

УДК: 378:37.3.011.3-051]:376-056
 DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-8-21>

Ірина Іванівна Демченко,

доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної освіти,
 Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
 вул. Садова 28-А, м. Умань, Черкаська обл., Україна,

Наталія Василівна Рокосовик,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу,
 ВНЗ Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»,
 вул. Львівська, 23, м. Київ, Україна,

Володимир Трохимович Сулим,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри міжкультурної комунікації та перекладу,
 Львівський національний університет імені Івана Франка,
 вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розв'язується актуальна проблема психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Аналіз наукових джерел дав змогу висунути припущення про те, що сутнісне і структурне розуміння поняття «інклюзивна компетентність педагога» більше стосується категорії готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, до якої воно належить як окремії складник інтегральної цілісності. Саме через це в одних випадках пропонується більше враховувати критерії та показники, що стосуються функціонального, а в інших – особистісного підходів. За таких умов окремі науковці обмежуються когнітивно-діяльнісною парадигмою освіти або аргументують її поліпрофільний напрям на засадах інтеграції, через що нівелюється специфіка професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, у тому числі й учителя початкових класів. Усе це накладає свій відбиток на розроблення надто однобокої, вузької чи надмірно розширеної методики психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності майбутніх педагогів. Мета дослідження – розкрити результати психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності студентів на прикладі майбутніх учителів початкових класів. Визначено перцептивно-інтелектуальний, інформаційно-когнітивний, змістово-процесуальний критерії та відповідні їм показники інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. На основі цього розроблено методичний інструментарій, за яким проведено психолого-педагогічну діагностику сформованості цієї професійної якості в студентів. Це уможливило їх чітку кількісну диференціацію за високим, середнім і низьким рівнями інклюзивної компетентності із конкретними характеристиками якісних вимірів, що відкриває перспективи для розроблення відповідних ефективних заходів щодо підвищення якості професійної підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти у початковій школі.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, майбутні вчителі початкових класів, психолого-педагогічна діагностика, методичний інструментарій, критерії, показники, рівні.

Вступ

На сучасному етапі суспільного розвитку стрімко поширюється тенденція до інклюзії в соціумі й системі освіти. У зв'язку з цим державні інституції активно ставлять вимоги щодо її впровадження в освітній практиці. Про це свідчать відповідні нормативні документи: положення Закону України «Про освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», «Національна стратегія у сфері прав людини», «Концепція розвитку інклюзивної освіти» та ін. Їх реалізація спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти особам із особливими освітніми потребами. Тому нині вкрай необхідні інклюзивно-компетентні педагогічні кадри, у тому числі і початкової ланки загальноосвітньої школи, здатних професійно виконувати функції навчання, виховання і корекції розвитку учнів.

За результатами зарубіжних та вітчизняних досліджень (Е. Avramidis [10], L. Barton [11], Z. Bauman [12], T. Booth [13], Ю. Бойчука [4], Г. Косаревої [4], О. Мартинчук [5] та інших науковців), а також вивчення практичного досвіду роботи педагогів початкової школи доводиться констатувати той факт, що їхня професійна діяльність не сповна охоплює комплексне вирішення широкого кола питань щодо ефективного втілення ідей інклюзії. Очевидно, що це, передусім, зумовлено недосконалістю Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 013 «Початкова освіта». Зокрема, через неврахування у ньому методології інклюзії освітній процес у закладах вищої освіти (ЗВО) відбувається недостатньо регламентовано, що негативно позначається на змісті начальних планів і програм фахових дисциплін та інших факторах інклюзивного спрямування.

Виходячи з вищезазначеного, наразі актуальною і своєчасною є проблема психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів, результати якої дадуть змогу розкрити перспективи для розроблення відповідних ефективних заходів щодо підвищення якості їх професійної підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти.

У наявних наукових працях містяться спроби визначення сутності та структурування інклюзивної компетентності.

Так, у дослідженні І. Хафізуліної це поняття визначається як здатність педагога виконувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби учнів і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я до середовища освітньої організації й створення умов для її розвитку й саморозвитку [7, с. 87].

Акцент на практичних вміннях організувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу дітьми з різними типами порушень розвитку, обирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей у класі у розумінні категорії інклюзивної компетентності педагога поставлено у визначенні інклюзивної компетентності за І. Хозраткуловою [8, с. 283]. Таку саму думку з приводу змісту цього поняття, але з наголосом на майстерності вчителя, висловлює і К. Бовкуш [2, с. 158].

Модифікацію інклюзивної компетентності вчителя початкової школи у формі термінолексми «компетентність фахівця у сфері інклюзивного навчання дітей» у публікації О. Мартинчук представлено як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, необхідних для ефективної діяльності в якості організатора і виконавця програм інклюзивного навчання дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність педагога успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр» і «магістр») [5].

