

DOI 10.31651/2524-2660-2020-4-164-170

ORCID 0000-0003-2257-0875

**ДЖАМАН Таміла Вікторівна,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
завідувачка кабінету виховної роботи та позашкільної освіти,  
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
e-mail: jaman-tv@ukr.net

УДК 37.091.12:376:005.963(045)

## **КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Наукову розвідку присвячено актуальній педагогічній проблемі – діагностиці готовності вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання. Проблема полягає у наявності суперечностей між соціальним замовленням на підготовку компетентного вчителя, здатного до організації спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами й нормальним розвитком, та невідповідністю вимог рівню професійної готовності вчителів початкової школи і недостатнім навчально-методичним та діагностичним забезпеченням цього процесу. Мета статті полягає у виокремленні структурно-змістових компонентів готовності вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, критеріїв, показників, рівнів готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, що надає можливість провести об'єктивну діагностику. Рівні визначено не лише за ступенем сформованості компонентів, критеріїв і показників їх вияву в професійній діяльності, а й з урахуванням неперервності, поетапності процесу, поступового ускладнення, розширення сфер діяльності, підвищення складності навчальних завдань у професійному контексті. На основі теоретичного аналізу й узагальнення даних експериментальних досліджень, власного педагогічного досвіду виявлено, що готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання – це єдність чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного та комунікативного. Визначені компоненти реалізуються за допомогою мотиваційно-аксіологічного, пізнавально-процесуального, рефлексивно-оцінного, діяльнісно-комунікативного критеріїв, до кожного з яких дібрано однакову кількість показників для оптимізації процесу діагностики. Відповідно до критеріїв виділено такі рівні підготовки вчителів для освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання: високий, достатній, середній, низький.

**Ключові слова:** готовність вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання; діагностика; компоненти; критерії; показники та рівні вияву критеріїв.

**Постановка проблеми.** Нова філософія освіти в Україні, яка ґрунтується на гуманізації, гуманітаризації, демократизації освітнього процесу, забезпеченні рівних можливостей в реалізації прав людей з особливими освітніми потребами, спрямо-

ваність на входження до європейського освітнього простору зумовлює зміну освітньої парадигми, стимулює впровадження інклюзивного навчання. Названі процеси закріплені в «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції розвитку інклюзивної освіти» та інших документах. Реалізація державної політики в царині інклюзії передбачає підготовку компетентних учителів, здатних усвідомити нові способи організації освітнього простору, опанувати сучасні технології й методики навчання дітей в інклюзивних класах. Водночас педагогічні дослідження констатують наявність суперечностей між соціальним замовленням суспільства на розвиток інклюзивної освіти та недостатністю професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, відсутністю розробленого діагностичного інструментарію для проведення експериментальних досліджень, нерозробленістю навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання.

**Аналіз публікацій** з проблеми охоплював такі напрями: готовність учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, її компонентна структура (С. Альохіна, Г. Алексеєва, О. Безпалько, В. Бондар, І. Демченко, О. Мартинчук, І. Оралканова, Т. Соловей, В. Хитрюк, Г. Цехмістрова, М. Чайковський, З. Шевців, Ю. Шуміловська та ін.); сутність ключових понять «діагностика», «моніторинг», «компоненти», «критерії», «показники» та «рівні готовності вчителів» і особливості їх застосування в експериментальних дослідженнях, присвячених інклюзивній освіті (Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк, Н. Бодруг, В. Вербець, А. Денисенко, К. Інгекамп, О. Красовська, А. Киверялг, М. Левшин, В. Луговий, С. Мартиненко, В. Ортинський, І. Підласий, В. Сластьонін).

Узагальнення результатів теоретичного аналізу, синтез даних експериментальних досліджень доводять зацікавленість українських педагогів проблемами діагностики й створенням методики проведення

оцінювання освітніх результатів, неузгодженість і суперечливість поглядів на структурно-змістове наповнення ключових понять, що передбачає необхідність нових теоретико-експериментальних досліджень.

