутніх освітян.

Ефективність інклюзивної освіти («забезпечення рівного доступу до освіти для всіх, хто навчається з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей») забезпечується сформованою психолого-педагогічною (інклюзивною) готовністю педагога до ефективної



взаємодії з усіма суб'єктами інклюзивного освітнього простору. Інклюзивна готовність педагога визначається як складна інтегральна суб'єктна якість особистості, що змістовно розкривається через комплекс компетенцій і визначальну можливість ефективної професійної та педагогічної діяльності в актуальних умовах.

Підготовка майбутніх педагогів до роботи у сфері інклюзивної освіти тісно пов'язана зі створенням та формуванням концепцій для вирішення низки завдань, спрямованих на усунення певних соціальних бар'єрів і пов'язаних з цим обмежень. Актуальна проблема формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів полягає в тому, що інклюзивна підготовка має бути цілісною та узгодженою. Існує протиріччя між цілісністю та багатоаспектністю феномену інклюзивної готовності педагогів та недостатньою міждисциплінарною інтеграцією в підготовці педагогів.

Під час підготовки майбутніх педагогів відсутня інтеграція, спрямована на соціальний та професійний рівень у підготовці до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Ця проблема створює брак професійних знань та вмінь володіти і бути готовим створювати необхідне освітнє середовище та вирішувати завдання на практиці у своєму професійному середовищі. Відповідно до вищесказаного, необхідна розробка технології або певної концепції формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів в умовах вищої освіти. Також однією з проблем можна назвати збільшення когнітивної складової освітніх результатів вищої професійної освіти над компетентнісною складовою та традиційне використання методів та форм навчання, методів перевірки та контролю навчальних досягнень. Існує різниця між декларованим компетентнісним підходом підготовки майбутніх педагогів та недостатньою розробленістю його реалізації у всіх компонентах освітнього процесу при реалізації освітніх програм вищої педагогічної освіти. Вирішення протиріччя можливе при цілеспрямованій роботі кожної установи вищої освіти для забезпечення реалізації компетентнісного підходу, що передбачає формування та оцінювання рівня сформованості здібності та готовності застосувати отримані знання та вміння у вирішенні реальних професійних завдань. Така робота передбачає значну компетентну модернізацію дидактичної моделі освітнього процесу та неухильну вимогу її дотримання.

Однією з проблем формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів є невідповідність професорсько-викладацького складу установ вищої освіти, які реалізують освітні програми підготовки педагогів до різних рівнів системи освіти, як із професійної, так і з погляду компетентності, враховуючи новизну і недостатню наукову розробленість всіх аспектів феномена інклюзивної освіти.

Існує необхідність додаткової цілеспрямованої роботи з професорсько-викладацьким складом установи вищої освіти з позиціонування ідей та цінностей інклюзивної освіти, формування ціннісно-сислової основи інклюзивного мислення. Проблемою формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти є нерозробленість науково-методичного та навчально-методичного забезпечення. Створюється протиріччя між соціальною та професійною необхідністю формування інклюзивної

готовності майбутніх педагогів та нерозробленістю дидактичного та методичного супроводу цього процесу. Основні ідеї концепції формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів базуються на розумінні сутності феномену «інклюзивна готовність педагога» та вимог, які він має задовольняти. Готовність майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії має задовольняти такі вимоги:

- бути обов'язковим освітнім «ефектом» професійної підготовки майбутніх освітян;

- відображати психологічний та педагогічний аспекти;

- узгоджуватись з освітніми результатами (комплекс компетенцій спеціаліста) та забезпечувати можливість їх реалізації у професійно-педагогічній діяльності;

- відповідати соціокультурному та гуманістичному контексту;

- орієнтуватися на соціалізацію всіх дітей, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами (ООП), як засіб та результат їх включення до освітнього простору та соціуму;

- забезпечувати професійно-педагогічну впевненість;

- визначати ефективні моделі комунікації, взаємодії та спілкування педагога з усіма учасниками процесу інклюзивної освіти;

- спиратися на професійно-педагогічну підготовку майбутніх педагогів, визнання та прийняття цінностей інклюзивної освіти, толерантне ставлення до всіх учасників освітнього простору;

- визначати роль та функції педагога в соціальному партнерстві зацікавлених в інклюзивній освіті сторін, а також їхнє професійне спілкування щодо забезпечення ефективного супроводу дитини з ООП в інклюзивному освітньому просторі;

- забезпечувати професійну компетентність майбутніх освітян.

Концепція формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів є системою науково обґрунтованих поглядів, що відображають розуміння компетентнісної сутності інклюзивної готовності як освітнього ефекту та стратегії дій щодо її формування в освітньому просторі закладу вищої освіти на основі компетентнісного підходу.

Готовність педагогічних кадрів до роботи в інклюзивній освіті є однією із ключових складових успіху реалізації освітньої політики в галузі інклюзії, що обумовлено низкою факторів: функціональні обов'язки педагогічних працівників розширюються, підвищується рівень професійної компетентності в бік посилення ступеня готовності педагога до реалізації навчання всім дітям, незалежно від своїх особливостей, здібностей, обмежених можливостей та особливих потреб.