Зараховуючи інклюзивну компетентність педагога до класу його спеціальних професійних компетентностей, науковці Ю. Бойчук та О. Бородіна вважають, що вона формується на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, а також оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями й становить собою структурно-функціональний комплекс із мотиваційно-ціннісним (позитивна мотивація до діяльності в умовах інклюзивної освіти, в якості інклюзивно-компетентного вчителя), когнітивно-операційним (наявність спеціальних знань і умінь, а також способів їхнього вдосконалення й оновлення) та рефлексивно-

оцінним (здатність до саморефлексії та самоуправління) компонентами [2, с. 51].

У публікації Т. П'ятакової наголошено, що інклюзивна компетентність належить до рівня спеціальних професійних компетентностей та структурно охоплює сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного [6]. Фактично те ж саме аргументується в докторській дисертації М. Чайковського, але з доповненням того, що таке особистісне новоутворення відображає найвищий рівень професійної майстерності, є результатом неперервного розвитку професійності та містить у собі єдність таких різноманітних сфер особистості, як потребо-мотиваційна, когнітивно-операційна, рефлексивно-оцінна [9, с. 191]. Саме ці складники інклюзивної компетентності педагога презентовано в статті Г. Косаревої із конкретизацією їх критеріїв: наявність ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, інклюзивно необхідних знань та умінь, а також способів їхнього вдосконалення та оновлення, сформованість відповідних якостей особистості вчителя та здатність до саморефлексії і самоуправління [4]. Однак таке сутнісне і структурне розуміння окресленого поняття більше стосується категорії готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, до якої воно належить як окремий складник інтегральної цілісності. Саме через це в одних випадках пропонується більше враховувати критерії та показники, що стосуються функціонального, а в інших – особистісного підходів. За таких умов окремі науковці обмежуються когнітивно-діяльнісною парадигмою освіти або аргументують її поліпрофільний напрям на засадах інтеграції, через що нівелюється специфіка професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, у тому числі й учителя початкових класів. Усе це накладає свій відбиток на розроблення надто односторонньої, вузької чи надмірно розширеної методики психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

Мета статті – розкрити результати психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності студентів на прикладі майбутніх учителів початкових класів.

Завдання: визначити критерії і показники інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, на цій основі розробити методичний інструментарій, за яким провести психолого-педагогічну діагностику для диференціації її рівнів у студентів-випускників педагогічних факультетів закладів вищої освіти.

Методи дослідження

Зважаючи на те, що поняття «інклюзивна компетентність» у більшості наукових праць із найменшою долею авторських розбіжностей у розумінні його ключової сутності позначає здатність педагога виконувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, доцільним є конкретизація цієї дефініції як

складного особистісного утворення, що забезпечує успішне виконання вчителем розширеного спектру функцій з удосконалення змісту й організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них. В авторському варіанті вона позначається прецептивно-інтелектуальним, інформаційно-когнітивним та змістово-процесуальним критеріями з відповідними показниками.

Окреслені критерії покладено в основу розроблення відповідного методичного інструментарію, за яким проведено психолого-педагогічну діагностику інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів та диференціації її рівнів у студентів-випускників педагогічних факультетів закладів вищої освіти. Обсяг вибірки становив 240 осіб.

Перша серія діагностичних процедур стосувалася показників перцептивно-інтелектуального критерію. Для того, щоб визначити, наскільки чітко майбутні вчителі початкових класів усвідомлюють себе суб'єктами інклюзивної освіти, було проведено процедуру тестування за авторською методикою, сутність якої полягала в тому, що їм запропоновано низку тверджень, наприклад: «Майбутня інклюзивно-освітня діяльність має особистісну й суспільну значущість», «В інклюзивно-освітній діяльності доведеться бути надзвичайно професійно відповідальним фахівцем», «Інклюзивно-освітню діяльність потрібно буде здійснювати з дотриманням чинних освітніх законів, етичних норм і правил» та ін., які слід оцінити від 0 до 3 балів [3, с. 80-81].

Надалі проведено тестування за авторською методикою [3, с. 81-83] для діагностики адекватності сприйняття майбутніми вчителями початкових класів умов та учасників освітньої інклюзії. Студентам запропоновано погодитися чи не погодитися із низкою тверджень, наприклад: «Умови, які пропонують для інклюзивного навчання у початковій школі слід сприймати як освітній простір, що спонукає до педагогічної взаємодії, налагодження толерантних контактів», «Оновлення початкової освіти в інклюзивному напрямі доцільно сприймати як реалізацію ідеї Я. Корчака «вільного розвитку активності дитини», «Методично перспективним є сприймання інклюзивного освітнього середовища у початковій школі як системи впливів та чинників формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що безпосередньо містяться у просторово-предметному оточенні навчального закладу» та ін., і надалі, згідно з наданим ключем, приписати відповідні бали своїм відповідям.