**Мета наукової розвідки** полягає у виокремленні структурно-змістових компонентів готовності вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, визначенні критеріїв, показників, рівнів готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, що створює можливості об'єктивного оцінювання й контролю педагогічних процесів.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність педагогічних досліджень залежить від якості діагностичного інструментарію, тому погоджуємося з думкою А. Бекирової, що діагностичний апарат має бути зручним, забезпечувати отримання об'єктивних даних, якісно характеризувати досліджуване педагогічне явище, бути адекватним, валідним, дозволяти отримати кількісні параметри щодо сформованості кожного з компонентів і показників певного явища [1, с. 84], зокрема неперервної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Науковці розглядають готовність учителів як інтегральне ціле, оскільки та характеризується наявністю загальних і специфічних компонентів, що відображають особливості того чи того виду діяльності [2–5]. У роботі І. Оралканової в структурі готовності педагогів виокремлено психологічний і професійний компоненти [6]. І хоча кожен компонент охоплює цілу низку ознак, вважаємо, що двокомпонентна структура готовності вчителів до професійної діяльності не відображає сучасних тенденцій розвитку педагогічної науки. У більшості наукових розвідок характеризується 4-х компонентна структура готовності вчителів до професійної діяльності [3–7]. Ґрунтуючись на теоретичному аналізі й узагальненні даних наукових досліджень, вважаємо, що неперервна підготовка до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі – це єдність чотирьох компонентів *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексійного та комунікативного*. Стисло охарактеризуємо кожний з них.

*Мотиваційно-ціннісний* компонент пов'язаний з усвідомленням ціннісних аспектів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання, її професійної значущості, розумінням важливості знань, умінь, навичок, набуття досвіду, позитивного емоційного ставлення до навчально-пошукової діяльності, саморозвитку й са-

мовдосконалення. Цей компонент є основою усвідомлення особистої та суспільної значущості роботи в інклюзивному навчальному закладі; переведення зовнішньої мотивації у внутрішню, ціннісного ставлення до професії вчителя, можливості допомагати дітям з особливими освітніми потребами.

*Когнітивно-діяльнісний* компонент передбачає наявність необхідного обсягу теоретичних знань у царині інклюзивної педагогіки, фахових предметів, навчально-виховної роботи, здатність до аналітичної діяльності, креативність мислення тощо. Крім того, враховуючи неперервність підготовки, важливим вважаємо знання про способи пошуку, обробки та використання самостійно знайденої інформації про види, методи пошукової діяльності.

*Особистісно-рефлексивний* компонент безпосередньо спрямований на рефлексію, самооцінку власного рівня готовності до вирішення професійних завдань в інклюзивній освіті, прагнення до подальшого удосконалення педагогічних умінь, самостійного пошуку інформації для саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації.

*Комунікативний* компонент неперервної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання характеризує особливості взаємодії вчителя і учня в процесі досягнення дидактичної мети. У першу чергу це розуміння комунікативної взаємодії як такої, що передбачає взаємозв'язок культурних настанов, норм і цінностей педагогічного дискурсу, мети комунікації, мотивів і намірів, особистісних якостей комунікантів, ситуативних чинників педагогічного спілкування.

Отже, загальний рівень готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання залежить від ступеня сформованості кожного з охарактеризованих компонентів. Уважаємо, що рівні підготовленості вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання можна визначити за чотирма критеріями, які корелюються зі змістовими компонентами цього складного поняття. Під критеріями готовності педагогів в нашому дослідженні розуміється матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення мети, кількісна міра якогось явища, а показник виступає конкретним проявом сутності якості процесу чи явища [8–10].

На основі аналізу теоретичних та експериментальних досліджень, структурних особливостей неперервної підготовки вчителів початкової школи для освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання

визначено такі критерії: *мотиваційно-аксіологічний* для діагностики мотиваційно-ціннісного компонента; *пізнавально-процесуальний* для визначення рівня фахових знань і здатності застосовувати їх у практичній діяльності, наявність досвіду в межах когнітивно-діяльнісного компонента; *рефлексивно-оцінний* для діагностики особистісно-рефлексивного компонента готовності та *діяльнісно-комунікативний* для моніторингу рівня сформованості комунікативної компетентності вчителів початкової школи в межах комунікативного компонента. За допомогою оптимальних способів контролю відповідно до критеріїв виділено такі рівні підготовки вчителів початкової школи для освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання: *високий, достатній, середній, низький (елементарний)*.

