

І. І. Демченко,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини)

## **ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У КВАЗІПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

**Постановка проблеми.** Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від суто академічної діяльності студента до реального засвоєння професійної діяльності. Це зумовлено відсутністю міцного зв'язку теоретичного навчання від майбутньої педагогічної практики через неможливість перенести саму практику в умови вищого навчального закладу. Тому виникає нагальна необхідність створення проміжної ланки між навчальною й професійною видами діяльності – квазіпрофесійної, тобто такої діяльності студента, яка за своєю формою є навчальною, а за змістом професійною. Вона передбачає трансформацією змісту й форм навчальної діяльності в адекватні їм гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності.

У професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи використання квазіпрофесійних технологій особливо актуалізується в умовах інклюзивної освіти, які полягають у широті його функціонального спектру – навчально-виховного, корекційно-розвивального, терапевтично-відновлювального, здоров'язберігаючого та ін. Саме в цих площинах професійної діяльності вчителя початкових класів виникає безліч проблемних ситуацій, розв'язання яких неможливе без попередньої підготовки.

**Аналіз останніх досліджень.** У наш час квазіпрофесійні тренінги як форма навчально-професійної діяльності й водночас ігрова технологія набувають широкого застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців і стають предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, цій проблемі присвячено праці А. Балаєва, Я. Бельчикова, М. Бірштейн, В. Галушко, Ю. Друзь, В. Коваленко, М. Крюкова, А. Смолкіна, О. Штепи, П. Щербаня та ін. У цих та інших

дослідженнях квазіпрофесійну діяльність в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців трактують як форму, метод і засіб навчання. Однак таке широке смислове навантаження цієї категорії дає змогу розглядати її як технологію навчання, завдяки якій можна досягнути бажаної дидактичної мети через відтворення й рольове моделювання реальних ситуацій професійної діяльності.

У контексті численних проблем професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, І. Зязюн, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, М. Фіцула, І. Шапошнікова та ін.), зокрема, теоретичних і практичних аспектів використання технологій контекстного навчання в умовах інклюзивної освіти у більшості сучасних досліджень і публікацій (О. Мартиненко, О. Мельник, В. Осадчий, О. Потамошнева, Н. Хребтова та ін.) автори торкаються лише побіжно.

Відтак сьогодні бракує ґрунтовних розробок теоретико-методичних основ квазіпрофесійного моделювання фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії.

**Мета статті.** Розглянути суть і розробити алгоритм імітаційного моделювання інклюзивної освітньої практики у підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка майбутніх фахівців, у тому числі й учителя початкової школи, у системі вищої професійної освіти відбувається в умовах широко використання різноманітних педагогічних технологій, серед яких особливе місце посідають квазіпрофесійні тренінги, імітаційні, рольові та ділові ігри, що дають змогу студентам чіткіше уявити знання про майбутню професійну діяльність у найбільш зручному для їх засвоєння вигляді. Теоретико-методологічні основи такого навчання продукуються й розвиваються у межах знаково-контекстного підходу, суть якого, за А. Вербицьким, полягає в активному навчанні, спрямованому на реалізацію системного використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [1].

Пропонований А. Вербицьким підхід до вдосконалення підготовки фахівців передбачає створення умовних (квазіпрофесійних) моделей майбутньої трудової діяльності з метою забезпечення змістового й мотиваційного компонентів отримання теоретичних знань і відробітку елементів професійної діяльності з використанням наукової теорії. Своєрідність і перевага цього підходу порівняно із традиційним навчанням полягає у відновленні генетично початкових відносин практики й обслуговуючої її теорії (на противагу «підлаштуванню» заздалегідь заданої теорії до потреб практики) і в реалізації принципу системного (а не фрагментарного) моделювання вирішення професійних проблем за допомогою здобутих студентом у ВНЗ знань, умінь і навичок.