Отже, спираючись на традиційні вміння та навички, педагог вже не зможе виконувати нові функціональні обов'язки та трудові дії, тому в сучасного фахівця має бути сформована інклюзивна компетентність як компонент його професійної компетентності, що забезпечує йому реалізацію педагогічної діяльності в сучасних умовах системи інклюзивної освіти.

Професійну компетентність педагога сучасні вчені визначають як досить складну інтегративну особистісну якість, певне системне явище, що визначає ступінь успішності педагога в реалізації професійної діяльності.

Процес розвитку інклюзивної освіти визначає особливості та специфіку формування, удосконалення професійних якостей особистості педагога через систему професійної освіти (професійної підготовки, професійної перепідготовки, підвищення кваліфікації).

Предметом багатьох досліджень є питання визначення змісту категорії «професійна компетентність» педагога. Професійна компетентність пов'язана з сферою професійної діяльності педагога. Компонентами професійної компетентності є методична компетентність, психолого-педагогічна компетентність, аутопсихологічна компетентність, спеціальна компетентність, пов'язана з особливостями предмета, що викладається. Відмінність професійної компетентності малопродуктивного педагога від компетентності продуктивного педагога пов'язана з психологічними складовими знань педагога такими, як диференціально-психологічна складова, пов'язана зі знаннями особливостей процесу засвоєння навчального матеріалу учнями; соціально-психологічна складова, пов'язана зі знаннями особливостей різних видів діяльності учня та аутопсихологічної складової [4].

Компетентний педагог – це людина, яка на високоякісному рівні реалізує свою професійну діяльність, будує ефективне педагогічне спілкування, реалізується як особистість та професіонал, показуючи високі результати навчання та виховання.

Науковці виокремлюють кілька видів компетентності педагога: особистісну, соціальну, індивідуальну, спеціальну.

Професійна компетентність педагога включає професійно-педагогічну позицію, професійні знання та вміння, особистісні особливості. Професійну компетентність визначають як сукупність способів, прийомів реалізації професійних знань та умінь у педагогічній діяльності, у спілкуванні та в процесі розвитку особистості. Професійна компетентність має подвійну структуру: підструктуру комунікативну та підструктуру діяльнісну.

Професійна компетентність педагога розглядається як сукупність низки елементів: мотиваційного, ціннісно-сміслового, когнітивного, поведінкового, емоційно-вольового. Виділяють групи компетентностей: компетентності, пов'язані із ставленням педагога до самого себе як до суб'єкта життєдіяльності; компетентності, пов'язані з його професійною діяльністю; компетентності, пов'язані з процесом взаємодії педагога з іншими людьми. Однак слід зазначити, що у зв'язку з запровадженням інклюзивної освіти структура професійної компетентності сучасного педагога зазнала змін, придбавши ще один компонент такий, як інклюзивна компетентність.

Інклюзивна компетентність педагога є інтегративно-особистісною освітою, що забезпечує ефективність професійної діяльності педагога, яка реалізує інклюзивну практику.

Інклюзивна компетентність є обов'язковою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Система професійної освіти майбутніх освітян в обов'язковому порядку повинна включати процес формування в них інклюзивної компетентності як компонента професійної компетентності педагога.

У структуру інклюзивної компетентності входять такі компоненти: мотиваційний компонент, когнітивний компонент, рефлексивний та операційний компоненти.

Інклюзивну компетентність розуміють як сукупність здібностей педагога створювати умови реалізації освітніх потреб учнів з ООП, моделювати інклюзивне освітнє середовище, застосовувати технології та методи, що забезпечують вирішення всіх проблем навчання та виховання даної категорії учнів, проектувати траєкторію саморозвитку, самоосвіти, а також процес розвитку учнів за умов функціонування системи інклюзивної освіти.

Введена в категоріальний апарат педагогічної науки категорія «професійна компетентність» стала предметом дослідження багатьох вчених, які розглядають її через призму об'єднання теоретичної та практичної діяльності педагога, що дає змогу характеризувати ступінь його професіоналізму. При формуванні інклюзивної компетентності педагога повинні бути сформовані, насамперед, гуманістичні ціннісні орієнтації, що включають в себе уявлення про що навчається як самоцінний, саморозвивається об'єкт; усвідомлення себе в ролі наставника, який організує процес ефективної інклюзії учня з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю. Слід зазначити, що педагог, який має інклюзивну компетентність, повинен володіти наступними важливими якостями: емпатичністю, рефлексивністю, мобільністю та гнучкістю, здатністю до співпраці, сензитивністю до потреб учнів, товариськістю, комунікабельністю, саморегуляцією. Реалізуючи комунікативну діяльність, педагог повинен вміти вибудовувати ефективний процес комунікації з учнями з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю, з їхніми батьками, з батьками інших учнів, з освітянами; вміти враховувати під час побудови процесу передачі навчальної та іншої інформації особливості емоційно-вольової, пізнавальної сфер учнів такої категорії.

Здійснюючи дидактичну діяльність в умовах інклюзивної освіти, педагог має вміти визначати завдання навчання з урахуванням особливостей корекційної спрямованості, вміти враховувати під час організації навчання психофізичні, вікові особливості учнів з обмеженими можливостями здоров'я та з інвалідністю; вміти здійснювати керівництво діяльністю учнів цієї категорії з опорою на спеціальні дидактичні принципи.