Для з'ясування глибини розуміння студентами змісту й реалій інклюзивної освіти було проведено процедуру анкетування за авторською методикою [3, с. 83-84]. Їм запропоновано надати лаконічну письмову відповідь на запитання щодо сутності діяльно-

сті вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти, її мети і завдань, провідних функцій, досягнення результативності тощо, наприклад: «Сутність інклюзивно-освітньої діяльності вчителя початкової школи полягає в тому, що: ... », «Метою і завданнями професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти є: ... », «Провідні функції професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти такі: ... » тощо.

Друга серія психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності стосувалася показників інформаційно-когнітивного критерію. Для з'ясування ступеня обізнаності студентів з інклюзивно-освітньою термінологією було розроблено анкету, що містила 45 термінів, наприклад: «Аномальні діти – це ... », «Безбар'єрне середовище – це ... », «Дискримінація – це ... », «Діти з особливими освітніми потребами – це ... », «Ексклюзія – це ... » та ін., які їм потрібно у письмовій формі коротко розтлумачити [3, с. 84-86].

Щоб визначити наскільки системно студенти володіють знаннями з методології інклюзивної педагогіки, нами розроблено 30 тестових завдань [3, с. 86-98], кожне з яких містило по три відповіді, лише одна з яких була правильною, наприклад: «Сутність традиційного інтенсивного навчання в інклюзивному класі полягає у:

а) перевазі групових форм роботи, під керівництвом учителя учні домагаються нормативного засвоєння базових умінь і понять;

б) комбінації з будь-якими формами роботи (фронтальними, груповими, індивідуальними), під керівництвом учителя учні домагаються повного засвоєння базових умінь і понять;

в) перевазі індивідуальних форм робіт, під керівництвом учителя окремі учні домагаються повного засвоєння базових умінь і понять» та ін.

Надалі за авторською методикою було проведено анкетування з метою з'ясування стану інформаційної мобільності студентів у галузі інклюзивної освіти. Анкета містила такі блоки питань, як «Джерела інформації», «Бібліотека», «Електронні ресурси», «Оброблення інформації» [3, с. 98-101].

Незважаючи на факт наявності низького рівня сформованості в студентів інклюзивної інформаційно-когнітивної компетентності, що, безумовно, впливає на здатність практичного виконання функцій діяльності в умовах інклюзивної освіти, нами все-таки здійснено подальшу діагностику за показниками змістово-процесуального критерію. Вона містила кілька методик.

Насамперед, було розроблено тести для самооцінки майбутніми вчителями початкових класів рівнів сформованості інклюзивно-педагогічних умінь, диференційованих на гностичну, проектувальну, конструктивну, комунікативну та організаторську шкали. Наприклад, гностична шкала включала такі фрази: «Вивчати навчально-програмну документацію, що визначає цілі інклюзивного навчання»; «Здобувати нові знання, систематично поповнювати

і приводити їх у мобілізаційну готовність для успішного виконання інклюзивно-педагогічних завдань»; «Оцінювати, аналізувати та прогнозувати успіхи і недоліки власної діяльності та особистості» тощо. У межах кожної з них студентам запропоновано оцінити у балах рівень сформованості того чи того вміння [3, с. 102-105].

Надалі аналогічну діагностичну процедуру проведено з метою оцінки здатності майбутніх учителів початкових класів забезпечити технологічність інклюзивного навчання. Студентам було запропоновано розв'язати 25 тестових завдань, на які подано 5 варіантів відповідей: перших 3 (а, б, в) пояснювали сутність питання й серед них одна могла бути правильною або неправильною, наближеною до правильної, усі могли бути правильними або неправильними; третя відповідь (г) позначала, що немає правильної відповіді; четверта (д) – усі відповіді правильні [3, с. 101-114].

Для діагностики ступеня гуманності способів розв'язання майбутніми вчителями початкових класів педагогічних ситуацій в умовах інклюзивної освіти також було проведено тестування за ще однією авторською методикою [3, с. 114-119]. Студентам було запропоновано 12 типових педагогічних ситуацій, що трапляються у навчально-виховному процесі інклюзивної початкової школи, наприклад: «У класі є учень, який сильно заїкається, і діти не пропускають нагоди покепкувати над ним під час усного опитування. Якими мають бути дії вчителя?», «На уроці один із обдарованих учнів опинився у стані емоційного вибуху через те що, інший учень втрутився до його творчої роботи. Як має зреагувати на це вчитель?» та ін. Ознайомившись з їх змістом, із числа запропонованих варіантів можливого реагування на кожну з них їм необхідно обрати лише один у спосіб його підкреслення.