Інший конструктивний підхід до поглиблення професіоналізації освіти майбутніх учителів, що припускає формування особистісної готовності до педагогічної праці, орієнтований на спеціальне відпрацювання елементів педагогічної майстерності в лабораторному досвіді й у реальній діяльності (І. Зязюн, В. Моргун, Н. Тарасевич, Т. Яценко та ін.). Об'єктом безпосереднього моделювання виступає особистість учителя-майстра, а простором для формування її окремих компонентів – система практичних ситуацій, що представляють фрагменти педагогічної діяльності [8]. Однак, зважаючи на те, що квазіпрофесійні, тобто умовні моделі утворюють додаткові контексти й мають другорядне значення в системі контекстуальних освітніх просторів, підготовку студентів доцільніше здійснювати в контурі цілісної педагогічної діяльності, а не окремих її ситуацій та елементів, бо орієнтиром кінцевого результату роботи виступає не заздалегідь визначена професіограма вчителя, а високий рівень готовності до професійної діяльності, сформованість індивідуального педагогічного стилю, що забезпечує її ефективність.

Отже, сутнісною ознакою контекстного навчання є моделювання (мовою навчальних дисциплін) цілісного змісту майбутньої педагогічної діяльності. При цьому засобами формування знань стають (ніби «проглядаються») контури професійної діяльності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання,

суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з реаліями обраного фаху.

З позицій означеного підходу у публікації О. Єфремової [5, с. 274] (на прикладі психологічних дисциплін) сформульовано, на нашу думку, універсальні принципи контекстного навчання майбутніх педагогів у ВНЗ:

- вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у контексті майбутньої професійної діяльності;
- моделювання в освітньому процесі цілісної структури педагогічної діяльності, а не її окремих елементів;
- системність у постановці й вирішенні навчальних проблем, яка забезпечується за допомогою внутрішньопредметних, міжпредметних і предметно-практичних зв'язків;
- формулювання цілей навчання на основі виокремлення практично значущих проблем сучасної школи;
- практична апробація результатів навчальних досліджень, реальне використання знань у педагогічній діяльності;
- творче переосмислення негативних стереотипів педагогічної праці на основі здобутих фахових знань (*коригування наше*).

Означеними принципами можна скористатись після того, як буде визначено мету й зміст навчання, вибрані форми організації діяльності студентів, адекватні методи навчання. При цьому імітаційне моделювання, на наш погляд, є найбільш адекватним засобом організації квазіпрофесійної діяльності в процесі методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, бо завдяки ньому стає можливим залучити студентів до спільної з викладачем діяльності щодо виконання намічених завдань професійної підготовки. Суть такого моделювання полягає в тому, що воно передбачає імітацію (лат. *imitatio* – наслідування) окремих елементів педагогічного процесу з метою акцентувати увагу студентів на якомусь важливому понятті, категорії, надати їм можливість у творчій обстановці сформувати й закріпити ті або ті навички професійної діяльності. Окрім того в імітаційних навчальних моделях студент, вивчаючи який-небудь матеріал, не просто засвоює

нову інформацію, а вирішує за її допомогою конкретні професійно важливі завдання. У цьому випадку, як зазначає А. Вербицький, «одиноцею роботи виявляється предметна дія, мета – не тільки засвоєння розміщеної в тексті інформації, а й досягнення на її основі практично корисного ефекту» [2, с. 107].

Таким чином, є підстави стверджувати, що імітаційне моделювання покликане задовольнити потребу у випереджальному формуванні педагогічного досвіду, бо, на думку Е. Маслико, таке моделювання має важливе значення для створення умов, у яких «формується, розвиваються й удосконалюються професійне мислення, майстерність і компетентність, світогляд, стиль і культура професійної поведінки й спілкування» [7, с 89].

М. Боброва у своєму дослідженні в імітаційному моделюванні професійної діяльності педагога виокремила дві групи форм контекстного навчання: 1) ігрові (розігрування ролей, ділова гра, ігрове проектування та ін.); 2) неігрові (аналіз конкретних і класичних педагогічних ситуацій, метод «інциденту», дія за інструкцією та ін.) [3, с. 7].