Реалізуючи прогностичну діяльність в умовах інклюзії, педагог має вміти організувати спостереження, інтерпретувати результати цього спостереження за індивідуальним розвитком учнів з ООП; вміти враховувати результати спостереження в ході проектування адаптованих освітніх програм та при планування корекційної роботи з такою категорією учнів; вміти прогнозувати труднощі під час навчання та результати процесу розвитку такої категорії учнів; вміти передбачати наслідки прояву певного характеру поведінки деяких учнів на хід та результат діяльності.

Здійснюючи трансформаційну діяльність при реалізації інклюзивної освіти, педагог має вміти виявляти закономірності та визначати сутність процесу адаптації, трансформації змісту освіти для учнів з ООП; вміти трансформувати та адаптувати дидактичний матеріал з урахуванням психологічних особливостей, пізнавальних можливостей такої категорії учнів; вміти змінювати

навчальну ситуацію, створюючи ситуації формування мотивів спілкування та навчання у всіх, хто навчається в інклюзивному класі.

При здійсненні виховної діяльності в умовах інклюзії педагогу необхідні вміння проводити аналіз поведінки та вчинків усіх, хто навчається в інклюзивному класі, інтерпретувати отримані результати аналізу з метою коригування навчально-виховного процесу; використовувати способи, методи та технології виховання, адекватні можливостям учнів з ООП.

Для виконання соціальної діяльності педагогу необхідні вміння аналізувати проблеми, можливості, умови соціальної адаптації та інтеграції учнів у інклюзивному освітньому просторі; вміння організувати роботу з профілактики спеціальних соціальних відхилень серед усіх, хто навчається в інклюзивному класі; вміння надавати педагогічну допомогу та підтримку всім суб'єктам інклюзивного освітнього процесу. Дані вміння спираються на систему необхідних сформованих знань, які повинен мати педагог, що реалізує свою діяльність в умовах інклюзії. До таких знань можна віднести знання індивідуальних психофізичних особливостей учнів з ООП; знання про теорію та методику корекційно-розвивального навчання таких категорії учнів; педагогічні, дефектологічні, психосоціальні знання з метою організації та реалізації індивідуального підходу до освіти учнів в умовах інклюзивної освіти.

Розглядаючи інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності педагога, ми говоримо про те, що ступінь сформованості інклюзивної компетентності забезпечить рівень готовності педагога до провадження своєї професійної діяльності в умовах інклюзії.

Відповідно, професійна підготовка сучасного педагога до роботи в системі інклюзивної освіти має являти собою цілісний процес, суть якого у взаємозв'язку та взаємозалежності цільового, змістовного, технологічного та рефлексивних компонентів. При цьому слід зазначити, що специфіка реалізації інклюзивної освіти полягає в тому, що в інклюзивному класі можуть навчатися діти різних нозологічних груп, детермінує необхідність становлення системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації як мобільної системи, що оперативно відповідає на запити педагогічної практики.

Педагог здійснює свою діяльність у постійно змінних умовах інклюзивного освітнього середовища, що визначає необхідність здійснення ним адаптації технологій, прийомів, методів, засобів та форм освіти, залежно від особливостей учнів з ООП.

Моделювання процесу формування інклюзивної компетентності під час професійної підготовки майбутнього педагога має кілька напрямків.

Вивчення досвіду моделювання процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога під час його професійної підготовки дозволило нам уявити модель формування інклюзивної компетентності педагога на всіх рівнях професійної освіти як педагогічна систему, що включає три взаємопов'язані блоки: концептуальний, процесуально-організаційний та оціночно-аналітичний.

Концептуальний блок моделі включає основні вихідні положення теоретичних підходів: системного, суб'єктного, компетентнісного; та основні принципи як керівні ідеї організації процесу формування інклюзивної

компетентності педагога: проблемності, професійної спрямованості, мобільності, активності, систематичності.

Процесуально-організаційний блок моделі формування інклюзивної компетентності педагога під час його професійної підготовки включає цільову складову (мета – формування інклюзивної компетентності педагога як основи ефективності його професійної діяльності під час навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю в умовах інклюзії); змістовну складову підготовки (проектний напрямок, що включає роботу над проектами інклюзивної спрямованості); освітній напрямок, що включає вивчення теорії та методики інклюзивної освіти; організаційно-методичне спрямування, що включає розвиток навичок адаптації до умов реалізації інклюзивного процесу навчання категорії тих, хто навчається в умовах інклюзії; управлінський напрямок, що включає розвиток здатності керувати освітнім процесом в умовах інклюзії, вирішувати нестандартні завдання, керувати власним професійним саморозвитком; технологічну складову (використання сучасних освітніх технологій – технологій активного навчання).

Оцінно-аналітичний блок моделі включає такі складові: контрольну-оцінну, аналітичну; коригувальну. Такий зміст оціночно-аналітичного блоку моделі формування інклюзивна компетентність педагога в ході його професійної підготовки характеризується різними формами контролю, оцінкою учнями успішності освітнього процесу, показниками та рівнями готовності педагога до майбутньої педагогічної діяльності в умовах інклюзії з урахуванням особливостей побудови навчального процесу та контингенту учнів. Таким чином, розроблена модель є основою для організації процесу формування інклюзивної компетентності педагога в умовах професійної підготовки на всіх рівнях середньої професійної педагогічної освіти, вищої освіти, системи перепідготовки та підвищення кваліфікації [6].