Результати дослідження

За результатами першої серії діагностичних процедур, що стосувалася показників перцептивно-інтелектуального критерію з'ясувалося, що понад 67% студентів чітко усвідомлюють себе суб'єктами інклюзивної освіти, наголошуючи на тому, що вона має особистісну й суспільну значущість, їй потрібно буде здійснювати з дотриманням чинних освітніх законів, етичних норм і правил, наполегливо працюючи, долаючи численні труднощі, витрачаючи чимало сил та енергії для досягнення успіхів у роботі; недостатньо усвідомлюють це майже 29% респондентів, які не беруть до уваги, що для забезпечення цілісності інклюзивно-освітнього процесу потрібне глибоке розуміння, прийняття і майстерне впровадження методичних інновацій, а важка праця педаго-

га в умовах інклюзивної освіти може призвести до емоційного вигорання; 4% студентів зовсім не бачать себе в ролі фахівця з інклюзії, про що свідчать 0 балів, якими оцінено більшість тверджень запропонованого тесту.

За результатами авторської методики для діагностики адекватності сприйняття майбутніми вчителями початкових класів умов та учасників освітньої інклюзії з'ясувалося: майже 57% студентів цілком адекватно сприймають умови інклюзивного середовища, що спонукають до педагогічної взаємодії, налагодження толерантних контактів, вироблення системи впливів та чинників формування особистості, забезпечення можливостей для її розвитку, ефективного навчання і виховання, а також учасників інклюзивно-освітньої взаємодії, які поважають індивідуальність, симпатизують їм, вірять в успіх їхнього гармонійного розвитку; недостатньо адекватно сприймають це понад 24% студентів, про що свідчать їхні позитивні оцінки водночас позитивних і негативних ознак сприйняття об'єктів і суб'єктів інклюзивної освіти; 19% респондентів зовсім неадекватно сприймають умови та учасників освітньої інклюзії, заперечуючи чимало позитивних тверджень тесту та надаючи пріоритет сприймання дитини з особливими освітніми потребами як «помилки природи», а її батьків як винуватців її народження і виховання.

Проаналізувавши зміст письмових відповідей за авторською методикою щодо сутності діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти, її мети і завдань, провідних функцій, досягнення результативності на поставлені запитання, з'ясувалося, що правильно відповісти на більшість із них і цим засвідчити глибоке розуміння проблеми інклюзії змогли лише 18% студентів; надали від 5 до 8 правильних відповідей і показали поверхневе розуміння майже 33% майбутніх педагогів; неправильно відповіли на більшість запитань і цим підтвердили своє нерозуміння понад 49% респондентів.

Якісний аналіз результатів цієї діагностичної роботи дає підстави стверджувати, що в основному майбутні фахівці не розуміють, які саме функції вони мають виконувати, якою сукупністю професійних якостей та різновидами компетентностей повинні володіти, якої результативності діяльності мають досягнути, а головне, не знають реальних причин стихійності інклюзії в реаліях сьогодення, її позитивних і негативних аспектів тощо.

Емпіричні дані результатів психолого-діагностики інклюзивної компетентності студентів за інтелектуально-перцептивним критерієм та його показниками представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Кількісний розподіл студентів (у%) за рівнями інклюзивної компетентності у вимірах показників перцептивно-інтелектуального критерію

Показники	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Чіткість усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти	4,1	4,6	28,7	29,5	67,2	65,9
Адекватність сприйняття умов та учасників інклюзивно-освітнього процесу	19,0	18,3	24,3	22,4	56,7	59,3
Глибина розуміння змісту й реалій інклюзивної освіти	49,2	47,9	32,8	33,0	18,0	19,1
Середнє значення	24,1	23,6	28,6	28,3	47,3	48,1

Розглянувши цифрові дані таблиці 1, помічаємо, що в цілому картина щодо чіткості усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти цілком позитивна і в експериментальній, і в контрольній групах студентів. Дещо гірша ситуація спостерігається за показником адекватності сприйняття умов та учасників освітньої інклюзії, але не настільки негативна, як це стосується параметра глибини розуміння змісту й реалій діяльності в умовах інклюзивної освіти, за яким більшість студентів мають низький рівень готовності до професійної діяльності.

Очевидно, що на час діагностики наявна результативність їхньої професійної підготовки незначна, що пояснюється прогалинами в змісті та недоліках навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у ЗВО та вказує на необхідність його подальшого вдосконалення. Та все ж таки зведені дані дещо вирівняли кількісний розподіл студентів у бік високого (понад 47% ЕГ і 48% КГ) та середнього (більше 28% ЕГ і КГ) рівнів інклюзивної компетентності за показниками перцептивно-інтелектуального критерію.