Ігрове моделювання, за визначенням І. Мамардашвілі, має такі гносеологічні характеристики: рефлексивна природа ігрової імітації; ігрова імітація розвиває пізнавальну діяльність студента; реальне суб'єкт-суб'єктне відношення виступає у формі умовного відношення «квазісуб'єкта» і «квазіоб'єкта» [6, с. 388]. Із цих характеристик випливає, що ігрова імітація неможлива без об'єкта ігрової діяльності, бо в її ході створюються й розгортаються умовні форми взаємозв'язку суб'єкта й об'єкта. При цьому суб'єктом педагогічної гри є студент, об'єктом виступає педагогічний процес школи, який змінюється у формі «квазіоб'єкта», тобто мисленневою моделлю. А студент виступає як «квазісуб'єкт», тобто відбувається «роздвоєння» суб'єкта. З одного боку, це – студент, а, з іншого – умовний об'єкт. Таким чином, педагогічна гра постає у якості двопланової діяльності, на основі якої студент під час навчально-професійної діяльності здійснює акти самопізнання й самооцінки.

Неігрове моделювання полягає в розробці конкретних професійно-педагогічних ситуацій й алгоритму їх розв'язання. Серед їх можливого розмаїття

розрізняється кілька провідних видів: 1) ситуація – проблема, у якій студенти знаходять причину виникнення описаної ситуації, ставлять і вирішують проблему; 2) ситуація – оцінка, у якій студенти дають оцінку ухваленим рішенням; 3) ситуація – ілюстрація, у якій студенти отримують приклади з основних тем курсу на підставі розв’язаних проблем; 3) ситуація – вправа, у якій студенти вирішують неважкі завдання, використовуючи метод аналогії (навчальної ситуації) [4].

У публікації О. Єфремової представлено сім основних схем імітаційного моделювання педагогічної діяльності в процесі викладання дисциплін психологічного циклу: 1) від проблеми; 2) від психологічного знання; 3) від учня; 4) від учителя; 5) від психологічного аналізу проблеми; 6) від результату; 7) від інтерпретації [5, с. 275–276].

Екстраполювавши цей матеріал на площину професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах освітньої інклюзії, вважаємо, що варто додати ще один складник, який відображав би ефективну співпрацю (командну роботу) вчителів, відповідних фахівців, адміністрації закладу, батьків та учнів, яких об’єднує спільна мета – створення умов для реалізації дитиною її потенційних можливостей та підготовки до незалежного життя в суспільстві [10].

У межах окреслених схем пропонуємо такий алгоритм імітаційного моделювання: 1) від проблеми; 2) від командної співпраці фахівців; 3) від педагогічного знання; 4) від учня; 5) від учителя; 6) від педагогічного аналізу проблеми; 7) від результату; 8) від інтерпретації в процесі опанування студентами курсу «Дидактика інклюзивного навчання», впровадженого згідно до наказу Міністерства освіти і науки від 21.12.2009 № 1153 «Про затвердження заходів на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року».

### **1. Від проблеми.**

Викладач, пропонуючи приклади з реальної освітньої практики, констатує проблему поетапної диференціації дитячого колективу за ознаками інклюзії:

1-й етап – підготовчий. На даному етапі педагогічної діагностики визначаються причини, що зумовлюють необхідність діагностики; об'єкти і суб'єкти діагностики; цілі, завдання, критерії, методи діагностування; план діагностичної роботи.

2-ий етап – власне діагностичний. На цьому етапі безпосередньо реалізовувався задум діагностики, вирішувалися її завдання за допомогою використання методів виявлення, обробки та аналізу діагностичної інформації.

3-й етап – аналітичний. У ході цього етапу проводиться інтерпретація та аналіз отриманої інформації (протоколи ПМПК, медичні карти, особисті справи; результати бесід з лікарем, батьками або особами, що їх замішують). При цьому рівні розвитку об'єктів діагностики, явища діагностування оцінюються, порівнюються (вихідні показники, реальні та необхідні), та встановлюються залежності між факторами, що зумовили ці рівні, встановлюється педагогічний діагноз. Педагогічний діагноз включає такі елементи або комбінації цих елементів: а) оцінку змісту, виявлених індивідуальних властивостей об'єкта діагностики (відомості про структуру дефекту); б) оцінку рівня розвитку об'єкта і його окремих властивостей (спільність характеристик порушень розвитку дитини та наявність різних ускладнень); в) визначення загальної психолого-педагогічної характеристики об'єкта діагностики.

