

УДК 378.2:376.1

О. М. КАС'ЯНЕНКО

старший викладач

Мукачівський державний університет

## МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

*У статті обґрунтовано організаційно-педагогічну модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Визначено зміст понять “готовність”, “компетентність”, “інтеграція”, “інклюзивна освіта”. Охарактеризовано три основні моделі організації освіти для дітей з особливими потребами: скандинавсько-американську, російську та європейську. Визначено педагогічні умови як системотвірний компонент моделі формування готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзії.*

**Ключові слова:** *готовність, компетентність, інклюзивна освіта, модель формування готовності, майбутні вихователі, діти дошкільного віку.*

Сьогодні особливо гостро постали питання організації інклюзивної освіти. В усьому світі тривають активні пошуки оптимальних шляхів повноцінної інтеграції в суспільство людей з обмеженими можливостями. Нагального розв'язання такі питання потребують тоді, коли йдеться про дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. В Україні усвідомлюють важливість окресленої проблематики, про що свідчить низка нормативно-правових актів з питань інклюзивної освіти (укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України, рішення колегії Міністерства освіти і науки України та Президії Академії педагогічних наук України).

Діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти, стан здоров'я яких перешкоджає засвоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання (виховання), – діти-інваліди, а також інші діти, віком від народження до 18 років, які не визнані в установленому порядку дітьми-інвалідами, але мають тимчасові або постійні відхилення у фізичному і (або) психічному розвитку та потребують створення спеціальних умов навчання (виховання) (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, мови, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери та поведінки, затримкою психічного розвитку, зі складними вадами розвитку, з хронічними соматичними або інфекційними захворюваннями).

В Україні тривають активний пошук і впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, з їхніми здоровими однолітками. Цій проблемі присвячено як фундаментальні праці науковців, так і окремі дослідження. Аналіз зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили найбільший внесок у

розробку теоретико-методичних основ інклюзивної освіти (Д. Депплер, Т. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Лорман, М. Семаго, Н. Семаго, Д. Харві, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.). Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджували Н. Назарова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та ін.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури та практичної роботи із цієї проблеми, тенденцій розвитку сучасної освіти дали змогу виокремити основну суперечність між значною кількістю дітей, які потребують інклюзивної опіки, та низьким рівнем діагностико-прогностичних технологій організації дошкільної освіти в системі підготовки майбутнього вихователя.

**Мета статті** – обґрунтувати організаційно-педагогічну модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Сьогодні у світовій освітній практиці на зміну терміну “інтеграція” (від англ. integrate – об’єднувати в єдине ціле) приходять термін “інклюзія” (від англ. include – утримувати, охоплювати, мати у своєму складі). Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини [6].

Таким чином, під інклюзивною освітою розуміємо більш широкий процес інтеграції, що передбачає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти для пристосування до різних потреб усіх дітей.

У світовій освітній практиці існують три основні моделі організації освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров’я: скандинавсько-американська, російська та європейська.

Перша модель виходить з того, що діти повинні навчатися у звичайних освітніх установах, але при цьому необхідно створювати спеціальні освітні умови й відповідно підготувати педагогів. Друга модель – це модель превуальованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я в спеціальних освітніх установах інтернатного типу. Недоліками цієї системи є соціальна ізоляція дітей та усунення батьків від виховання. Із цієї причини випускники навчальних закладів інтернатного типу відчувають труднощі подальшої інтеграції в соціум. Третя модель поєднує систему спеціальних освітніх установ і систему інтегрованого навчання, причому залежно від вікової категорії дітей. При цьому існує установка на те, щоб максимально забезпечити можливість кожному з батьків навчати своїх дітей з обмеженими можливостями здоров’я за місцем проживання, за наявності сприятливих чинників, зокрема створення спеціальних освітніх умов [13, с. 15].

Отримання нового педагогічного знання про об’єкт є основною метою педагогічного моделювання, яке й визначає весь набір вимог до кожної конкретної моделі. Без урахування пізнавального аспекту безглуздо говорити про моделювання [9].