За результатами анкетування другої серії психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності, що стосувалося показників інформаційно-когнітивного критерію, встановлено, що понад 72% майбутніх педагогів недостатньо обізнані з тезаурусом інклюзивної освіти; майже 22% – посередньо; лише 6% повною мірою. Слід зазначити, що найбільш хибні тлумачення стосувалися таких понять, як «дискримінація», «ексклюзія», «індекс інклюзії», «інклюзивна педагогіка», «екстернальна, інтернальна та комбінована інтеграція», «креатотерапія», «курукулумний рівень інтеграції», «мейстрімінг», «сегрегація», «фасилітація».

За результатами тестування системності знань з методології інклюзивної педагогіки встановлено, що правильно розв'язати від: 21 до 30 тестів і показати високу системність своїх знань вдалося тільки 5% майбутніх педагогів; 11 до 20 тестів і засвідчити фрагментарність знань – понад 23% студентів; 0 до 10 тестів і продемонструвати хаотичні знання – майже 72% респондентів.

Слід зазначити, що жодного студента, який правильно або невірно розв'язав абсолютно всі тести, не виявилось. У цілому тести були складними, оскільки містили одну цілком правильну відповідь. З'ясувалося, що навіть успішні студенти не зовсім знають, що таке

індивідуалізація, психолого-педагогічний супровід, принцип нормалізації та інші категорії інклюзивного навчання.

За результатами діагностики з метою з'ясування стану інформаційної мобільності студентів у галузі інклюзивної освіти виявилось, що пасивна інформаційна мобільність властива понад 63%; ситуативна – 27%; активна – майже 10% студентів. Перша полягає в тому, що вони мають обмежені джерела інформації з проблем інклюзивної освіти, не поповнюють свою домашню бібліотеку відповідною літературою, не виписують періодичну пресу, не володіють відомостями про наявність в університетській бібліотеці літератури з проблем інклюзії і не користуються нею, електронні засоби інформації використовують переважно з метою розваги, не вміють обробляти здобуту інформацію; друга – залежно від ситуації, у якій перебуває студент, що диктується вимогами навчально-виховного процесу; третя – намагання активно скористатися всіма засобами і методами, що представлені зазначеними вище блоками анкети.

Одержані результати психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності студентів за інформаційно-когнітивним критерієм та його показниками репрезентовано в таблиці 2.

Звертаючись до цифрових даних таблиці 2, варто констатувати, що обізнаність студентів ЕГ і КГ з інклюзивно-освітньою термінологією та системність їхніх знань із методології інклюзивної педагогіки знаходяться переважно на низькому рівні. Аналогічна ситуація спостерігається і щодо їх інформаційної мобільності в галузі інклюзивної освіти. Але тут у межах 10% менше студентів, які мають низький рівень, ніж за попередніми показниками. Та це не вирівнює загальну картину, адже зведені дані ілюструють, що 69% студентів ЕГ і майже 78% КГ належать до низького рівня готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за параметрами інформаційно-когнітивного критерію інклюзивної компетентності; 24% студентів ЕГ і понад 23% КГ – середнього рівня; і лише 7% студентів ЕГ і 9% КГ – високого рівня. Це тривожний сигнал, що засвідчує надто значні недоліки наявної теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів із питань інклюзивної освіти.

Таблиця 2.

Кількісний розподіл студентів (у %) за рівнями інклюзивної компетентності у вимірах показників інформаційно-когнітивного критерію

Показники	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Обізнаність з інклюзивно-освітньою термінологією	72,2	70,6	21,7	20,5	6,1	8,9
Системність знань із методології інклюзивної педагогіки	71,5	72,7	23,5	24,3	5,0	3,0
Інформаційна мобільність у галузі інклюзивної освіти	63,4	59,9	26,8	25,1	9,8	15,0
Середнє значення	69,0	67,7	24,0	23,3	7,0	9,0

За результатами процедури виявлення самооцінки майбутніми вчителями початкових класів рівнів сформованості інклюзивно-педагогічних умінь маємо такі результати: студентів, яким властивий репродуктивний рівень інклюзивно-освітніх умінь, виявилось майже 75%, а продуктивним їх рівнем володіли лише окремі особи, решта (у межах 22-24%) – належала до адаптивного рівня. Звісно, що в окремих випадках самооцінка студентів була або завищеною, або заниженою. Однак скористатися більш об'єктивною методикою, наприклад, експертною оцінкою не було змоги, оскільки експеримент проводився у той період, коли студенти ще не проходили педагогічну практику.