4-й етап – прогностичний. На основі педагогічного діагнозу визначається прогноз щодо моделювання програми розвитку об'єкта діагностики; розробки його індивідуальної освітньої траєкторії; визначається комплекс заходів психолого-педагогічної, соціальної, терапевтичної, реабілітаційної, корекційної та інших видів роботи, висновки використовуються для подальшого проектування освітнього процесу.

5-й етап – заключний. На цьому етапі забезпечується зворотний зв'язок всередині самої педагогічної діагностики, а також здійснюється збереження та накопичення психолого-педагогічної інформації з рекомендаціями щодо її використання.

Студентам пропонується дібрати й вивчити літературу з питань вікових та індивідуальних особливостей всіх учнів щодо певного виду діяльності та особливості розвитку дітей з психофізичними особливостями, уключених до навчально-виховного процесу початкової школи. Визначити спільні вікові, типологічні та відмінні ознаки розвитку, рівні умінь, навичок та ступеня самостійності в навчанні. На основі цього необхідно виконати такі завдання: зробити записи в індивідуальні картці розвитку дитини (педагогічні спостереження) та висновок за результатами цього спостереження; розробити анкети для батьків за орієнтовною схемою скласти характеристику учня на початок навчального року . Виконання студентами цих завдань обговорюється на практичному занятті. А підготовлені матеріали заносяться до папки «портфоліо учня».

**2. Від командної співпраці фахівців.** Викладач акцентує увагу студентів на тому, що для кожної дитини, яка має особливі освітні потреби, складається індивідуальна програма розвитку та надання освітніх послуг. Індивідуальна програма розвитку учня розробляється мультидисциплінарною командою фахівців (лікар-психіатр, лікар-педіатр, учитель, психолог, логопед, соціальний працівник та інші) із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання і розвитку дитини. Вона містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план. Тому при вивченні теми «Основні напрями індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу в школі з інклюзивною формою навчання» студентам пропонується за поданим алгоритмом скласти індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами. За допомогою імітаційно-рольової гри вони відтворюють реальні та уявні ситуації корекційно-педагогічної, реабілітаційно-терапевтичної, соціально-розвивальної діяльності фахівців у їх спільній роботі та роботі з родиною учня.

Результати командної роботи студентів аналізуються в ході спеціально організованої дискусії, під час якої формулюються конкретні пропозиції щодо



вдосконалення індивідуальної програми розвитку дитини, намічаються шляхи розв'язання поставленої мети. Потім за наслідками колективної співпраці оформляється остаточний варіант індивідуальної програми розвитку дитини, який надалі може апробуватися студентами під час педпрактики в школі.

Відповідно до розробленої індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами викладач пропонує студентам розробити індивідуальний освітній маршрут дитини (диференційована освітня програма, проектування якої цілеспрямовано визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями, можливостями учня, а також існуючими стандартами змісту освіти і реалізується за умов здійснення вчителями педагогічної підтримки його самовизначення й самореалізації (С. Воробйова, Н. Лабунська, А. Тряпціна, Ю. Тимофєєва та ін.). Розробка такої індивідуальної навчальної програми здійснюється на психолого-педагогічному консиліумі школи, в якому беруть участь учитель-класовод, учителі-предметники (музики, фізичного виховання, іноземної мови та ін.) психолог, соціальний педагог, батьки дитини. Студентам пропонується об'єднатись у групи (7-8 осіб), обрати ролі, ознайомитись із змістом навчальної програми та додатковими матеріалами. За поданим алгоритмом, студенти складають індивідуальну навчальну програму учня з особливими освітніми потребами на основі навчальних програм для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання, затверджених Міністерством освіти і науки України.

По закінченню роботи, представник кожної із команд презентує розроблену індивідуальну навчальну програму учня, пояснюючи вибір педагогічні стратегії навчання. За результатами обговорення та, можливо, певного коректування, програма затверджується та визначається тематичний план роботи учителя.

За потреби, на основі адаптованих відповідно до можливостей дитини з особливими освітніми потребами, Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі й спеціальних, розробляється індивідуальний навчальний план учня (робочий навчальний план учня, який визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані

враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо) [9].

