

УДК 376-056.26

Гордійчук О. Є., Гафткович В.А.

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ІНКЛЮЗИВНОГО
КЛАСУ ЯК ПОКАЗНИК ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, вул. Коцюбинського, 2

Gordiychuk O.E., Gaftkovich V.A.

**PROFESSIONAL COMPETENCE TEACHER INCLUSIVE CLASSES AS
PERFORMANCE INDICATORS TRAINING CHILDREN WITH SPECIAL
NEEDS**

Анотація. У статті аналізується проблема формування професійної компетентності педагога інклюзивного класу. Проведено аналіз наукових підходів до визначення змісту поняття професійної компетентності педагога, досліджено погляди вчених на зміст, основні структурні компоненти і сучасний стан професійної компетентності педагога інклюзивного класу. Також, мету публікації автори вбачають у розкритті необхідності формування професійної компетентності вчителя інклюзивного класу, а саме, його глибоких знань в суміжних галузях, вміння застосовувати їх щодо кожної конкретної дитини, розкритті здібностей учнів з особливими потребами, а отже – задоволення їх освітніх потреб.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, компетенція, компетентність, професійна компетентність, професійна компетентність педагога інклюзивного класу, компонентна структура професійної компетентності педагога інклюзивного класу.

Abstract. The article analyzes the problem of formation of professional competence of teachers in inclusive classes. The analysis of scientific approaches to

the definition of what constitutes professional competence of teachers, researchers examined the views of the content, the main structural components and the current state of professional competence of teachers in inclusive classes. Also, the purpose of publishing authors see in revealing the need to develop professional competence of teachers in inclusive classes, namely, his deep knowledge in related fields, the ability to use them on each individual child, revealing the ability of students with special needs, and therefore - to meet their educational needs.

Keywords: *inclusion, inclusive education, inclusive education, competence, competence, professional competence, professional competence of the teacher in inclusive class, component structure of professional teacher kompetentosti inclusive class.*

Вступ. На сучасному етапі перед суспільством стоїть невідкладне завдання задовольнити освітні потреби дітей з особливими потребами, створити умови для розкриття їх здібностей, для реалізації їх можливостей як членів суспільства, створити умови для їх особистісного розвитку. Тобто докласти максимум зусиль для того, щоб діти з особливими потребами мали можливість успішно інтегруватися у суспільство, стати його гідними членами. Шляхом вирішення цього завдання виступає інклюзія. Але для того, щоб інклюзивні класи виконували своє призначення, вчитель повинен володіти високим рівнем професійної компетенції.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту і значення професійної компетентності педагога інклюзивного класу, розкритті необхідності формування професійної компетентності вчителя інклюзивного класу: глибоких знань в суміжних галузях, вміння застосовувати їх щодо кожної конкретної дитини, розкритті здібностей учнів з особливими потребами, а отже – задоволення їх освітніх потреб.

Результати теоретичного дослідження. Термін «компетентність» походить від латинського «competere» – відповідати певним вимогам, бути здатним. Похідним є слово «competentia», яке латиною означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом [12, с. 167].

Науковці, котрі досліджують професійну діяльність педагога, дають різні визначення його компетентності. Зокрема, компетентність дослідники визначають як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відповідно до певного кола предметів і процесів, і необхідні для якісної продуктивної діяльності відносно них. А. Хуторський відповідно такого підходу розглядає компетентність як інтегральне утворення, куди входить система теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей, набутого досвіду, взаємозв'язок яких забезпечує результативність професійної діяльності вчителя, тобто володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне відношення до неї й до предмету діяльності [14, с. 63].

Вчений уточнює, що компетентність є оцінною і динамічною категорією, яка характеризує людину як суб'єкта діяльності, розкриває її здатність успішно виконувати свої повноваження у тій чи іншій професійній сфері. Категорія «компетентність» отримує своє вираження через такі особистісні якості, як знання, уміння, цінності тощо [14, с. 67].

Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та інші вітчизняні дослідники вважають компетентність ключовим поняттям. Вони вказують на те, що з одного боку, компетентність органічно поєднує інтелектуальну і навичкову складові освіти, а з іншого саме у понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» [3, с. 87].

Важливе значення для розуміння змісту компетентності мають положення, розроблені вітчизняним вченим І. Зязюном про те, що компетентність є внутрішньою властивістю людини, продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти. На думку дослідника компетентність як властивість індивіда може існувати у різних формах:

- як високий рівень умінь;
- як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєздатності, захоплення);

- як підсумок саморозвитку індивіда; як форма прояву індивідуальних здібностей тощо [6, с. 14].

