

**АЛГОРИТМ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Особливість сучасної педагогічної освіти полягає в поєднанні академічної підготовки студентів із практичним засвоєнням основ професіоналізму, що зумовлено необхідністю створення проміжної ланки між навчальною й фаховою видами діяльності – квазіпрофесійної, тобто імітаційної. Це актуалізується в зв'язку з реалізацією політики України щодо впровадження інклюзивної освіти, згідно з якою межі професійних обов'язків педагога, у тому числі й учителя початкової школи, розширюються. Нині, крім традиційної навчально-виховної, він повинен якісно виконувати корекційно-розвивальну, терапевтично-відновлювальну та здоров'язберігальну функції, розв'язуючи при цьому безліч проблемних ситуацій. Ефективність формування такої готовності в майбутніх фахівців залежить від активної реалізації контекстного підходу в навчально-виховному процесі ВНЗ.

Розроблення, обґрунтування й упровадження квазіпрофесійних моделей фахової підготовки майбутніх педагогів 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 інших авторів, котрі квазіпрофесійну діяльність трактують як форму, метод і засіб навчання. Таке широке смислове навантаження цієї категорії дає змогу розглядати її як педагогічну технологію, завдяки якій можна досягнути бажаної освітньої 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, Д. Пащенко, 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. Потамошнієва, Н. Хребтова та ін.) автори торкаються лише побіжно. Відтак нині бракує ґрунтовних наукових напрацювань щодо теоретико-методичних засад квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Мета статті – розробити алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної

освіти на прикладі вивчення дисципліни «Дидактика інклюзивного навчання».

Підготовка майбутніх фахівців, у тому числі й учителя початкової школи, у системі вищої педагогічної освіти відбувається в умовах використання методології «контекстного підходу» [1], спрямованого на поступове насичення навчального процесу елементами професійної діяльності, тобто створення її умовних (квазіпрофесійних) моделей. 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 розв'язання професійних завдань за допомогою здобутих студентом у ВНЗ знань, умінь і навичок.

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.

У публікації О. Єфремової представлено сім основних схем імітаційного моделювання педагогічної діяльності в процесі викладання дисциплін психологічного циклу: 1) від проблеми; 2) від знання; 3) від учня; 4) від учителя; 5) від аналізу проблеми; 6) від результату; 7) від інтерпретації [5, с. 275–276]. Екстраполювавши їх на площину професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, вважаємо, що доцільно додати ще один складник, який відображав би ефективну співпрацю (командну роботу) вчителів, відповідних фахівців, адміністрації навчального закладу, батьків та учнів, яких об'єднує спільна мета – сприяння в реалізації дитиною своїх можливостей та підготовці до незалежного життя в суспільстві.

Адаптуючи цю контекстну модель до особливостей професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, пропонуємо авторський алгоритм квазіпрофесійної підготовки студентів на прикладі вивчення дисципліни «Дидактика інклюзивного навчання».

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

Перший етап – пропедевтично-діагностичний. Визначаються причини, що зумовлюють необхідність діагностики, її об'єкти й суб'єкти діагностики та цілі, плани, завдання, критерії, показники й методику роботи.

Другий етап – власне діагностичний. Безпосередньо реалізується задум діагностики, виконуються поставлені завдання за допомогою

використання сукупності емпіричних методів пошуку інформації.

Третій етап – аналітичний. Проводиться інтерпретація та аналіз отриманої інформації (протоколи ПМПК, медичні карти, особисті справи; результати бесід із лікарем, батьками або особами, що їх заміщують). При цьому рівні розвитку об'єктів діагностики оцінюються, зіставляються (вихідні показники, реальні та необхідні) та встановлюються діагноз і залежності між факторами, що зумовили ці рівні. Педагогічний діагноз містить такі елементи: а) оцінка змісту виявлених індивідуальних властивостей об'єкта діагностики (відомості про структуру дефекту); б) оцінка рівня розвитку об'єкта та його окремих властивостей (спільність характеристик порушень розвитку дитини й наявність різних ускладнень); в) визначення загальної психолого-педагогічної характеристики об'єкта діагностики.