На основі тематичного плану студентам пропонується розробити фрагменти поурочних планів, в яких потрібно реалізувати специфічно-індивідуальні цілі і завдання (навчальні досягнення, спрямованість корекційно-розвивальної роботи) для дитини з особливими освітніми потребами у загальному контексті уроку.

Розробки фрагментів уроків пропонуються для апробації в ході практичного заняття, яке відбувається у формі квазіпрофесійної діяльності: студенти проводять фрагменти пропонованих занять, виконуючи при цьому почергово ролі вчителя й учнів. Під час рефлексивного етапу практичного заняття студенти обговорюють, аналізують, оцінюють результати апробації.

**3. Від педагогічного знання.** Викладач спрямовує діяльність студентів на засвоєння базових понять методики викладання предметів у початковій школі, які ґрунтуються на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти та особливостей організації інклюзивного навчання в початковій школі, що вимагає використання особливих методик і технологій.

Так, наприклад, при вивченні теми «Педагогічні технології в галузі викладання предметів у початковій школі» студенти конспектують відповідну літературу, складають карту ефективності кожної з технологій. Потім кожен студент отримує індивідуальне завдання – описати обрану технологію на прикладі однієї з тем обраного предмету (за шкільною програмою). На практичному занятті проводяться фрагменти цих занять з відповідним технологічним забезпеченням. Так само, як і в попередній схемі проведені фрагменти занять аналізуються в ході спеціально організованої дискусії, під час якої формулюються конкретні пропозиції щодо вдосконалення тієї чи тієї технології відповідно до освітніх потреб усіх учнів. Із пропонованих технологій обирають найкращі й оформляють їх у вигляді «стендів» (постерів або комплекту слайдів).

При вивченні теми «Урок як основна форма організації інклюзивного навчання» викладач об'єднує студентів у групи і пропонує розробити конспекти

уроків в загальноосвітньому інклюзивному класі. В процесі роботи студенти складають план-конспект уроку, в якому інтегрують навчальний матеріал загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм так, щоб на одному уроці діти з різним станом психофізичного й інтелектуального розвитку вивчали близьку за змістом тему, але на тому рівні засвоєння, який доступний для кожного учня.

Алгоритм моделювання уроку в загальноосвітньому інклюзивному класі відповідає структурі організації та проведення уроків у малокомплектних школах, де вчитель по чергово організовує спільну діяльність з різними групами дітей в класі.

Викладач акцентує увагу студентів на те, що навчальний матеріал теми уроку має відповідати рекомендованій освітній програмі учнів класу; пояснення нового матеріалу для учнів з особливостями в розвитку варто диференціювати за мірою складності з опорою на картки інструкції з описом покрокових дій учнів; закріплення отриманих знань, умінь і навичок проводиться з використанням підбраного для кожного учня дидактичного матеріалу: роздаткові картки, вправи з навчальних посібників і підручників. Таке моделювання уроків створює умови спільних навчальних дій всіх учнів класу.

На наступному практичному занятті студенти демонструють розроблені уроки з відповідним технологічним забезпеченням, виконуючи при цьому по чергово ролі вчителя, учнів, учителів-колег. Проведені уроки аналізуються поетапно: 1) самоаналіз уроку вчителем; 2) коментування вчителями-колегами проведеного заняття, 3) висловлення учнями своїх враження і побажань; 4) співпраця суб'єктів педагогічного процесу для ухвалення рішень щодо вдосконалення розробленого уроку.

Розроблені конспекти уроків занести до так званої теки з документами – пртфоліо вчителя.

**4. Від учня.** Викладач актуалізує індивідуальні особливості, наприклад, творчого розвитку школярів у різних видах конструктивної діяльності. Наприклад, під час вивчення теми «Вчитель як організатор освітнього процесу» кожному студенту ставиться завдання скласти індивідуальну карту траєкторії творчого розвитку конкретного учня, у якій він здійснює діагностику його творчих

здібностей, інтересів, мотивації до занять з певного виду діяльності, активності у творчій діяльності та складає корекційно-розвивальну програму. Яку найповніше можна здійснювати на перервах, після уроків, у святкові, вихідні дні, на канікулах, тобто у позанавчальний час (гуртки, позакласні заходи, колективні творчі справи, тренінги та ін.).