Рівні вияву мотиваційно-аксіологічного критерію готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Високий рівень* наявний у педагогів, які усвідомлюють цілі, завдання, цінності інклюзивної діяльності як особистісне та суспільно значуще надбання, характеризуються позитивно спрямованою комплексною мотивацією оволодіння знаннями, вміннями, досвідом для здійснення професійних обов'язків у інклюзивному освітньому середовищі; виявляють особистісну зацікавленість у вирішенні завдань інклюзивної освіти; демонструють ціннісне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; мотивують себе на виконання дій та досягнення успіху в організації спільного навчання дітей; прагнуть самовдосконалення і професійної самореалізації упродовж життя.

*Достатній рівень.* Педагог усвідомлює мету, завдання, цінності інклюзивної діяльності як суспільно значуще надбання, але особисте ставлення не яскраво виражене; наявна позитивно спрямована мотивація на оволодіння знаннями й вміннями без набуття досвіду професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; має знання філософії, принципів і завдань інклюзивної освіти, але не зовсім усвідомлює його цінності для дітей з обмеженими фізичними можливостями та їх однолітків з нормальним розвитком. Демонструє здебільшого нейтральне ставлення до дітей з обмеженими фізичними можливостями; не зовсім упевнений в успіху організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком.

*Середній рівень.* У педагога недостатньо виразна спрямованість на професійно-педагогічну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища. Він має необ-

хідні знання філософії, принципів і завдань інклюзивної освіти, але вони відірвані від практичної діяльності, не усвідомлює цінності інклюзивної освіти для розвитку й соціалізації дітей з обмеженими можливостями та їх однолітків з нормальним розвитком; в основному демонструє нейтральне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; не завжди може ідентифікувати себе з цінностями інклюзивного навчання, не має вираженого прагнення до вдосконалення професійної майстерності та інклюзивної компетентності впродовж життя.

*Низький рівень.* Особистісно-професійна готовність до роботи в інклюзивному освітньому середовищі реалізується на елементарному рівні. Відсутня спрямованість на професійно-педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання. Педагог не орієнтується в меті та завданнях, принципах інклюзивної освіти й не усвідомлює їх цінності, виявляє незначний інтерес до інклюзивної освіти; демонструє нейтральне або негативне ставлення до інклюзивної освіти; висловлює сумніви в успіху організації спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та нормальним розвитком; не має прагнення до самовдосконалення та підвищення своєї професійної майстерності.

Рівні вияву пізнавально-процесуального критерію готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Високий рівень* наявний у педагогів, які мають сформовану систему професійно-педагогічних знань, зокрема й у сфері інклюзивного навчання, розуміння інтегрованого характеру цих знань, здатність застосовувати знання у практичній діяльності в інклюзивному середовищі для розв'язання типових і нестандартних педагогічних ситуацій; розуміють психолого-педагогічні особливості вікового й особистого розвитку дітей з обмеженими фізичними можливостями; реалізують ефективні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного навчання; створюють корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивного навчання, здійснюють професійну самоосвіту з питань спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком.

*Достатній рівень* сформованості пізнавально-процесуального складника готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання наявний у тих педагогів, хто має сформовану систему професійно-педагогічних знань, розуміє інтегративний характер знань у царині інклюзії, але відчуває проблеми в їх застосуванні у практичній роботі для розв'язання типових і

нестандартних педагогічних ситуацій; має необхідний обсяг знань психолого-педагогічних особливостей вікового й особистого розвитку дітей з обмеженими фізичними можливостями, але зазнає труднощів у доборі способів організації інклюзивної освіти та взаємодії із суб'єктами інклюзивного навчання; може створювати корекційно-розвивальне середовище, але без урахування освітніх потреб дітей з обмеженими фізичними можливостями; має недостатньо яскраво виражене бажання займатися професійною самоосвітою.