Зауважимо, що необхідність злагодженої діяльності «пліч-о-пліч» в обставинах підвищеної мінливості й потреби у вияві особливої гнучкості, що пов'язана з етапом становлення інклюзії і пошуком найефективніших шляхів долання застарілих стереотипів мислення стосовно моделі організації навчання в нашій країні, висуває особливі вимоги до ступеня сформованості технологічної культури кожного з її учасників, на чому наголошують вітчизняні дослідники у контексті обговорення усіх вищезгаданих технологій [10]. Водночас аналіз зазначеної наукової і навчально-методичної літератури свідчить про те, що формування такої культури відбувається побічно, зберігаючи її статус епіфеномену в контексті опанування технологічних знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями інклюзивних навчальних закладів. Втім реалії сьогодення стосовно перебігу практики впровадження інклюзії у заклади освіти все ще свідчать про збереження перешкод ціннісно-сміслового характеру, які суттєво гальмують поступ інклюзії, що актуалізує необхідність фокусу уваги на проблемі формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів з метою подальшого її застосування у середовищі професійного співробітництва як головного індикатора її прояву.

Наряду з наявністю чіткого алгоритму підготовки майбутніх фахівців інклюзивних закладів освіти, невід'ємною складовою становлення професіонала

як цілісної моделі інклюзії виступає його особистісний і реляційний розвиток [11], інакше поза увагою залишилося би самоздійснення особистості, а також втілення спільних ціннісно-сміслових намірів співбуття, про що йшлося вище, і що свідчить про панування репродуктивного і парціального підходів до професійної підготовки, а значить відсутність культурнотвірної активності (особистісних ціннісно-сміслових намірів та їхнього втілення в продуктах праці – осередках діалогічних стосунків). Необхідність дотримання правил культури інклюзії закладу освіти висуває особливі вимоги саме до ступеня сформованості культурнотвірної активності як індикатора готовності бути засновником і гарантом збереження означеної культури. Відтак роль діалого-культурологічного підходу у підготовці фахівців стає домінантною. Забезпечення студентів необхідною інформацією і способами її обробки спонукає до виникнення запитань, обговорення яких відбувається під керівництвом викладача, що дає змогу не обмежуватися лише предметним змістом певної навчальної дисципліни, а забезпечувати діалог викладача і майбутніх фахівців. Діалог передбачає рівноправність і дає змогу гармонійно підтримувати комунікацію, висуваючи надзвичайно важливу вимогу до викладача: бути висококваліфікованим носієм теоретичних і практичних знань у контексті предмету, який викладає; уміти організувати полілог (створити культурну ситуацію замість позиціонування знання-інформації) із застосуванням опанованих студентами знань через інноваційні технології навчання, що уможливають досягнення мозаїчності сучасної культури і спричинити опанування не суто знань, але знань, які водночас супроводжуються власними думками студентів [15].

Результати філософських і психологічних досліджень свідчать про те, що оволодіння професійною діяльністю насамперед передбачає засвоєння норм та зразків, які підлягають свідомому сприйманню внутрішніх аспектів певного автора майбутніми фахівцями, вимагаючи їхнього переосмислення, що означає особисте емоційно-вольове й інтелектуальне прийняття одного з існуючих у сучасному полікультурному просторі варіантів продукту, а також індивідуальне його прилаштування до власного бачення, здібностей і мети. Формування культурнотвірної активності полягає у тому, що вже винайдені норми, моделі, алгоритми мають бути знову «винайденими» майбутнім фахівцем, набуваючи нового сенсу в його особистому просторі, а водночас у контексті культурних цінностей – уявлень про істину, добро, справедливість, красу тощо. Таке самовизначення є розумовим і дійовим, що надає підготовці до професійної діяльності характер вчинку і передбачає втілення у життя внутрішнього обов'язку щодо інших і самого себе [13]. Для свідомості майбутнього педагога наново винайдений продукт (у цьому контексті – засвоєні знання) передбачає «авторську» відповідальність за нього, що є віддзеркаленням прагнення досягти досконалості, яка передбачає синтез вищезазначених універсальних культурних цінностей та індивідуальних (унікальних) особистих можливостей. Така досконалість і є найпоказовішим виміром професіоналізму. У якості стимулу виступає притаманний людині культуротвірний намір, завдяки якому відбувається неперервне вдосконалення умінь, здібностей, а згодом – винайдення нових технік і цілих технологій. У результаті ідеальний образ

професіонала з такої точки зору ніколи не можна віднести до завершених: таких, що співпадають із певною «професіограмою». Будь-які норми і стандарти виступають предметами ненастанного осмислення, внутрішнього і зовнішнього діалогу-сперечання, результатом якого є діалогічне, а не автоматично-адаптаційне прилучення людини до глибинного смислу обраної професії. Діалогічно-творче ставлення виступає на перший план, хоча важливими залишаються базові знання та вміння, нормативно-репродуктивне сприймання зразків професійної діяльності, адже навчальна і фахова творча діяльність відбувається у середовищі вже існуючих надбань. [14].