Зрозуміло, що студент при цьому має знати учнів і мати можливість з ними регулярно спілкуватись. Тому для виконання цього завдання краще в якості об'єкта дослідження обрати учнів класу, в якому студенти проходили практику.

Після завершення цього завдання на одному з практичних занять студенти презентують матеріали цього дослідження й пропонують конкретні шляхи творчого розвитку школярів в певних видах конструктивної діяльності.

Розроблені матеріали колективно обговорюються й коригуються. Для апробації скориговані матеріали передають учителю-класоводу.

**5. Від учителя.** Викладач ставить проблему формування готовності майбутніх учителів початкових класів для роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. Наприклад, під час вивчення теми «Готовність учителя початкової школи до організації інклюзивного навчання» студентам ставиться завдання визначити критерії цієї готовності. На одному із практичних занять студенти обґрунтовують свій набір критеріїв і на основі співробітництва з викладачем визначають найоптимальніші, наприклад:

- діагностичний (вміння визначати вікові й індивідуальні особливості учнів; зону їх актуального та найближчого розвитку; рівень навченості й вихованості, навчальні можливості, особливості соціалізації та адаптації учнів у колективі; рівень сформованості якостей особистості та ін.);

- прогностичний ( моделювання системи навчальної та виховної роботи; розробка індивідуальної траєкторії розвитку учнів; стиль взаєностосунків у дитячому колективі; постановка найближчих та перспективних цілей та завдань; і та ін.);

- конструктивний (уміння моделювання уроків різних типів у різних класах, занять, виховних заходів; уміле використання наочних посібників та обладнання;

використовувати сучасні педагогічні технології; добирати ефективні методи, прийоми та засоби роботи; розробляти програми взаємодії з учнями і їх батьками, колегами та індивідуального професійного зростання);

– корекційно-розвивальний (на основі знання загальних закономірностей розвитку осіб з психофізичними вадами майбутній учитель повинен уміти організовувати навчально-виховний процес у комплексі з корекційно-розвитковою роботою; складати корекційно-розвивальну програму для учня чи групи учнів зі схожим проблемами; моделювати групові чи індивідуальні заняття ; створювати умови для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з порушеннями психофічного розвитку);

– інформаційний ( вміння користуватись каталогами, картотеками, добирати інформацію, готувати анотації, тези, конспектувати; добирати потрібний зміст освіти з підручників, посібників, періодичної преси, електронних носіїв інформації для реалізації освітніх, розвивальних, виховних завдань, пропаганди педагогічних знань та ін.);

– комунікативний (вміння налагоджувати контакт з учнями, колегами, батьками; будувати відносини на принципах гуманізму, толерантності та поваги; викликати довіру у вихованців, їх батьків, колег; вибудовувати ефективну інтеракцію; виділяти головне в навчальному матеріалі; володіти прийомами педагогічного такту та ін.);

– контрольнo-оцінювальний ( вміння забезпечити контроль за роботою учнів, знати та вдало використовувати критерії й норми оцінювання навчальних досягнень, відслідковувати та облікувати індивідуальний приріст вихованців, їхнє просування власною траєкторією розвитку; вміння вести шкільну документацію та ін.).

Потім ставиться інше завдання – самодіагностика та діагностика готовності конкретного студента до організації інклюзивного навчання на прикладі проведеного ним на практичному занятті фрагмента заняття за визначеними критеріями. При цьому кожен студент складає таблицю, у якій позначає рівень цієї готовності за кожним критерієм – низький, достатній, високий. По завершенню цієї процедури результати, одержані кожним студентом зіставляються й вимальовується

об'єктивна картина реального рівня готовності студентів до організації інклюзивного навчання в школі.