*Середній рівень* передбачає наявність у педагогів певного обсягу професійно-педагогічних знань, зокрема й у царині інклюзивної освіти, розуміння інтегративного характеру отриманих знань; їх підготовка відзначається не сформованістю вмінь застосовувати знання для розв'язання типових і нестандартних педагогічних ситуацій, які виникають у практичній діяльності. Вони не зовсім повно орієнтуються у психолого-педагогічних особливостях вікового й особистого розвитку дітей з особливими освітніми потребами; відчують проблеми в спілкуванні з суб'єктами інклюзивного навчання; здатні будувати корекційно-розвивальне середовище, але без урахування особливих освітніх потреб дітей з обмеженими фізичними можливостями; здійснюють професійну самоосвіту з питань інклюзивного навчання за примусу адміністрації загальноосвітнього закладу.

*Низький (елементарний) рівень* наявний у тих педагогів, у яких спостерігається безсистемність, фрагментарність професійно-педагогічних знань, знижена здатність застосовувати набуті знання для розв'язання типових педагогічних ситуацій; відсутність варіативно-креативного мислення, знань психолого-педагогічних особливостей вікового й особистого розвитку дітей з особливими освітніми потребами; відсутність прагнення організувати взаємодію і співпрацю з учасниками освітнього процесу в умовах інклюзії.

Рівень вияву рефлексивно-оцінного критерію готовності вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання.

*Високий рівень* наявний у педагогів, які мають здатність ефективно здійснювати рефлексивні процеси, що сприяє творчому підходу до побудови навчально-виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі: здатність до аналізу мети, завдань професійних змін, а також проблем і утруднень у власній педагогічній діяльності; спроможність проведення аналізу

наявних ресурсів і можливостей для проектування й реалізації спільного навчання дітей з нормальним розвитком і особливими освітніми потребами, оцінювання власного вибору методів і способів організації інклюзивного навчання; здійснення контролю за своїми діями в процесі організації інклюзивного навчання. Вчитель виявляє професійну креативність, мобільність у розв'язанні педагогічних ситуацій, що виникають під час інклюзивного навчання в початковій школі.

*Достатній рівень* виявляється в учителях, які мають здатність ситуативно здійснювати рефлексивні процеси, оцінювати результати педагогічних впливів та забезпечувати якість навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів з особливими освітніми потребами; мають здатність до аналізу професійних змін, але відчують незначні труднощі у виділенні конкретних проблем у власній педагогічній діяльності. Оцінювання власних дій, вибору методів і способів організації інклюзивного навчання здійснюють ситуативно й з деякими труднощами; результати спільного навчання оцінюють з позицій наявності або відсутності в класі дітей з особливими освітніми проблемами; ситуативно й нерегулярно виявляють професійну креативність, мобільність у розв'язанні педагогічних ситуацій у процесі інклюзивного навчання.

*Середній рівень* спостерігається у педагогів, у яких наявні поодинокі вияви здатності здійснювати рефлексивні процеси в оцінюванні результатів педагогічних впливів; спроможність аналізу професійних змін та впливів знижена; періодично виникають труднощі у виокремленні конкретних проблем у власній педагогічній діяльності. Оцінку власних дій вибору методів і способів організації інклюзивного навчання здійснюють із труднощами; результати спільного навчання дітей оцінюють з позиції наявності або відсутності дітей з обмеженими можливостями, демонструють поодинокі випадки професійної креативності, мобільності в розв'язанні педагогічних ситуацій, які виникають у процесі інклюзивного навчання в початковій школі.

*Низький (елементарний) рівень* виявляють ті педагоги, які не здатні здійснювати рефлексивні процеси, забезпечувати якість навчання, розвитку й соціалізації учнів початкової школи в умовах інклюзивного навчання на належному рівні; не здатні виокремити конкретні проблеми у власній педагогічній діяльності; не можуть адекватно оцінити власну діяльність, вибір методів і способів організації спільного навчання.

чання дітей з нормальним розвитком і особливими освітніми проблемами. Результати спільного навчання дітей оцінюють тільки з позиції власної комфортності; виявляють відсутність педагогічної креативності, мобільності, гнучкості у розв'язанні педагогічних ситуацій під час власної інклюзивної практики в початковій школі.