У нашому розумінні метою педагогічного моделювання є визначення можливостей удосконалення педагогічного процесу, знаходження резервів

підвищення його якості та ефективності на основі аналізу запропонованої моделі.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що інклюзивна освіта – це особлива педагогічна система, що забезпечує навчання за індивідуальними навчальними планами та систематичний медико-соціальний і психолого-педагогічний супровід, охоплює різноманітний контингент дітей та диференціює освітній процес.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено значний масив досліджень, присвячених проблемі підготовки вихователя (О. Абдуліна, О. А. Беленька, Л. Зданевич, О. Кучерявий, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Крутій та ін.).

Враховуючи результати наукових досліджень [3; 11; 13], готовність майбутніх вихователів ЗДО до інклюзії розуміємо як інтегративне особистісне утворення, що зумовлене здатністю майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку й саморозвитку.

Для нашого дослідження важливим є питання співвідношення між собою понять “готовність” і “компетентність”. Готовність є результатом підготовки, що охоплює мотиваційні, змістові та процесуальні характеристики. Компетентність розуміємо як найвищий етап готовності, синтез цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду здійснення конкретного виду діяльності.

Готовність фахівців характеризують через два основні показники: професійна готовність та психологічна готовність. Складові професійної готовності такі:

- інформаційна обізнаність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології й корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дітей;
- застосування варіативності в навчально-виховному процесі;
- знання індивідуальних особливостей дітей з різноманітними вадами розвитку.

Складові психологічної готовності такі:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
- залучення дітей з вадами в діяльність під час занять;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю [15].

Ми виділяємо ключові змістові та ключові функціональні компетентності, ураховуючи відмінності змісту діяльності й способів її здійснення в структурі “інклюзивної” компетентності. Під ключовими компетентностями майбутнього вихователя в межах нашого дослідження розуміємо особистісно усвідомлювані, що увійшли до суб’єктивного досвіду, системи знань,

умінь і навичок, які використовуються в різних видах педагогічної діяльності під час вирішення різноманітних професійних завдань і які можна трактувати як здатність ефективно виконувати конкретні професійні дії. Особистісний зміст можна вважати системотвірним компонентом, що визначає й інтегрує всі інші складові компетентності (знання, уміння, досвід).

Дослідження показало, що в структурі інклюзивної готовності майбутніх вихователів наявні ключові змістові (мотиваційна, когнітивна, рефлексивна) та ключові операційні компетентності, які ми будемо аналізувати як компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вихователя.

Ключові змістові компетентності, що входять до складу інклюзивної компетентності, можна трактувати як здатність осмислення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. До їх складу належать мотиваційна, когнітивна, рефлексивна компетентності.

Ключові операційні компетентності характеризують функціональну сферу інклюзивної компетентності та визначаються як здатність до виконання конкретних професійних завдань у навчально-виховному процесі. Серед них: діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька.

Серед основних завдань інклюзивної освіти, як вважають науковці, такі:

- посилити роботу з формування в дітей з особливими освітніми потребами особистісних якостей, що роблять їх цінними для суспільства, зокрема, таких як: патріотизм, дисциплінованість, креативність, здатність до саморозвитку та самовдосконалення, дотримання здорового способу життя, співчутливість тощо, оскільки метою освіти в Україні є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства;

- особливу увагу приділити формуванню в дошкільників такої важливої особистісної якості, як соціальна та особистісна мотивація до збереження й зміцнення власного здоров'я шляхом: а) популяризації здорового способу життя; б) створення умов для систематичного забезпечення дітям з особливими освітніми потребами оптимальної рухової активності з урахуванням інтересів, побажань, здібностей та індивідуальних особливостей; в) профілактики травматизму; г) виховання гігієнічних навичок; д) формування в дітей дошкільного віку здатності протистояти проявам асоціальної поведінки однолітків і шкідливих звичок.

- учити кожного вихованця з обмеженими можливостями здоров'я толерантності в стосунках з однолітками, турботливого ставлення до менших, шанобливого – до старших; прищеплювати дошкільникам навички соціальної поведінки в повсякденному житті; формувати вміння співпрацювати в парі, групі, відповідально ставитися до виконання своїх обов'язків та доручень, адже людина – істота суспільна, а тому фізичні чи психічні вади дитини не повинні стати на заваді її спілкування з оточенням.