**6. Від педагогічного аналізу проблеми.** На відміну від першої з наведених схем, у даному випадку проблема ставиться не викладачем, а студентами, які актуалізують педагогічні знання при аналізі практики впровадження інклюзивного навчання в початковій школі. Так, вивчаючи тему «Методика керівництва практикою впровадження інклюзивного навчання в 1-4 класах», студенти в ході пасивної педагогічної практики відвідують заняття в школі з інклюзивною формою навчання, ведуть щоденник спостережень, у якому фіксують труднощі методичного характеру, що виникають у роботі вчителя. У цьому ж щоденнику вони аналізують можливі причини виникнення цих труднощів і разом з учителем пропонують шляхи їх подолання. Після педпрактики студенти проводять спеціально організовану конференцію, у ході якої актуалізують типові методичні помилки або проблеми, що трапляються в роботі вчителя-практика й у письмовій формі кожен студент формулює методичні рекомендації стосовно розв'язання конкретної методичної проблеми. Ці матеріали потім заносять до папки «портфоліо групи», якою можна скористатись при підготовці планів-конспектів уроків, курсових, дипломних робіт тощо.

**7. Від результату.** При вивченні теми «Психолого-педагогічний моніторинг якості освіти учнів початкової школи з інклюзивною формою навчання» на основі матеріалів аналізу практики впровадження освітньої інклюзії та розробленої структури психолого-педагогічного моніторингу, студенти пропонується розробити систему моніторингу психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку. Викладач зауважує, що система моніторингу повинна містити в собі конкретний набір тестових інструментів і систему реєстрації прогресу суб'єктів освітньої системи для збору й аналізу інформації з визначених напрямів, наприклад: динаміка розвитку учня в порівнянні з попередніми перевірками; динаміка розвитку учня в порівнянні з учнями своєї групи; показання для удосконалення роботи вчителя; показання для удосконалення сімейного виховання; пропозиції для моделювання адаптивного освітнього середовища та ін.

Під час практичного заняття, яке відбувається у формі квазіпрофесійної діяльності: студенти проводять психолого-педагогічний моніторинг, дані якого заносяться до моніторингової карти розвитку дитини (класу). Результати моніторингу дозволяє майбутнім учителям визначити: траєкторію зміни інтелектуального розвитку за попередні роки (по кожному параметрі інтелекту), траєкторію зміни особистісного розвитку, траєкторію зміни індивідуального навчального часу за попередні роки (по предметах); зробити педагогічний прогноз: довгостроковий (на весь період навчання); середньостроковий (на навчальний рік); короткостроковий прогноз (на тему, урок); спрогнозувати ефективну діяльність учителя. У моніторингу ми маємо оцінку вчителя, зроблену учнями, і оцінку результативності роботи вчителя, що визначається через приріст результатів учнів.

Напрацьований матеріал студенти разом з викладачем обговорюють, визначають упущення й недоліки та в скоригованому вигляді заносять до папки «Електронний портфель учителя». Цей матеріал може бути придатним під час активної педагогічної практики та подальшої професійної діяльності.

**8. Від інтерпретації.** Традиція – новаторство. Вивчаючи новітні методи й організаційні форми інклюзивної практики в початковій школі, студенти не лише ознайомлюються з передовим досвідом вчителів-новаторів, методистів, переможців конкурсу «Учитель року», а й вивчають доцільність широкого впровадження нових методичних розробок у галузі інклюзивного навчання, висовують власні творчі ідеї щодо реалізації теми й мети обраного студентом уроку у вигляді розробок фрагментів занять, заходів. На практичних заняттях, студенти їх програють і разом з викладачем або з методистом відділу освіти аналізують позитиви висунутої ідеї й указують на певні її недоліки. Урахувавши зауваження, поради та зробивши поправки, студенти розробляють цілісні конспекти уроків, занять. Доцільно при цьому запропонувати студентам розробити цілу серію уроків або занять з використанням новітніх методів, прийомів, технологій. Ці матеріали можна використати під час проходження педагогічної практики, написання дипломної роботи, планування власної практичної діяльності.

Наведений алгоритм імітаційного моделювання в процесі квазіпрофесійної діяльності можуть перетинатися, накладатися одна на одну. При цьому умовами їх реалізації є інтеграція у ході вивчення студентами різних тем і модулів курсу «Дидактика інклюзивного навчання», поглиблення міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами професійно-орієнтованої підготовки, безпосередній вихід на педагогічну практику й науково-дослідну роботу студентів. Організація роботи з квазіпрофесійного моделювання припускає спеціальний методичний супровід: розробка питань і завдань щодо актуалізації зв'язку теоретичного матеріалу з практикою роботи школи, рефлексії власної теоретико-практичної готовності студентів до професійної діяльності.