Рівні вияву діяльнісно-комунікативного компоненту готовності вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Високий рівень* спостерігається у педагогів, які виявляють обізнаність із основними поняттями комунікативної компетентності, усвідомлюють її важливість для професійної діяльності; знають основні жанри педагогічного дискурсу, комунікативні стратегії і тактики; мають систему вмінь визначати структуру, конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; самостійно моделювати мовленнєву ситуацію; демонструють здатність організувати та здійснювати комунікативну взаємодію з дітьми з обмеженими фізичними можливостями; творчо підходять до вибору стратегій і тактик комунікативної взаємодії, мають позитивно-активний, відкритий, творчий стиль спілкування. Постійно здійснюють професійну рефлексію комунікації.

*Достатній рівень* наявний у тих педагогів, які усвідомлюють цілі, завдання, особисту значущість комунікативної діяльності, її роль в організації інклюзивного навчання, характеризуються позитивними мотивами щодо оволодіння комунікативною компетентністю, водночас усвідомлюють не всі ключові комунікативні поняття. Вони обізнані з основними жанрами педагогічного дискурсу, комунікативними стратегіями і тактиками, але іноді припускаються помилок у процесі їх моделювання; визначають типи та добирають комунікативні стратегії та тактики реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу, відчують труднощі під час аналізу власної комунікативної діяльності в умовах інклюзивного навчання; можуть організувати комунікативну взаємодію з дітьми з нормальним розвитком і обмеженими фізичними можливостями, мають індивідуальний стиль спілкування – позитивно-активний, відкритий.

*Середній рівень* спостерігається у тих педагогів, які загалом усвідомлюють цілі, завдання, значущість комунікативної діяльності, її роль в організації інклюзивного навчання, однак виявляють незначний інтерес до підвищення рівня своєї комунікативної компетентності. У процесі

спілкування почуваються переважно скучно, хоча загалом здатні налагодити комунікативну взаємодію відповідно до поставленого завдання і частково – до умов спілкування; не обізнані зі структурою комунікативних стратегій і тактик, хоча й визначають окремі їх типи; мають певні вміння конструювання й реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу, але без урахування специфіки інклюзивного освітнього середовища. У самостійній комунікативній діяльності не завжди вдало добирають комунікативні тактики. Аналізують і характеризують окремі складники комунікативної ситуації, здійснюють частковий аналіз власної комунікативної діяльності. Характеризують окремі позитивні та негативні риси власної комунікативної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища; здійснюють необ'єктивну самооцінку. Тип комунікативної діяльності переважно репродуктивний. Індивідуальний стиль спілкування переважно пасивний, відкритий.

*Низький (елементарний) рівень* притаманний педагогам, у яких переважно відсутній інтерес і прагнення до удосконалення рівня своєї комунікативної компетентності. Вони не усвідомлюють цілі та завдання комунікативної діяльності в умовах інклюзивного навчання; відчують значні труднощі в характеристиці ключових комунікативних понять, не обізнані зі структурою та типами комунікативних стратегій і тактик, не вміють добирати відповідні комунікативні стратегії й тактики, моделювати комунікативні ситуації за участю дітей з нормальним розвитком і обмеженими фізичними можливостями. Вони не здатні встановлювати та підтримувати контакт з молодшими школярами в інклюзивному освітньому середовищі, здійснювати рефлексію своєї комунікативної діяльності. Педагоги цього рівня пасивні щодо здобуття нових знань і вмінь у сфері комунікації.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** У результаті теоретико-практичного етапу дослідження:

1. Встановлено, що готовність вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання складається з чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного, комунікативного.

2. Виявлено, що загальний рівень готовності вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі залежить від ступеня сформованості кожного з виокремлених компонентів, а для вимірювання результатів потрібен відповідний діагностичний інструментарій.

3. Визначено критерії готовності вчителів, які корелюються з компонентами, та відповідні їм показники, що виступають конкретним проявом сутності компонентів готовності.

4. За допомогою отриманих засобів контролю відповідно до критеріїв виокремлено рівні : високий, достатній, середній та елементарний, що визначаються не лише за ступенем сформованості критеріїв і показників, а й з урахуванням неперервності, поетапності процесу, поступового ускладнення та варіювання сфер діяльності, підвищення складності вирішуваних освітніх завдань у професійному контексті.