За результатами діагностики здатності майбутніх учителів початкових класів забезпечити технологічність інклюзивного навчання відбулось зіставлення відповідей реципієнтів із ключем до тестів та з'ясувалося, що цілком здатними до забезпечення інклюзивного навчання виявилось лише 9%; частково здатними – майже 21%; нездатними – понад 70% студентів. Звісно, що отримані дані не стовідсотково

достовірні, оскільки була змога випадково відгадати правильну відповідь. У цьому криються недоліки будь-якого тестування з гуманітарних дисциплін. Але як і в попередньому випадку альтернативи не було.

Слід зазначити, що результати авторської методики діагностики ступеня гуманності способів розв'язання майбутніми вчителями початкових класів педагогічних ситуацій в умовах інклюзивної освіти, порівняно з попередніми, були несподіваними, адже студентів, схильних гуманно розв'язати ту чи іншу складну ситуацію в умовах інклюзивної освіти, виявилось понад 35%; авторитарно – більше 41%; жорстоко – майже 24%. Однак і в цьому випадку одержані дані не зовсім об'єктивні, оскільки ситуації лише гіпотетичні, студенти не розв'язували їх у реальних обставинах інклюзивно-освітньої діяльності.

Емпіричні дані, одержані внаслідок психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності за змістово-процесуальним критерієм та його показниками, подано в таблиці 3.

Таблиця 3.

Кількісний розподіл студентів (у %) за рівнями інклюзивної компетентності у вимірах показників змістово-процесуального критерію

Показники	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Продуктивність інклюзивно-освітніх умінь	74,6	73,0	22,2	21,5	3,2	5,5
Здатність забезпечити технологічність інклюзивної освіти	70,3	71,1	20,7	20,9	9,0	8,0
Гуманність способів розв'язання педагогічних ситуацій	23,7	21,3	41,2	43,1	35,1	35,6
Середнє значення	56,2	55,1	28,0	28,5	15,8	16,4

Як ілюструє таблиця 3, в ієрархії високого рівня інклюзивної компетентності за змістово-процесуальним критерієм першість посідає показник гуманності способів розв'язання педагогічних ситуацій. Натомість за низьким рівнем першорядне місце посідає параметр продуктивності інклюзивно-освітніх умінь, за ним слідує показник здатності

забезпечити технологічність інклюзивного навчання. Однак якими б контрастними чи наближеними не були цифрові розбіжності розподілу студентів за рівнями того чи іншого з показників, зведені дані засвідчують значну перевагу низького рівня сформованості у них практично-діяльній компетентності (56,2% ЕГ і 55,1% КГ).

Для унаочнення цілісної картини кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості інклюзивної компетентності зведені дані результатів

психолого-педагогічної діагностики із показників кожного критерію оформлено в таблицю 4.

Таблиця 4.

Кількісний розподіл студентів (у %) за рівнями інклюзивної компетентності у вимірах зведених критеріальних даних

Критерії	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Перцептивно-інтелектуальний	24,1	23,6	28,6	28,3	47,3	48,1
Інформаційно-когнітивний	69,0	67,7	24,0	23,3	7,0	9,0
Змістово-процесуальний	56,2	55,1	28,0	28,5	15,8	16,4
Середнє значення	49,8	48,8	26,9	26,7	23,3	24,5

Зіставивши дані, наведені в таблиці 4, є підстави констатувати, що за інформаційно-когнітивним критерієм до низького рівня інклюзивної компетентності належить майже 70% (69% студентів ЕГ і 68% КГ) майбутніх учителів початкових класів. Аналогічно й за змістово-процесуальним виміром – 56% студентів ЕГ і 55% КГ. Лише за перцептивно-інтелектуальним критерієм спостерігається позитивна динаміка, адже майже 50% студентів експериментальної і контрольної груп мають високий рівень цієї компетентності. Однак узагальнені дані свідчать, що в цілому низький рівень сформованості інклюзивної компетентності властивий майже 50% студентів обох груп. Це вказує на те, що існує проблема низької якості підготовки майбутніх фахівців до діяльності в умовах інклюзивної освіти в теоретичному, практичному, методичному і технологічному аспектах.

Висновки

Визначено критерії і показники інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Так, перцептивно-інтелектуальний критерій конкретизують показники чіткості усвідомлення педагогом себе суб'єктом інклюзивної освіти, адекватності його сприйняття умов та учасників інклюзивно-освітнього процесу, глибини розуміння ним змісту й реалій інклюзивної освіти. Інформаційно-когнітивний критерій позначено параметрами обізнаності вчителя із фаховою та інклюзивно-освітньою термінологією, системності його знань із методології інклюзивної педагогіки, інформаційної мобільності в галузі інклюзивної освіти. Змістово-процесуальний критерій охоплює такі показники, як продуктивність інклюзивно-освітніх умінь, здатність забезпечити технологічність інклюзивної освіти та гуманність способів розв'язання педагогічних ситуацій.