Близькою за змістом є позиція Р. С. Гуревич про те, що компетентність є здатністю людини застосовувати свої знання і вміння, яка виражається у її готовності до діяльності у конкретних професійних ситуаціях [4, с. 140].

Як бачимо, в цьому визначенні йдеться вже про професійну компетентність. До визначення цього поняття, яке є більш вузьким і конкретизує поняття «компетентність», у науці також склалися різні підходи. Так, Р.С. Гуревич, для прикладу, визначає професійну компетентність як властивість особистості, що виявляється у відношенні до професійної діяльності. За змістом це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності. Професійна компетентність включає знання, вміння та навички, способи і конкретні прийоми їх застосування у процесі діяльності, спілкуванні та розвитку особистості [4, с. 140].

Як видно зі місту наведених підходів, вітчизняні і зарубіжні вчені ще не виробили єдиного і загальноприйнятого визначення професійної компетентності. Намітилися два основні підходи до змісту цього терміну. Першим є підхід до визначення професійної компетентності як до мети освіти, професійної підготовки. Другим – підхід до професійної компетентності як до проміжного результату, який характеризує стан фахівця, що здійснює професійну діяльність.

Дуже важливим для розуміння суті професійної компетентності є зауваження Р. С. Гуревич про те, що на початкових стадіях професійного становлення фахівця має місце відносна автономність процесу розвитку професійної компетентності, проте вже на стадії самостійного виконання професійної діяльності компетентність все більш об'єднується з професійно важливими якостями. Причому основними рівнями професійної компетентності суб'єкта певного виду діяльності є навченість, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм [4, с. 140].

Залежно від конкретної сфери професійної діяльності змістовне наповнення поняття професійної компетентності варіюється. Так, дуже влучним є визначення О.О. Андрєєва, який вважає, що професійна компетентність педагога являє собою сформованість в його праці різних сторін педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, в яких особистість педагога самореалізована на рівні, що забезпечує стійкі позитивні результати в навчанні і розвитку учнів [1, с. 5].

М. І. Лук'янова визначає професійно-педагогічну компетентність вчителя як володіння ним необхідним багажем знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [10, с. 72].

Як слушно зауважує відомий вітчизняний науковець, автор підручників з педагогіки В.В. Ягупов, професійна компетентність виступає основою педагогічної майстерності. Зміст цього компонента становлять глибокі професійні знання, навички та вміння, високий професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів [15, с. 167].

З наведених визначень можна зробити висновок про те, що професійна компетентність виступає основою орієнтації особистості педагога на невинне професійне зростання, на самоактуалізацію і творчий розвиток, дає можливість зосереджуватися не на процесі навчання, а на його результатах. А компетенції вчителя означають його здатність до активної, творчої і ефективної педагогічної діяльності. Питання професійної компетентності вчителя часто зустрічаються у життєвій ситуації школи

У контексті нашого дослідження вагомою є дефініція «професійна компетентність педагога інклюзивного класу». Насамперед, необхідно зазначити, що в перекладі з англійської «inclusion» - означає «утримувати, включати, мати місце в своєму складі» [11]. У Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженій наказом МОН від 01.10.2010 р інклюзивне навчання

визначено як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [8]. У свою чергу, інклюзивна освіта визначається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [11].

Широке запровадження інклюзивної освіти передбачає всеохоплюючі якісні зміни у підготовці педагогів. Проте, на теперішній час проблему формування професійної компетентності педагога інклюзивного класу не можна вважати вирішеною. Вчені звертають увагу на різні важливі її аспекти, які потребують поглибленого опрацювання.

Так, вітчизняна дослідниця М. Є. Захарчук вказує на існуючі суперечності між сучасною світовою тенденцією визнання професійної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного середовища одним із пріоритетних напрямів освітньої підготовки та неналежною реалізацією цього підходу в Україні. Також вона вказує на недостатній ступінь вивчення зарубіжного досвіду з реалізації різних видів і форм професійного вдосконалення педагогів, що працюють з дітьми з особливими потребами та адаптацією його в освітньому просторі України [5].

Аналізуючи сучасний стан проблеми формування професійної компетентності вчителя в умовах інклюзивної освіти, дослідниця виділила низку її найбільш актуальних компонентів, серед яких: емпіричний компонент, свідомоформуючий, емпатійний, почуттєво-комунікативний, контрольо-регулювальний та оцінювально-результативний [5].

Емпіричний компонент забезпечує знання основних закономірних зв'язків і відносин, які проявляються через аналіз безпосередніх даних

спостереження; спонукання до перетворювального мислення, зіставлення, узагальнення, роздумів і співпереживання.