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

П'ятий етап – заключний. Забезпечується зворотний зв'язок усередині самої педагогічної діагностики, а також здійснюється збереження й нагромадження психолого-педагогічної інформації з рекомендаціями щодо її використання.

Студентам пропонується дібрати й вивчити літературу з питань вікових та індивідуальних особливостей усіх учнів щодо певного виду діяльності й особливостей розвитку дітей із психофізичними особливостями, залучених до навчально-виховного процесу початкової школи. Їм також потрібно визначити спільні вікові, типологічні й відмінні ознаки особистісного розвитку дітей, оцінити їхні знання, вміння, навички та ступінь самостійності в навчанні. На основі цього необхідно виконати такі завдання: зробити записи в індивідуальній картці розвитку дитини (педагогічні спостереження) та висновок за результатами цього спостереження; розробити анкети для батьків і за орієнтовною схемою скласти характеристику учня на початок навчального року. Виконання студентами цих завдань обговорюється на практичному занятті. А підготовлені матеріали носяться 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) з обов'язковим

залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, для визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання й розвитку дитини. Вона містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації дидактичних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план. Тому при вивченні теми «Основні напрями індивідуалізації й 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 й 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, що надалі апробується студентами під час педпрактики в школі.

Згідно з розробленою індивідуальною програмою розвитку дитини з особливими освітніми потребами, викладач пропонує студентам розробити індивідуальний освітній маршрут кожного учня (диференційована освітня програма, проектування якої цілеспрямовано визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями, можливостями учня, а також існуючими стандартами змісту освіти й реалізується за умов його самовизначення й самореалізації педагогічній підтримці вчителя. Розроблення такої індивідуальної навчальної програми відбувається під час психолого-педагогічного консилиуму школи, у ході якого беруть участь учитель-класовод, учителі-предметники (музики, фізичного виховання, іноземної мови та ін.) психолог, соціальний педагог, батьки дитини. Студентам пропонується об'єднатися в групи (7–8 осіб), обрати ролі, ознайомитися зі змістом навчальної програми та додатковими матеріалами. За поданим алгоритмом, студенти складають індивідуальну навчальну програму учня з особливими освітніми потребами на основі навчальних програм для учнів 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання, затверджених Міністерством освіти і науки України.

На завершення роботи представник кожної з команд презентує розроблену індивідуальну навчальну програму учня, пояснюючи вибір педагогічної стратегії навчання. За результатами обговорення та, можливо, певного коригування, програма затверджується та визначається тематичний план роботи вчителя.

За необхідністю на основі адаптованих 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, у якому визначено: перелік навчальних предметів і послідовність їх вивчення; кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання; тижневу кількість годин та додаткові години, відведені на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо) [9].

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

Розробки уроків надалі слід апробувати 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 результативного складника 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 у викладанні 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 конкретного предмету (за шкільною програмою). На практичному занятті проводяться фрагменти цих занять із 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 іншої технології згідно з освітніми потребами всіх учнів. Із пропонованих технологій обирають найкращі й оформляють їх у формі «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 у загальноосвітньому інклюзивному класі. У процесі роботи студенти складають план-конспект уроку, у 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 почергово організовує спільну діяльність із різними групами дітей у класі.

Викладач акцентує увагу студентів на тому, 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 і з описом покрокових дій учнів; закріплення отриманих знань, умінь і навичок проводиться з використанням підібраного для кожного учня дидактичного матеріалу: роздаткові картки, вправи з навчальних посібників і підручників. Таке моделювання уроків створює умови спільних навчальних дій усіх учнів класу.

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

Надалі скориговані й належним чином оформлені конспекти уроків слід занести до так званої теки з документами – «портфоліо вчителя».