Розроблено методичний інструментарій, за яким проведено психолого-педагогічну діагностику інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів. За результатами виконання студентами серії діагностичних завдань з'ясовано, що високий рівень інклюзивної компетентності мають майже чверть

студентів експериментальної і контрольної груп; середній – більш, ніж чверть студентів обох груп. У половини студентів обох груп зафіксовано низький її рівень.

Охарактеризовано якісні виміри високого, середнього і низького рівнів інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Так, педагог із високим рівнем чітко усвідомлює себе суб'єктом інклюзивної освіти, цілком адекватно сприймає її умови та учасників, глибоко розуміє зміст та реалії, максимально обізнаний з інклюзивно-освітньою термінологією, володіє системними знаннями із методології інклюзивної педагогіки, спроможний забезпечити технологічність інклюзивної освіти та гуманно розв'язувати педагогічні ситуації; із середнім рівнем недостатньо усвідомлює себе суб'єктом інклюзивної освіти, не повністю адекватно сприймає умови та учасників інклюзивно-освітнього процесу, поверхнево розуміє зміст та реалії інклюзивної освіти, посередньо обізнаний з інклюзивно-освітньою термінологією, володіє фрагментарними знаннями з методології інклюзивної педагогіки, ситуативною інформаційною мобільністю, адаптивними інклюзивно-освітніми вміннями, частково спроможний забезпечити технологічність інклюзивної освіти та авторитарно розв'язувати педагогічні ситуації; із низьким рівнем зовсім не усвідомлює себе суб'єктом інклюзивної освіти, неадекватно сприймає її умови та учасників, не розуміє зміст та реалії інклюзивної освіти, мінімально обізнаний з інклюзивно-освітньою термінологією, володіє хаотичними знаннями з методології інклюзивної педагогіки, пасивною інформаційною мобільністю, репродуктивними інклюзивно-освітніми вміннями, не здатен забезпечити технологічність інклюзивної освіти та спроможний лише в жорсткий спосіб розв'язувати педагогічні ситуації.

Перспектива подальшого дослідження полягає в тому, щоб розробити ефективну методику підвищення рівня інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процес їх фахової підготовки у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовкуш К. П. Основні засади формування інклюзивної компетентності педагога / К. П. Бовкуш // Молодий вчений. – №7(10). – липень, 2014. – С. 158-160.
2. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : моногр. / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк. – Х.: Іванченко, 2015. – 140 с.
3. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти : структура та діагностика : навч.-метод. посібн. / Ірина Іванівна Демченко. [Електронний ресурс] – Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2014. – 160 с. Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream>.
4. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів [Електронний ресурс] / Г. М. Косарева. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_65.
5. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.
6. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід [Електронний ресурс] / Тетяна П'ятакова. – Режим доступу: <http://library.udpu.org.ua>.
7. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук, спец. :

13.00.08 / Ильмира Наильевна Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 213 с.

8. 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 : 36. наук. праць. Серія «Психологічні науки». – Т.2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ ім. В.О.Сухомлинського, 2010. – С. 279-284.

9. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук, спец. : 13.00.05 / Михайло Євгенович Чайковський спеціальність. – Старобільськ, 2016. – 570 с.

10. Avramidis E. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school / E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden // Teaching and Teacher Education. – 2000. – № 16 (3). – P. 27-93.

11. Barton L. Inclusive education and teacher education : A basis for hope or a discourse of delusion? / L. Barton. – Brussels, 2003. – 112 p.

12. Bauman Z. Globalization : The Human Consequences European Perspectives : A Series in Social Thought and Cultural Criticism European perspectives / Zygmunt Bauman. – New York : Columbia University Press, 1998. – 136 p.

13. Booth T. Developing inclusive teacher education [Electronic resource] / T. Booth, K. Nes, M. Stromstad. – URL : <https://books.google.com.ua/books>.

REFERENCES

1. Bovkush, K. P. (2014). Osnovni zasady formuvannia inkluzivnoi kompetentnosti pedahoha [Basic principles of teacher's inclusive competence formation]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 7(10), 158-160. lypen [in Ukrainian].
2. Boichuk, Yu. D. (2015). *Inkluzivna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia: monohr. [Inclusive competence of the future teacher of the basis of health: monograph]*. Kharkiv: Ivanchenko [in Ukrainian].
3. Demchenko, I. I. (2014). *Hotovnist uchytelia pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inkluzivnoi osvity: struktura ta diahnostyka: navch.-metod. posibn. [Readiness of the elementary school teacher to work in inclusive education: structure and diagnostics: teaching method. manual]*. Retrieved from: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream>. [in Ukrainian].
4. Kosarieva, H. M. *Osnovy formuvannia inkluzivnoi kompetentnosti maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv [Basics of future preschool teachers' inclusive competence formation]*. Retrieved

from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_65. [in Ukrainian].