Свідомоформуючий компонент забезпечує світоглядне самовизначення викладача, розвиток його спеціального мислення, бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і перетворити його на елемент власних переконань.

Емпатійний компонент забезпечує глибоке розуміння внутрішнього світу, вчинків і спонукань учнів. Почуттєво-комунікативний компонент включає можливості учителя транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки і налагоджуючи взаємодію між суб'єктами всіх учасників педагогічного процесу.

Контрольно-регулювальний передбачає одночасний контроль учителя за процесом вирішення поставлених завдань і правильністю виконання навчальних операцій, за точністю відповідей.

Оцінювально-результативний компонент включає оцінку вчителем результатів, які були досягнуті у процесі навчання, а також встановлення їх відповідності навчально-виховним завданням та з'ясування причин тих чи інших прогалин.

Професор А. Колупаєва наводить дані про те, що нині до 65% вчителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Більше того, до 23% педагогів не знайомі із спеціальними програмами, не мають точних і глибоких знань щодо психофізіологічних особливостей дітей даної категорії [7, с. 17].

Ці відомості викликають серйозне занепокоєння, оскільки саме вчитель виступає найважливішою ланкою процесу інклюзивного навчання. У роботі з учнями з особливими освітніми потребами, педагог повинен вміти здійснювати діагностику можливостей та потреб кожної конкретної дитини, кваліфіковано оцінювати їх і долучатися, разом і з ПМПК, до розробки, на основі аналізу цих потреб, ІНП та ІПР такої дитини. Наголошуємо, в роботі з дітьми, які

потребують особливих освітніх потреб, необхідно відмовлятися від колективних методів навчання та виховання, а, насамперед, робити наголос на індивідуальному та індивідуалізованому до них підході.

Як пише М. Є. Захарчук, для того, щоб задовольняти цим вимогам, вчитель має володіти глибокими знаннями свого предмета, методики навчання, а також методики роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [5]. На превеликий жаль, на практиці значна кількість вчителів відчувають труднощі, оскільки не володіють такими знаннями, не мають достатнього досвіду ефективної роботи в команді.

Професор А. Колупаєва прямо вказує на те, що ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної і лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального працівника, спеціального педагога, медичного працівника, психолога та ін.), які входять до так званої мультидисциплінарної команди, члени якої спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні й короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом з дитиною, вирішують питання залучення до команди інших фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію [7, с. 17].

Цей підхід є цілком слушним, оскільки командна робота педагогів та інших фахівців, їх зважене, уважне ставлення до учнів з особливими освітніми потребами в умовах запровадження інклюзії дійсно має першочергове значення. Працюючи у команді вчителі, психологи, фахівці з корекційної педагогіки і інші спеціалісти можуть повною мірою охопити всі аспекти роботи з такими учнями, узгодити свої кроки, врахувати професійні поради один одного з тим, щоб забезпечити максимальну ефективність своєї діяльності.

Але не слід випускати з уваги, що найбільше навантаження в процесі інклюзії, все ж таки, припадає саме на вчителя. Він має враховувати у своїй діяльності низку важливих особливостей дітей з особливими потребами, і у

першу чергу – те, що діти з психічними або фізичними вадами мають своєрідний характер розвитку.

У дітей з особливими потребами, зазначає О. С. Кучерук, поширеними є порушення у функціонуванні нервової системи. А це означає, що організація навчального процесу за їх участю має засновуватися на врахуванні даних комплексного медичного, психолого-педагогічного і логопедичного обстеження. Для таких дітей необхідно забезпечити охоронно-щадний режим, який передбачає ретельне дозування усіх навантажень на учня, чергування видів діяльності. Все це вимагає суто індивідуального підходу до організації і здійснення навчального процесу щодо кожного такого учня [9].

Вчитель обов'язково повинен вибудовувати роботу з інклюзивним класом з огляду на такі особливості учнів із особливими потребами як, швидка втомлюваність, високий рівень збудливості і зазвичай низьку працездатність. Ці учні під впливом втоми, стресу чи просто напруження у ході навчально-виховного процесу можуть бути дратівливими, тривожними, замкненими.

Такти чином, вчитель в інклюзивному класі повсякчасно має вирішувати дуже складні завдання. Він має одночасно забезпечувати процес навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, всебічно сприяти гармонізації їх особистості та стосунків з оточуючим світом, але одночасно ефективний здійснювати навчально-виховний процес за участю інших учнів класу. Адже, перебування у класі дитини із особливими потребами жодним чином не має перешкоджати розвитку учнів класу, навпаки, інклюзія має збагачувати і розширювати їх досвід.