**Висновки.** Імітаційне моделювання – це випереджальне формування педагогічного досвіду студентів, яке є ефективним засобом їхньої квазіпрофесійної підготовки, максимально наближеної до реальної професійно-практичної діяльності. Завдяки такому моделюванню професійна підготовка майбутнього фахівця набуває ознак предметної реалізації принципів зв'язку теорії й практики, єдності навчання й виховання.

У процесі викладання курсу «Дидактика інклюзивного навчання» доцільно використовувати такий алгоритм імітаційного моделювання інклюзивної освітньої практики: від проблеми; від командної співпраці фахівців; від педагогічного знання; від учня; від учителя; від педагогічного аналізу проблеми; від результату; від інтерпретації.

### **Література:**

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Вербицкий А. А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий / А. А. Вербицкий // Завуч. – 1998. – №5. – С. 96–110.
3. Боброва М. П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования ” / М. П. Боброва. – Барнаул, 1997. – 17 с.



4. Вонсович В. П. Використання імітаційних технологій і прийомів у навчально-професійній діяльності студентів [Електронний ресурс] / В. П. Вонсович : доступ до матеріалів статті : <http://www.nbuu.gov.ua>.

5. Ефремова О. И. Реализация принципа контекстного обучения при организации работы студентов педвуза с психологическим текстом / О. И. Ефремова // Известия Тульского государственного университета. Серия “Психология”. – Тула : Изд-во ТулГУ, 2004. – Вып. 4. – С. 266–276.

6. Мамардашвили И. Н. Форма превращения / И. Н. Мамардашвили // Философская энциклопедия. – М. : Сов. энциклопедия, 1970. – Т. 5. – С. 386–389.

7. Маслыко Е. А. Совершенствование межпредметных связей в системе методической подготовки учителя иностранного языка / Е. А. Маслыко // Методическая подготовка преподавателей иностранных языков : Сб. научн. трудов. – М., 1989. – С. 88–90.

8. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.

9. Сак Т. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі [Текст] / Т. Сак, Р. Процюк // Дефектологія. - 2010. - N 3. - С. 12-16.

10. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / Ігор Ярмошук // Шлях освіти. – 2009. – №2. – С. 24–28.

**Демченко Ірина Іванівна. Імітаційне моделювання у квазіпрофесійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.**

У статті на основі аналізу теоретичних основ контекстного підходу до навчання визначено суть і головні форми імітаційного моделювання, розроблено його алгоритм у квазіпрофесійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на прикладі викладання курсу “Методика викладання образотворчого мистецтва в школі”.

Ключові слова: контекстний підхід, імітаційне моделювання, квазіпрофесійна підготовка, майбутній учитель образотворчого мистецтва.

**Демченко Ирина Ивановна. Имитационное моделирование в квазипрофессиональной подготовке будущего учителя изобразительного искусства.**

В статье на основе анализа теоретических основ контекстного подхода к обучению определены суть и главные формы имитационного моделирования, разработан его алгоритм в квазипрофессиональной подготовке будущего учителя изобразительного искусства на примере преподавания курса “Методика преподавания изобразительного искусства в школе”.

Ключевые слова: контекстный подход, имитационное моделирование, квазипрофессиональная подготовка, будущий учитель изобразительного искусства.

**Irina Demchenko. Imitating modelling in quasi-professional training of the future teacher of the fine arts.**

In the article on the basis of the analysis of theoretical principles of the contextual approach to training the essence and the main forms of imitating modelling are defined, its algorithm in quasi-professional training of the future teacher of the fine arts by way of example of teaching of a course “The Methods of Teaching of the Fine Arts at School ” is developed.

Keywords: the contextual approach, imitating modelling, quasi-professional training, the future teacher of the fine arts.

**Відомості про автора:**

Ірина Іванівна Демченко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки і психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Домашня адреса: 20308, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова 51, кв. 7.

Тел. (моб.): 80637104912