Важливим є той факт, що діалогічно-творча спрямованість фахової підготовки і подальшої діяльності передбачає наявність проблемного діалогу щодо фаху в колі професіоналів, а також у індивідуальній свідомості майбутнього або діючого фахівця. За такої умови соціокультурний контекст виступає на перший план: під фокусом уваги опиняється не виконання діяльності відповідно до набутих навичок, а осмислення і переосмислення як продукту діяльності, так і виховання «навички змінення навички» [12], адже творчий процес передбачає постійну зустріч із новим у професійній діяльності і самому собі, що вимагає постійного самоосягнення та самозмінення – підвищену рефлексивність професійних дій (здатність до спрямування власної діяльності на себе). Така вимога актуалізується внаслідок того, що діалог культур – це фактично «діалог логік», а значить різних способів мислення, відмінних етичних настанов і естетичних бачень. З цієї точки зору, кожен вид діяльності має свій ієрархічний зв'язок пізнавального, етичного й естетичного компонентів з домінуванням одного з них, складаючи базову структуру діяльності і виступаючи «духовним стрижнем особистості фахівця» [16].

Логіка міркувань дає змогу дійти висновку про те, що в ідеалі місія вищого закладу освіти має полягати у створенні завершеного гармонійно-цілісного «продукту»: педагога інклюзивного закладу навчання як автентичної моделі інклюзії, що і виступає у якості естетичного компоненту, основним маркером якого є краса, а у контексті – здатність діяти за законами духовної краси інклюзивних цінностей у напрямі зростання гуманізації зі всіма притаманними їй атрибутами, про що йшлося вище. Водночас такий «продукт» завдяки естетичній інтенсифікації свого змісту має здійснювати вплив на адресата, а значить, на всіх учасників освітнього процесу, що свідчить про здійснення етичного акту – вчинку, репрезентуючи етичний компонент, основним маркером якого є добро і справедливість. Створенню такого «продукту» передують процес пізнання, що складає сутність пізнавального компоненту, в результаті чого з'являється цілісна модель дійсності, а у якості маркера виступає істина як результат індивідуального осмислення сприйнятих професійних знань, набутих умінь і навичок. Таким чином, триєдина сутність культурнотвірної активності є базою народження власного культурного світу кожного студента, а відтак може носити назву «культура». Водночас остання виникає внаслідок опанування певного набору знань, необхідних для втілення на практиці вищеозначених технологій, що дають змогу організувати освітньо-розвивальне середовище, у якому пануюча роль належить культурі інклюзії. У якості провідного маркера застосування технологій можна виокремити користь, найвищий ступінь



отримання якої і є метою їхнього використання у професійній діяльності. Отже майбутній педагог інклюзивного навчального закладу в результаті навчання має стати носієм специфічної інклюзивної культури [2].

Інклюзивна культура майбутніх фахівців навчальних закладів як автентичних моделей інклюзії – це сукупність особистісних ціннісно-сміслових інтенцій, що проявляються у культурнотвірній активності, яка забезпечує якісне впровадження технологій педагогічного менеджменту, співпраці, викладання, сервісної, а також «тьютерської» підтримки у практику інклюзивного навчання, сприяючи підвищенню ефективності інклюзивної освіти. З такої точки зору, культура майбутніх фахівців означеного профілю виступає у якості гаранта дієвості технологій, з одного боку, а з іншого – забезпечує постійне подальше професійне вдосконалення, оптимізуючи весь асортимент намірів і здібностей для співтворчості (хоча і на основі індивідуально-емпіричної моделі дійсності кожного педагога) з метою створення соціуму культури інклюзії спочатку на рівні закладу освіти, згодом – на рівні ширшого соціуму (до якого неодмінно потрапляють усі учасники освітнього процесу закладу), поступово просуваючись у напрямі створення українського інклюзивного суспільства. Означена співтворчість – результат якості перебігу професійного співробітництва, вимоги до формування якого продиктовані наявністю розмаїття, яке є ключовим ресурсом для розвитку саме демократичних аспектів співпраці, що уможливорює інтеграцію різних поглядів на прийняття оптимальних рішень при виникненні неординарних ситуацій в умовах інклюзії. Думка кожного педагога професійної спільноти, при цьому, є надзвичайно цінною для народження єдиного бачення ситуації і шляхів її урегулювання [8].

Якість впровадження культури інклюзії корелює зі ступенем готовності фахівців закладу застосовувати інклюзивні технології у своїй професійній діяльності, що вимагає необхідного ступеня розвитку певних компетенцій. Відтак на перший план виступає питання визначення конкретного змісту означеної готовності, а також способу її оцінювання.