Дані констатувального експерименту свідчать, що формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вихователів як компонента професійної готовності поки що не приділяють належної уваги. Майбутні вихователі не мають чіткого уявлення про інклюзивну освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я в дошкільному навчальному закладі, не мають уявлення про поняття "інклюзивна компетентність", не усвідомлюють важливості інклюзивної освіти та роботи над підвищенням рівня власної інклюзивної компетентності.

Так, виявилось, що більшість респондентів перебувають на нульовому (54,4%) і низькому (42,6%) рівнях сформованості інклюзивної компетентності, лише 2,9% респондентів належать до середнього рівня за сформованістю мотиваційної та когнітивної компетентностей, що є складовими інклюзивної компетентності.

Ураховуючи результати констатувального експерименту, зміст і структуру досліджуваної категорії, вимоги компетентнісного підходу й принципи організації контекстного навчання, розроблено модель формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти в процесі професійної підготовки, що була апробована під час формувального експерименту (рис. 1).

Розроблена нами теоретична модель формування готовності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки є розгортанням ключових змістових (мотиваційна, когнітивна, рефлексивна) і ключових операційних компетентностей (діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька). Ураховуючи загальні уявлення про структуру процесу, виокремлено такі компоненти моделі:

- цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи);
- змістовий (основні напрями діяльності);
- операційний (етапи, форми, методи);
- оцінно-результативний (критерії, рівні, результат). Обов'язковим елементом моделі є системотвірні зв'язки, що сприяють взаємодії елементів і утворенню єдиного цілісного процесу. Важливим системотвірним компонентом моделі є цільовий, що містить мету як ідеальний прообраз результату функціонування моделі, завдання – окремі (проміжні) цілі, передбачені дії (кроки) на досягнення проміжних результатів, а також принципи, рекомендації, які спрямовують і педагогічну діяльність, і весь процес навчання загалом як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