5. Martynchuk, O. V. *Suchasni vymohy do profesiinoi diialnosti vchytelia pochatkovoї shkoly v umovakh inkluzivnoho navchannia [Modern requirements for the professional activity of the elementary school teacher under conditions of inclusive education]*. Retrieved from: <http://www.psyh.kiev.ua>. [in Ukrainian].

6. Piatakova, T. *Rozvytok inkluzivnoi kompetentnosti vchytelia : shveitsarskyi dosvid [Development of inclusive teacher competence: Swiss experience]*. Retrieved from: <http://library.udpu.org.ua>. [in Ukrainian].

7. Khafyzullyna, Y. N. (2008). *Formirovanye inkluzivnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei v protsesse professionalnoi podgotovki [Formation of the inclusive competence of future teachers in the process of training]*. *Candidate's thesis*. Astrakhan [in Russian].

8. Khozratkulova, I. A. (2010). *Problemy vprovadzhennia inkluzivnoho ta intehrovanoho navchannia u zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh [Problems of introduction of inclusive and integrated*

training in general educational institutions]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho* : Zb. nauk. prats. Seriia «Psykhologichni nauky». – *Scientific herald of Nikolaev State University named after V. O. Sukhomlynsky: Sb. sciences works. Series “Psychological Sciences”*, 5, 279-284. Mykolaiv: MDU im. V.O.Sukhomlynskoho [in Ukrainian].

9. Chaikovskiy, M. Ye. (2016). Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z moloddu z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkluzyvnoho osvithnoho prostoru [Theory and practice of social-pedagogical work with special needs youth in conditions of inclusive educational space]. *Doctor's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].

10. Avramidis, E. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 27-93 [in English].

11. Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion?* Brussels [in English].

12. Bauman, Z. (1998). *Globalization: the Human Consequences European Perspectives: a Series in Social Thought and Cultural Criticism European perspectives*. New York: Columbia University Press [in English].

13. Booth, T., Nes, K., Stromstad, M. *Developing inclusive teacher education*. Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books> [in English].

Iryna Demchenko,

*Doctor of Pedagogy, professor, Department of Special Education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
28-A, Sadova Str., Uman, Ukraine,*

Nataliia Rokosovyk,

*PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), associate professor,
Department of Foreign Languages and Translation,
Open University of Human Development “Ukraine”,
23, Lvivska Str., Kyiv, Ukraine,*

Volodymyr Sulym,

*PhD (Candidate of Philological Sciences), associate professor,
Department of Intercultural Communication and Translation,
Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine*

PSYCHO-PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS IN PEDAGOGICAL FIELD

The article deals with the relevant issue of psycho-pedagogical diagnostics of inclusive competence of students through the example of future primary school teachers. The analysis of scientific sources has made it possible to conclude that the essential and structural understanding of “inclusive competence of a teacher” concept relates to the category of professional competence in the context of inclusive education. There have been distinguished perceptual-intellectual, informational-cognitive, content-procedural criteria and their corresponding indicators of inclusive competence of future primary school teachers. The experiment involved 240 future primary school teachers divided into control and experimental groups whose inclusive competence was assessed according to the designed set of methodical techniques. According to the results outcomes, it has been found that almost a quarter of the respondents of experimental and control groups have a high level of inclusive competence; a little more than a quarter of the students in both groups have the medium level and the greatest part – half of the students of both groups have the low level of inclusive competence. The teachers with a high level of inclusive competence clearly recognize themselves as subjects of inclusive education, fully perceive its conditions and participants, have profound knowledge of inclusive-educational terminology and methodology of inclusive pedagogy, are capable of providing the qualities of inclusive education and solve pedagogical situations in a humane way. The teachers who have the medium level of inclusive competence do not fully consider themselves to be the subjects of inclusive education, do not fully perceive conditions and participants in the inclusive education process, know slight knowledge of inclusive educational terminology, and methodology of inclusive pedagogy, etc. Respectively, the respondents with a low level have the opposite abilities, ideas and capabilities as compared to the high level. Thus, according to the research outcomes there is a need for developing primary school teachers' inclusive competence.

Keywords: inclusive competence, future primary school teachers, psycho-pedagogical diagnostics, methodical tools, criteria, indicators, levels.

Подано до редакції 28.06.2017