5. Рівні вияву готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання визначено до кожного з критеріїв та показників, що дозволяє більш ґрунтовно провести діагностику та вносити корективи в експериментальну систему неперервної підготовки вчителів початкової школи до освітньої діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Перспективним вважаємо подальше дослідження й створення комплексу методів для діагностики та моніторингу ефективності процесу неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, розроблення навчально-методичного супроводу та виокремлення організаційно-педагогічних умов і адекватних їм форм, засобів, методів і прийомів навчання.

#### Список бібліографічних посилань

1. Бекирова, А.Р. Проблема формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів: аксіологічний аспект. *Нові технології навчання: наук.-метод. збірник*, 2016. Вип. 89. Ч. 1. С. 81–87.
2. Безпалько О. Формування готовності студентів педвузу до проектування організації виховної діяльності: дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Київ, 1998. 190 с.
3. Мартинчук О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>
4. Соловей Т., Чайковський М. Змістові компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних*

*технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2013. №1(7). С. 220–224.

5. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2012. №2. С. 15–21.
6. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис... д-ра философии, спец.: 6D010300. Алматы, 2014. 163 с.
7. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: ІУА, 2017. 384 с.
8. Піддасий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Київ: Україна, 1998. 343 с.
9. Кыверялг А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
10. Мартиненко С. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навчально-методичний посібник. Київ: Сім кольорів, 2010. 262 с.

#### References

1. Bekirova, A.R. (2016). The problem of forming the professional subjectivity of future primary school teachers: the axiological aspect. *New learning technologies: scientific method. Collection: scientific and methodical collection*, 89(1), 81–87.
2. Bezpalko, O. (1998). Formation of readiness of students of pedagogical high school to designing of the organization of educational activity: Thesis of Ph.D Dissertation. Kyiv. 190 p.
3. Martynchuk, O.V. Preparation of Maybut pedagogues to professional performance in the minds of inclusive education. Retrieved 13.10.20, from <http://www.psyh.kiev.ua>.
4. Solovey, T., Tchaikovsky, M. (2013). Content components of professional competence of a social worker of an inclusive educational institution. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*, 1(7), 220–224.
5. Tchaikovsky, M. (2012). Inclusive competence as a component of professional competence of the subjects of the educational process. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2, 15–21.
6. Oralkanova, I.A. (2014). Formation of readiness of primary school teachers to work in an inclusive education: Thesis of Doctor Science Dissertation. Almaty: National Pedagogical University named after Abay. 163 p.
7. Shevtsiv, Z.M. (2017). Professional training of future primary school teachers to work in an inclusive environment of secondary school: monograph. Kyiv: CUL. 384 p.
8. Podlasy, I.P. (1998). Diagnosis and examination of pedagogical projects. Kyiv: Ukraine. 343 p.
9. Kyveryalg, A. (1980). Research methods in professional pedagogy. Tallinn: Valgus. 334 p.
10. Martinenko, S. (2010). Fundamentals of diagnostics efficiency of the teacher of the cob school: training manual. Kiev: Seven colors. 262 p.

#### DZHAMAN Tamila,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Head of Educational Work and Extracurricular Education Office, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

#### PRIMARY SCHOOL TEACHERS' COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS AND READINESS LEVELS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

**Summary.** Introduction. Scientific research is dedicated to the relevant pedagogical problem - readiness diagnostic of primary school teachers to educational activity in the conditions of inclusive education. The problem is considered as existence of contradictions between social order on preparation of competent teacher, that is able to organize coeducation of children with the special educational needs and children with normal development as well as in the non-compliance with the requirements of the

level of readiness of primary school teachers and insufficient educational-methodological and diagnostic provision of this process. The goal of this article is to separate the content-structural components of primary school teachers' readiness to the work in conditions of inclusive education, criteria, indicators and stages of teacher's readiness to work in the conditions of inclusive education, that gives the opportunity to provide objective diagnostic. Stages of teachers' readiness are considered not only by degree of