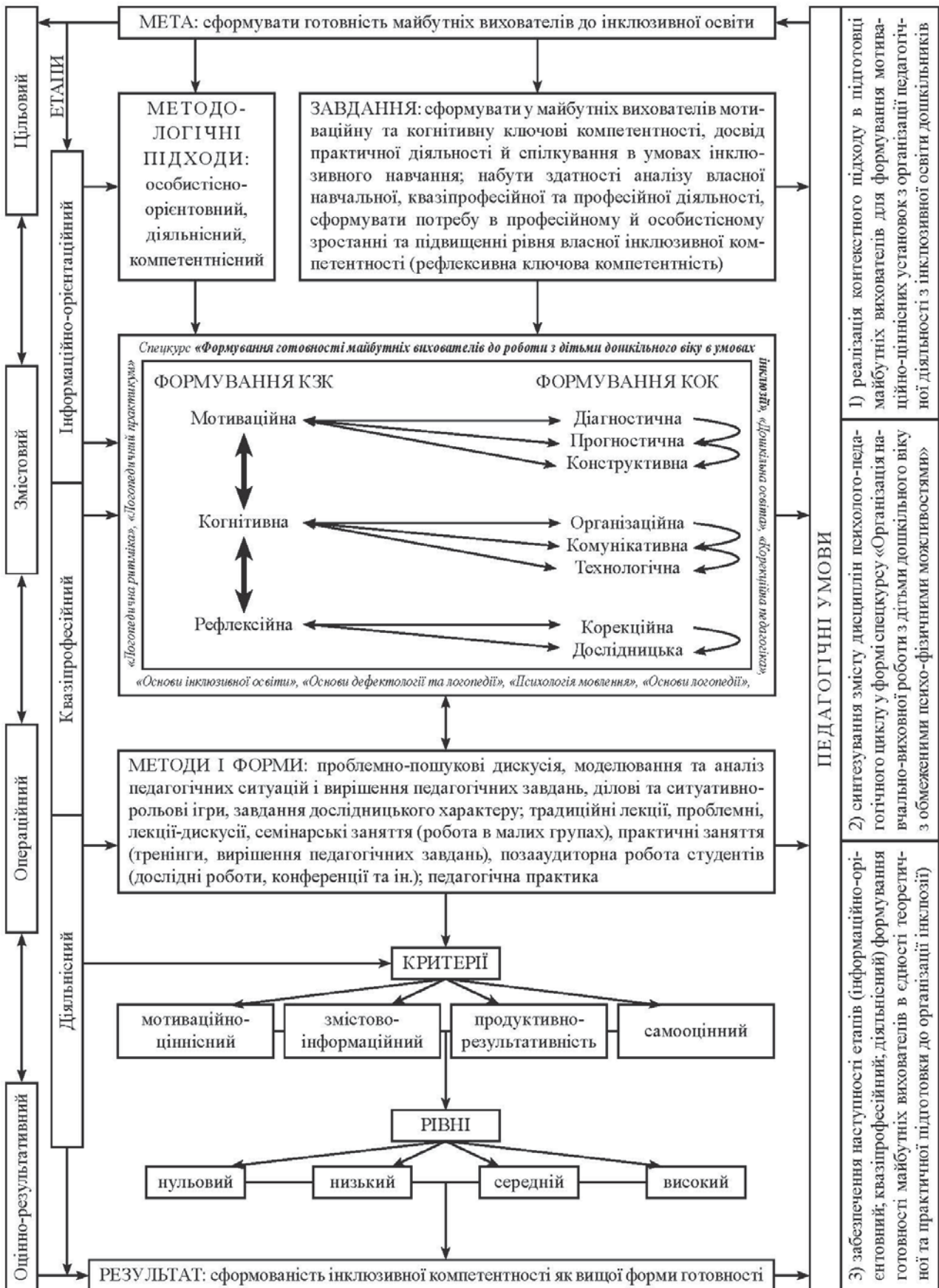


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії

Метою визначено формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів як вищої форми готовності. Для її досягнення поставлено низку завдань:

- сформуванню позитивне ставлення до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та сприяти здатності педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для її здійснення;
- сформуванню в майбутніх вихователів мотиваційну та когнітивну ключові компетентності, що належать до системи інклюзивної компетентності;
- сформуванню досвід практичної діяльності й спілкування в умовах інклюзії у формі ключових операційних компетентностей шляхом оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання;
- набути здатності до аналізу власної навчальної, квазіпрофесійної та професійної діяльності, сформуванню потребу в професійному й особистісному зростанні та підвищенні рівня власної інклюзивної компетентності (рефлексивна ключова компетентність);
- розвинути й застосовувати сформовані ключові компетентності в практичній діяльності.

Вирішенню цих завдань сприяла реалізація в системі підготовки майбутніх вихователів основних положень теорії контекстного навчання. Це означає, що для досягнення цілей формування особистості фахівця в професійному навчальному закладі організовано таке навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійний) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, предметів та результатів.

Важливим компонентом розробленої моделі є змістовий, який розкрито через основні напрями діяльності з формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів [10]:

1. Ключові змістові компетентності: мотиваційна; когнітивна; рефлексивна.
2. Ключові операційні компетентності: діагностична; прогностична; конструктивна; організаційна; комунікативна; технологічна; колекційна; дослідна.

Змістовий компонент представлений комплексом знань і вмінь з дисциплін психолого-педагогічного циклу, а також спецкурсу “Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями”.

Операційний компонент моделі містить форми й методи навчання, які найбільш адекватно відображають мету функціонування моделі, а також етапи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Для реалізації моделі доцільно застосовувати такі форми навчання: лекції (традиційні, проблемні, лекції-дискусії), семінарські заняття (робота в малих групах), практичні заняття (тренінги, вирішення педагогічних за-

вдань), позааудиторну роботу студентів (дослідні роботи, конференції тощо); педагогічну практику; такі методи навчання: репродуктивні; активні – неімітаційні (дискусія, круглий стіл) й імітаційні (аналіз конкретних ситуацій і вирішення педагогічних завдань, ділові ігри, що передбачають створення ситуацій варіативно-професійної поведінки), дослідницькі та практичні завдання.

Системотвірним компонентом моделі є педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню готовності майбутніх вихователів до інклюзії:

- реалізація контекстного підходу в підготовці майбутніх вихователів для формування мотиваційно-ціннісних установок з організації педагогічної діяльності з інклюзивної освіти дошкільників;
- синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у формі спецкурсу “Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями”;
- забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтований; квазіпрофесійний; діяльнісний) формування готовності майбутніх вихователів у єдності теоретичної та практичної підготовки.

Процес формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії передбачає три етапи.