На думку зарубіжних дослідників, педагог закладу освіти, де відбувається впровадження інклюзивного навчання, – це автентична модель інклюзії [20]. Іменник «автентичність» у перекладі з давньогрецької – володіння авторитетом, прикметник «автентичний» означає «справжній», «дійсний». У сучасній психології описано різноманітні підходи до тлумачення автентичності, водночас вони мають загальні положення. Так, вважається, що сама природа людини містить автентичність, яка є результатом самоорганізації соціальних та індивідуальних характеристик. Вона пов'язана з віддзеркаленням індивідуальності, що забезпечує безперешкодний перехід до режиму самозабезпечення, коли особистість пристосована до реалізації у будь-якому середовищі. З одного боку, автентичність можна вважати чітким окресленням меж особистості, з іншого – ці межі відрізняються динамічністю й гнучкістю. Невід'ємними складовими автентичності виступають індивідуальність (уміння здійснювати вибір, брати на себе відповідальність) і суб'єктивність (уміння визначати усі варіанти вибору). Автентичність розглядається як особистісна якість, що передбачає осмислене існування шляхом пізнання і самопізнання, власне авторство через найефективніший спосіб пізнавальної діяльності –

діалог. Саме на його основі будується простір взаємодії. Відтак автентична особистість сприймає світ через інтимніші відносини, ніж договірні [18]. Слід зауважити, що сучасний мислитель Ч. Тейлор визначає новітню культуру як «культуру автентичності», коли «буття самим собою» виступає на перший план [17]. У дослідженнях, що присвячені аналізу професійної діяльності, а також формуванню особистості фахівця, поняття автентичності набуває особливої актуальності. У реаліях сучасної «постіндустріальної», «інформаційної» доби у менеджменті діяльності все ще панує уявлення про професію як феномен цивілізації. Такий підхід націлює на чітко визначені дії і операції з обов'язковим їх дотриманням, що змушує діяти у контексті заданих базових знань, умінь і навичок. Перебіг усієї професійної діяльності відбувається переважно з опорою на сумісно-розподілений алгоритм праці: кожен педагог є лише окремою ланкою цілісного виробничого процесу, а значить відрізняється несаможиттєвістю, що унеможлиблює наявність авторського, відповідально-завершеного характеру виконуваних ним професійних обов'язків. Репродуктивність та парціальність залишаються провідними ознаками загальноосвітньої і фахової підготовки. Динамічність, ініціативність, креативність, безперервний саморозвиток і самовдосконалення виступають як епіфеномен (побічне явище), що є одним зі службових компонентів для виконання сервісної функції з метою забезпечення основної цілеспрямованої діяльності. Таке бачення викликає дисонанс як на тлі масової, так й індивідуальної свідомості за причини відсутності узгодження з сучасними глобальними соціально-економічними реаліями, які акцентують на самоздійсненні особистості, а також втіленні спільних ціннісно-сміслових намірів співбуття людини з іншими людьми – культурнотвірній активності [9].

До поняття культури ми звернулися, урахувавши те, що воно є загальним, а тому як педагогічна, так і технологічна культура реалізує певні, притаманні загальній культурі цілі й функції. У сучасній освіті актуальними є завдання розробки цільових технологічних проєктів, адаптованих програм, алгоритмічних процедурних приписів в організації навчальної діяльності; функціональних схем для різних педагогічних систем, різноманітних методик, оцінювальних критеріїв їх ефективності, концептуальних моделей майбутніх результатів; діагностичних методик стану педагогічних систем, методик корекційних процесів, індивідуальних технологій навчання.

Педагог, який працює з дітьми з ООП, повинен мати високий рівень професійної діяльності, контролювати себе в стресових ситуаціях, швидко й упевнено реагувати на зміну обставин і приймати рішення. Йому необхідно мати в своєму арсеналі вміння, що дозволяють контролювати негативні емоції, навички релаксації, вміння володіти собою, здатність адаптуватися у важких, несподіваних ситуаціях. Самовладання педагога, його врівноваженість, емоційна стійкість дозволяють попередити конфліктні ситуації в стосунках між дітьми, дітьми й педагогом, педагогом та батьками. Усе це матиме особливе значення для правильної організації освітнього процесу.

Технологічна культура майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів як автентичних моделей інклюзії – це сукупність особистісних ціннісно-сміслових інтенцій, що проявляються в культурнотвірній активності, яка

забезпечує якісне впровадження технологій педагогічного менеджменту, співпраці, викладання, сервісної, а також «тьютерської» підтримки в практику інклюзивного навчання, сприяючи підвищенню ефективності інклюзивної освіти.

Процес формування технологічної культури не можна розглядати як звичайну систему спеціально організованої роботи з формування певних знань, умінь і навичок. Успішність його реалізації передусім залежить від індивідуальних особливостей студентів (інтелектуального, емоційного та особистісного розвитку); системи цінностей, що склалася під впливом довкілля та інших чинників. Виникає потреба в забезпеченні таких умов та засобів утілення ідей інклюзії, які сприятимуть розширенню досвіду майбутніх фахівців ІНЗ з метою створення соціуму культури інклюзії [10].

Із такої позиції, технологічна культура майбутніх фахівців означеного профілю є гарантом дієвості технологій, з одного боку, а з іншого – забезпечує постійне професійне вдосконалення, оптимізуючи всі наміри й здібності для співтворчості з метою створення соціуму культури інклюзії спочатку на рівні закладу освіти, згодом – на рівні ширшого соціуму (до якого неодмінно залучаються усі учасники освітнього процесу закладу), поступово сприяючи створенню українського інклюзивного суспільства.