4. Від учня. Викладач актуалізує індивідуальні особливості, наприклад, творчого розвитку школярів у різних видах конструктивної діяльності. Зокрема, під час вивчення теми «Учитель як організатор освітнього процесу» кожному студенту ставиться завдання скласти індивідуальну карту траєкторії творчого розвитку конкретного учня, у якій він проводить діагностику його творчих здібностей, інтересів, мотивації до занять із певного виду діяльності, активності у творчій діяльності й складає корекційно-розвивальну програму, яку найповніше можна здійснювати на перервах, після уроків, у святкові, вихідні дні, на канікулах, тобто в позанавчальний час (гуртки, позакласні заходи, колективні творчі справи, тренінги та ін.).

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

Після завершення цього завдання на одному із практичних занять студенти презентують матеріали цього дослідження й пропонують конкретні шляхи творчого розвитку школярів у 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 до роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. Так, 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 співпраці з викладачем визначають найоптимальніші з них, наприклад:

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

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

– конструктивний (уміння моделювати різні типи уроків, занять, виховних заходів; використовувати наочні посібники, обладнання й сучасні педагогічні технології; добирати ефективні методи, прийоми й засоби роботи; розробляти програми взаємодії з учнями і їх батьками та колегами);

– корекційно-розвивальний (на основі знання загальних закономірностей розвитку осіб із психофізичними вадами майбутній учитель повинен уміти: організувати навчально-виховний процес у комплексі з корекційно-розвивальною роботою; скласти корекційно-розвивальну програму для учня чи групи учнів з аналогічними проблемами; моделювати групові чи індивідуальні заняття; створювати умови для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей із порушеннями психофізичного розвитку);

– інформаційний (уміння користуватися 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 (уміння налагоджувати контакт із учнями, колегами, батьками; будувати взаємини на принципах гуманізму, толерантності й поваги; викликати довіру у вихованців, їх батьків, колег; вибудовувати ефективну інтеракцію; знаходити головне в навчальному

матеріалі);

– контрольнo-оцінювальний (уміння контролювати роботу учнів; використовувати критерії й норми оцінювання навчальних досягнень; відстежувати особливості просування кожного учня власною траєкторією розвитку; вести облік індивідуального зростання вихованців та шкільної документації).

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 цьому 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 скористатися 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, студентам 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; вказівки для вдосконалення роботи вчителя; рекомендації щодо вдосконалення сімейного виховання; пропозиції з 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 дають змогу майбутнім учителям визначити: траєкторію індивідуального розвитку кожного учня за попередні роки; довгостроковий (на весь період навчання), середньостроковий (на навчальний рік) та короткостроковий прогноз (із конкретної теми уроку) педагогічний прогнози; ефективність діяльності вчителя.

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

8. Від інтерпретації в процесі опанування курсу «Дидактика інклюзивного навчання» (упроваджений згідно з наказом 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»).

Вивчаючи новітні методи й організаційні форми інклюзивної практики в початковій школі, студенти не лише ознайомлюються з передовим досвідом учителів-новаторів, методистів, переможців конкурсу «Учитель року», а й вивчають доцільність широкого впровадження нових методичних розробок у галузі інклюзивного навчання, висувають власні творчі ідеї щодо реалізації теми й мети обраного студентом уроку у формі розробок фрагментів занять, заходів. На практичних заняттях, студенти їх програють і разом із 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 їм розробити цілу серію уроків або занять із використанням новітніх методів, прийомів, технологій. Ці матеріали можна використати під час проходження педагогічної практики, написання дипломної роботи, планування власної практичної діяльності.

Квазіпрофесійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів – це випереджальне формування його педагогічного досвіду, що

максимально наближене до реальної професійно-практичної діяльності й 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 контекстного навчання: від проблеми; від командної співпраці фахівців; від педагогічного знання; від учня; від учителя; від педагогічного аналізу проблеми; від результату; від інтерпретації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Вонсович В. П. Використання імітаційних технологій і прийомів у навчально-професійній діяльності студентів [Електронний ресурс] / В. П. Вонсович. – Режим доступу : <http://www.nbuu.gov.ua>.
3. 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.
4. Сак Т. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Т. Сак, Р. Процюк // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 12–16.
5. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / Ігор Ярмошук // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24–28.