Перший етап (інформаційно-орієнтований) мав на меті розвиток і поглиблення інтересу й ціннісного ставлення до інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я в дошкільному навчальному закладі, а також формування знань про способи організації інклюзії за кордоном і в Україні та досвіду пізнавальної діяльності, тобто формування мотиваційної й когнітивної ключових компетентностей інклюзивної компетентності.

Мета другого етапу – квазіпрофесійного – набуття та апробація ключових компетентностей в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність у процесі інклюзивної освіти.

Третій етап – діяльнісний – спрямований на подальший розвиток і застосування ключових компетентностей у практичній та дослідницькій діяльності студентів [11].

У процесі реалізації моделі доцільно використовувати активні методи навчання: проблемні лекції та семінари, дискусії, завдання дослідницького характеру, аналіз конкретних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; ситуативно-рольові ігри.

**Висновки.** Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії дало змогу розглянути цей педагогічний феномен як цілісність, як педагогічну систему, яка функціонує в складних генетичних та ієрархічних структурних і функціональних зв’язках.

Основні перспективи дослідження пов’язані із застосуванням отриманих результатів в організації та оптимізації педагогічного процесу у



сфері професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації вихователів.

#### Список використаної літератури

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
2. Волкова К. С. Использование наследия А. С. Макаренко в формировании профессиональной готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник ЛНУ*. 2013. № 7 (266). С. 26–30.
3. Глас Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Москва : Прогресс, 1976. 946 с.
4. Дегтяренко Т. М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії* : матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології / ред. кол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця : Планер, 2016. С. 92–93.
5. Дефектологічний словник : навч. посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга, 2009. 272 с.
7. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград : ЛГУ, 1980. 172 с.
8. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: <http://www.mgpi.ru>.
9. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Основа, 2008. 128 с.
10. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
11. Сиденко А. С., Новикова Т. Г. Эксперимент в образовании. Москва : АПК и ПРО, 2002. 94 с.
12. Симен-Северская О. В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2002. 190 с.
13. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка педагога* : сб. науч. тр. Москва, 1988. С. 14–28.
14. Смолин О. Н. Нормативно-правовые вопросы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Российского общественного совета по развитию образования*. 2006. Вып. 15. С. 15–22.
15. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

---

#### **Касьяненко О. Н. Моделирование процесса формирования готовности будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзии**

*В статье обоснована организационно-педагогическая модель формирования готовности будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзии. Определено содержание понятий “готовность”, “компетентность”, “интеграция”, “инклюзивное образование”. Охарактеризованы три основных модели ор-*

ганизации образования для детей с особыми потребностями: скандинаво-американская, российская и европейская. Определены педагогические условия как системообразующий компонент модели формирования готовности будущих специалистов к работе в условиях инклюзии.

**Ключевые слова:** готовность, компетентность, инклюзивное образование, модель формирования готовности, будущие воспитатели, дети дошкольного возраста.

**Kasyanenko O. Modeling the Process of Forming the Readiness of Future Educators to Work with Preschool Children in Conditions of Inclusion**

*The article substantiates the organizational-pedagogical model of forming the readiness of future educators to work with children of preschool age in conditions of inclusion. The content of the concepts of readiness, competence, integration, inclusive education is defined. Three basic models of education organization for children with special needs are described: Scandinavian-American, Russian and European. The pedagogical conditions as a system-specific component of the model of forming the readiness of future specialists for work in conditions of inclusion are determined.*

*The research has shown that in the structure of inclusive readiness of future educators there are key content – motivational, cognitive, reflexive and key operational competencies that we will analyze as components of the inclusive competence of the future educator.*

*The key content competencies that are part of inclusive competence can be interpreted as the ability to comprehend the content of professional activity under the conditions of inclusive education. They include: motivational, cognitive, reflexive competence. Key operational competencies characterize the functional scope of inclusive competence and are defined as the ability to perform specific professional tasks in the educational process.*

*Modeling the process of forming the readiness of future educators to work with preschool children in the conditions of inclusion enabled to consider this pedagogical phenomenon as integrity as a pedagogical system, which functions in complex genetic and hierarchical structural and functional relationships.*

*The main perspectives of the research are related to the application of the results obtained in the organization and optimization of the pedagogical process in the field of vocational training, retraining and in-service training for educators.*

**Key words:** readiness, competence, inclusive education, model of formation of readiness, future educators, children of preschool age.