Формування технологічної культури відбувається в процесі навчальної діяльності, тому слід використовувати всі види навчальної діяльності: лекції, семінарські/практичні заняття, елементи тренінгу. Формування технологічної культури потребує впровадження в навчальний процес спеціальної програми, яка сприятиме формуванню етичного, естетичного та пізнавального компонентів технологічної культури, й передбачатиме формування мотивації навчання, соціальної активності та спрямованості на дитину з ООП, соціального сприйняття, взаємодії з всіма учасниками інклюзивного навчання. Завдання мають бути спрямовані на формування мотивації роботи з дітьми з ООП, соціальної мотивації навчання; розвиток емпатичних здібностей; установку прийняття дітей з ООП; формування толерантного ставлення до дітей з ООП та їхніх батьків, розвиток професійно значущих якостей, необхідних для втілення ідей інклюзії; формування уявлень про систему інклюзивного навчання та завдань, методів та засобів супроводу [11].

Одна з важливих якостей технологічної культури – здатність впливати на особливості способу мислення людини, тому технологічне мислення слід вважати невід’ємним складником технологічної культури. Це раціональний розумовий процес, певне віддзеркалення науково-технічного здобутку цілого суспільства одним індивідом щодо перетворювальної діяльності, без чого неможливе створення матеріальних і духовних продуктів для розвитку й блага суспільства загалом та окремих особистостей, а також природи. Завдяки технологічному мисленню діяльність людини спрямована на визначення найбільш ефективних методів перетворення матеріалів, речовин, енергій або інформації на продукт, необхідний людині. З-поміж його особливостей виокремлюють такі:

– спрямованість діяльності не лише на дослідження навколишньої реальності, а пріоритетно – на її якісні зміни, корисні людині й суспільству;

– знання й функції мають бути комплексними, тобто передусім передбачати дослідницький, гностичний та перетворювальний зміст, а отже – сприяти інноваціям процесів та пошукам нових об'єктів;

– визначальний аспект належить методам та засобам, тобто технологіям, вивчення нових даних;

– здатність рефлексувати та прогнозувати образ продуктивних наслідків кінцевого результату мислення;

– є проектним, тобто відбиває загальний процес та пов'язані із ним інші процеси щодо пізнання реальної дійсності. Водночас людина має використовувати наукові знання в процесі реалізації проектів від ідеї до результату (як матеріальних, так духовних товарів чи послуг). Тобто технологічне мислення активізує її проектну діяльність;

– спрямованість на еволюційний розвиток формує поняття «час-свідомість», яке зумовлює потребу людини до неперервного підвищення рівня її технологічної культури, до відповідальності за сьогодення та майбутнє [19].

Людина постійно впливає на природні та соціальні процеси, а тому стає актуальною етикою цього втручання, формується нова категорія – техноетика.

Сучасна людина спирається на здобутки антропологічної культури й має системи етичних понять, які не корелюються із сучасним середовищем. До цих понять можна віднести відповідальність, незалежність, волю, що потребують перегляду. Проте зміни змісту цих понять відбуваються повільніше, ніж виникають проблеми, пов'язані з невідповідністю етичних цінностей сучасного світу. Наприклад, природні ресурси розглядаються лише як джерело сировини, матеріалів, їжі тощо. І її певні компоненти не можуть сприйматися як етичні партнери. Отже, йдеться не про етику як узагальнену категорію, а про техноетику.

У структуру технологічної культури покладено: технологічні цінності (технологічний світогляд), технологічне мислення, знання, уміння та навички, а також – технологічну етику. Розглянемо ці поняття.

Під технологічним світоглядом розуміємо сукупність поглядів на світ у системі технології. Це стосується природи, людини й суспільства, а тому майбутній педагог має дотримуватися певних правил: наприклад, безпечні технології виробництва, які не мають шкідливого впливу на природу, а сама особистість має зосередитися на гармонійному існуванні в насиченому інформаційно-технологічному середовищі та взаємодії з іншими в межах цієї площини.

Технологічні цінності мають розглядатися як інструменти для досягнення глобальних цінностей, покладених в основу духовно-соціального здобутку суспільства. До них належать істинність, актуальність, ефективність, надійність, економічність тощо.

Поняття технологічного мислення пов'язане із спрямованістю людини на якісну перетворювальну діяльність в інтересах суспільства та природи.

Технологічні знання зумовлюють створення умов для готовності до перетворювальної діяльності через системний навчальний процес. До технологічних знань відносять базову термінологію, зокрема технологію, технологічну культуру, технологічне середовище, способи перетворювальної

діяльності, етику та естетику технології, а також можливість отримані теоретичні знання ефективно використовувати в практичній діяльності.

Технологічні вміння – способи перетворювальної діяльності, якими оволоділа людина, опрацьовуючи необхідні технологічні знання. Це швидкість засвоєння матеріалу, мистецтво планування, прогнозування результатів та об'єктивна оцінка своїх результатів, а також уміння реалізувати проєкт самостійно від початку до завершення, уміння робити висновки.

На підставі сказаного зауважимо, що технологічна культура є складником педагогічної культури та культури людства загалом. Трудова взаємодія людей та соціально-культурні властивості певного суспільства мають значний вплив на рівень соціально-історичного розвитку соціуму та є відбиттям характеру та динаміки процесів перетворювальної діяльності людей, яка враховує фундаментальні здобутки науки та техніки, а також торкається етики виробничих взаємин між людьми в межах соціальної групи. Технологічна культура сформувалася як наслідок технічної еволюції та здатності людини трансформувати навколишнє середовище на більш прогресивне та продуктивне. Невід'ємною умовою є система цінностей і принципів, що відносяться до певного історичного періоду, характерного для нього обсягу та специфіки наукових знань та засобів. Людина має оволодіти певними технологічними знаннями та мати маркерні технічні якості особистості для того, щоб ефективно володіти технологічною культурою та використовувати її на благо суспільства й природи. На противагу духовній культурі технологічну слід розглядати як утилітарне поняття, однак із певними етично-моральними цінностями.