*components readiness, criteria and indicators of its appearance in professional activity, but also with taking into account the continuity and phasing of the process, gradual complication, expansion of spheres of activity, increasing the complexity of educational tasks in the professional context. On the basis of theoretical analysis and data generalization of experimental studies of my own pedagogical experience was founded, that teacher's readiness to work in the inclusive education conditions is the unity of four components: motivational value, cognitive activity, personal reflective and communicative components. These components are realized by the motivational, axiological, cognitive-procedural, reflective and evaluative and com-*

*municative criteria. The same amount of indicators were selected for each component to optimize the process of diagnostics. According to the criteria, such stages of teachers' training for educational activity in the inclusive education conditions were separated: height, intermediate and low.*

**Keywords:** *teachers' readiness to the work in inclusive education conditions; diagnostics; components; criteria; indicators and the levels of detection of criteria.*

*Одержано редакцією 14.12.2020  
Прийнято до публікації 21.12.2020*

DOI 10.31651/2524-2660-2020-4-170-176  
ORCID: 0000-0003-0986-2910

### **ГУБА Богдан Романович,**

аспірант кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: zzzdribmegzz@gmail.com

УДК 378.091.12 : 364-051(045)

## **УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН**

*У статті йдеться про потребу в конкретизації функцій викладачів під час управління освітньою діяльністю студентів, розроблення теоретичних і методичних положень, які характеризують взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, управлінських дій викладачів і самоуправлінських дій студентів в освітніх процесах, рівнів сформованості управлінської культури. Також описано психологічні особливості педагога як керівника та управлінця в освітній галузі. Здійснено аналіз становлення інформаційної культури як окремого від культури напрямку в цілому. Розкрито сутність управлінської культури, а саме визначено, якими навичками має володіти педагог для того, щоб бути компетентним у своїй професійній діяльності. Окремо визначено поняття «діяльність» як динамічна системи взаємодії суб'єкта зі світом. У статті також приділено увагу культурі управління та її ключовим функціям у професійній діяльності педагога. Описано, як кваліфіковане управління через систему методичної роботи може сприяти підвищенню управлінської діяльності педагога. Також у статті йдеться про конкретизацію функцій викладача з управління освітньою діяльністю студентів, а також наведено перелік завдань, які потрібно вирішувати педагогу в ході виконання своїх професійних обов'язків, для досягнення максимально ефективного результату.*

**Ключові слова:** *освітня діяльність; освітній процес; управлінська культура; професійна діяльність; управлінська діяльність.*

**Постановка завдання.** Складні умови педагогічної діяльності, високі вимоги до фахівців освітньої сфери спонукають до пошуку шляхів підвищення рівня їх професіоналізму, вдосконаленню його змістових характеристик.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз стану педагогічної практики і досліджень з проблем оптимізації педагогічного процесу доводить, що більша увага

приділяється аспектам управління освіти, яка функціонує у різних соціальних сферах, виявлення закономірностей і культури управління в структурах бізнесу і виробництва, сферах державної служби (В. Авер'янов [1], Т. Атаманчук [2], Б. Гаєвський [3], С. Дубенко [4], В. Луговий [5]); закладах освіти (Л. Карамушка [6], Н. Коломінський [7], В. Крижко [8], Н. Приходько [9], Н. Селіверстова [10]).

**Мета пропонованого дослідження** полягає у необхідності розкрити сутність управлінської культури викладача як психолого-педагогічного феномену.

**Презентація основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури свідчить про те, що аспекти управління педагогічними процесами (навчання, виховання, формування професійних якостей особистості та ін.) представлено значно менше, ніж у виробництві та бізнесу, особливо в умовах післядипломної освіти, методичної роботи як засобу підвищення рівня професіоналізму педагогічних кадрів, їх управлінської культури. Хоча проблема культури та її формування в усі часи привертала увагу вчених.

У науковій літературі поняття «культура» перекладається як виховання, догляд, освіта, розвиток. Увага акцентувалася на проблемах матеріальної і духовної культури, пізніше як характеристика поведінки і якостей людини. З часом з'явилося коло проблем, пов'язаних з трактуванням таких понять, як професійна, педагогічна, виховна, особистісна, правова, політична, емоційна культура.

Сутність управлінської культури обумовлюється специфікою управлінської діяльності, управлінським стилем і поведінкою