Як слушно зауважує І.А. Хозраткулова, інклюзія передбачає максимально повне розкриття кожного учня за допомогою навчальної програми, яка, незважаючи на свою складність, відповідає можливостям учня. Вчитель має брати до уваги те, що діти досягають успіхів у навчанні і вихованні з різною швидкістю. Ця швидкість залежить від їх індивідуальних якостей, здібностей і задатків. Тому на практиці слід відшукувати оптимальні форми в навчанні й спілкуванні дітям з особливими потребами. Якщо вчитель помічає, що процес

розвитку певної дитини уповільнився, він має залучити відповідних фахівців, батьків, з'ясувати потреби самої дитини. З урахуванням діагнозу учня педагог залучає до здійснення навчально-виховного процесу фахових спеціалістів, таких, як психолог, дефектолог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед, невропатолог тощо [13, с. 283]. Тобто, І.А. Хозраткулова, як і попередні дослідники, стверджує, що для надання якісного психолого-медико-соціально-педагогічного супроводу необхідним є формування команди різних спеціалістів, які б ефективно працювали б разом на благо дітей і рушійною силою процесу формування має стати саме вчитель інклюзивного класу.

З наведеного чітко видно, що успішність впровадження інклюзивної освіти залежить від низки факторів та насамперед від професійної компетентності вчителя інклюзивного класу.

Але, на жаль, на практиці залучення дітей з особливими потребами у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи викликає ускладнення і навіть проблеми, які позначаються на якості навчання. А першопричиною подібних ситуацій є, як правило, несформованість професійної компетентності педагога інклюзивного класу, а саме: невміння обрати потрібний підхід до навчання учнів з обмеженими навчальними можливостями, нестача знань і щодо підвищення ефективності навчального процесу в умовах інклюзії, невміння застосовувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях та ін.

Як зазначає І.А. Хозраткулова, інклюзивна компетентність учителя повинна виявлятися у його вмінні організовувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу дітьми з різними типами порушень розвитку, а також у його вмінні обирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей у класі [13, с. 283].

О.С. Кучерук визначає інклюзивну компетентність вчителя як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи включення їх в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й

саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивна компетентність учителів належить до рівня спеціальних професійних компетентностей [9, с. 283].

Щоб визначити стан сформованості інклюзивної компетентності вчителя, необхідно оцінювати сформованість її основних елементів. Вітчизняна дослідниця Л. Бабенко наводить трикомпонентну структуру інклюзивної компетентності вчителя, яка включає:

1) мотиваційно-ціннісний компонент (наявність ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, сформованість відповідних якостей особистості інклюзивного вчителя);

2) когнітивно-операційний компонент (наявність інклюзивно-необхідних знань та вмінь, а також способів їхнього вдосконалення та оновлення);

3) рефлексивно-оцінний компонент (здатність до саморефлексії та самоуправління) [2, с. 20].

Результатом сформованості кожного компоненту є розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей педагога інклюзивного класу, а результатом сформованості сукупності наведених компонентів виступає здатність вчителя здійснювати професійну інклюзивну діяльність.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Процес запровадження інклюзивного навчання актуалізує проблему формування компетентності вчителя інклюзивного класу. Професійна компетентність вчителя інклюзивного класу має формуватися в умовах системної науково-методичної роботи, яка дає доступ до засвоєння сучасного масиву знань про інклюзію, є основою його безперервного професійного розвитку і вдосконалення.

Література:

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

2. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення / Л. Бабенко // Вісник Черкаського університету. Випуск 176. Серія “Педагогічні науки”. – 2010. – С. 16-21.

3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

4. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті / Р. С. Гуревич // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 137-142.

5. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М. Є. Захарчук. – Режим доступу: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.

6. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

7. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 326 с.

8. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ МОН від 01.10.2010 № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

9. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / О. С. Кучерук. – Режим доступу:<http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.

10. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – Ульяновск : ИПК им. Ульянова, 1996. – 227 с.

11. Перфільєва М. В. Впровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні [Електронний ресурс] / М. В. Перфільєва // XI Міжнародна наукова інтернет-конференція «Соціум. Наука. Культура». – Режим доступу: <http://intkonf.org/perfileva-m-v-vprovazhennya-inklyuzivnoyi-osviti-v-polschi-ta-ukrayini/>.

12. Радченко Ю. Л. Система професійної компетентності майбутнього вчителя як необхідна умова його педагогічної майстерності / Ю. Л. Радченко // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 167-173.

13. Хозраткулова І.А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / І.А. Хозраткулова // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського: Зб. наук. праць. Серія “Психологічні науки”. – Т.2. – Вип.5. – Миколаїв : МДУ ім. В.О.Сухомлинського, 2010. – С. 279-284.

14. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

15. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.