Сучасна вища школа застосовує традиційну систему навчання, яка досить часто не дає змоги творчій особистості виявитися, однак саме професійна діяльність дозволить застосувати на практиці весь свій творчий потенціал. Однією з вимог до справжнього майстра своєї справи є професійна технологічна культура. Тільки такий майстер своєї справи зуміє зробити освіту основним інтелектуальним, духовним і культурним потенціалом нації. Саме заклад вищої освіти відповідає за підготовку таких професійно грамотних фахівців.

Сьогодні, коли в країні відбувається політична та економічна криза, коли населення втрачає духовність, а національні взаємини загострені, надважливою стає роль школи й педагога як запорука стабільності, де панує мир й єднання, культура й мораль. Саме тому важливо створити цілісність, послідовність, неперервність освітнього процесу, який буде спрямований на відродження духовності всієї нації. Зубожіння духовності й культури сприяє культурний крах усього суспільства та кожної особистості. Єдиним шляхом до подолання цієї кризи, способом відродити втрачені моральність та духовність є виховання нового висококультурного покоління. Це можливо за умови становлення зв'язку вчителя і сім'ї, коли сімейне виховання й школа працюють в одному напрямку, а це вдасться після підвищення престижу професії педагога, коли батьки будуть бачити в учителі порадики й наставника дитини.

Професійна культура педагога – частина культури суспільства, невіддільна від культури зовнішнього вигляду, спілкування, різнобічних інтересів і духовних потреб педагога. Педагогічна культура має ґрунтуватися на гуманістичній спрямованості, оскільки найбільшою цінністю є життя людини, її

пізнання та ставлення до неї. Це любов до дитини та усвідомлення відповідальності за її майбутнє, це професійна самосвідомість, що визначає його роль у власному становленні та професійній ідентифікації [5].

Саме тому педагог, який сьогодні працює з дітьми, має володіти значним обсягом педагогічних знань, професійних умінь, особистісних якостей, які разом об'єднуються в технологічні компетентності вчителя.

Нові технології, які використовують сучасні заклади вищої освіти, дають змогу покращити професійну підготовку педагога, розширити кордони його професійної культури, сприяють удосконаленню професійної діяльності, відповідно якість освіти й культури молодого покоління теж суттєво покращується.

Сьогодні, коли в країні відбувається політична та економічна криза, коли населення втрачає духовність, а національні взаємини загострені, надважливою стає роль школи й педагога як запорука стабільності, де панує мир й єднання, культура й мораль. Саме тому важливо створити цілісність, послідовність, неперервність освітнього процесу, який буде спрямований на відродження духовності всієї нації. Зубожіння духовності й культури сприяє культурний крах усього суспільства та кожної особистості. Єдиним шляхом до подолання цієї кризи, способом відродити втрачені моральність та духовність є виховання нового висококультурного покоління. Це можливо за умови становлення зв'язку вчителя і сім'ї, коли сімейне виховання й школа працюють в одному напрямку, а це вдасться після підвищення престижу професії педагога, коли батьки будуть бачити в учителі порадиника й наставника дитини [20].

Отже, останнім часом педагогічна освіта України розвивається в напрямку інтеграції до освітнього простору країн Європи. Унаслідок цього сьогодні з'явилися кардинально нові вимоги до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, що передбачають демократизацію, гуманізацію освіти, її спрямованість на особистісно - орієнтоване навчання. Професійна культура, як і постійне прагнення вдосконалюватися, – гарантія ефективної педагогічної діяльності.

У наш час формування майбутнього педагога передбачає не тільки отримання педагогічних знань та вмінь, важливе значення має й емоційно-моральна сторона особистості, її реакції на певні події, явища, спроможність брати на себе відповідальність за події та за наслідки своїх вчинків.

Сьогодення передусім вимагає підготовки для майбутнього не тільки педагога-виконавця, який зуміє професійно виконувати навчальну діяльність, а й фахівця-винахідника-дослідника, який усе життя буде активно шукати нові креативні ідеї, зуміє зрозуміти й прийняти нові умови у світі, який сам стрімко розвивається.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : Кн. 1. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. для ВНЗ. Київ : Центр учб. літ., 2016. 262 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія. Дніпропетровськ : Вид-во ДПУ, 2005. 304 с.

4. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214 с.
5. Дегтяренко Т. М. Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги : монографія. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 158 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
7. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / В. І. Бондар та ін. ; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2004. 152 с.
8. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 1995. 260 с.
9. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ ; Черкаси : Вид. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
11. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова та ін. ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський, 2012. 191 с.
12. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова та ін. ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2015. 235 с.
13. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 192 с.
14. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
15. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
16. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2015. 136 с.
17. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік та ін. ; заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
18. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : монографія / І. І. Демченко та ін. Умань : ВІЗАВІ, 2018. Т. 1. С. 114–137.
19. Малишевська І. А. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2017. 130 с.
20. Малишевська І. А. Педагогічні технології інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2016. 112 с.