

УДК 378.147:371.13

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-27

С.А. НАХОД,

кандидат педагогічних наук,

*викладач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СКЛАДІ «SOFT SKILLS» МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Статтю присвячено розкриттю сутності феномену інклюзивної компетентності через складову структуру «soft skills» **майбутніх педагогів початкових класів. Дано визначення «soft skills» як комплексу неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей»,** що впливають на успішне виконання професійних обов'язків фахівців будь-якого профілю, зокрема, майбутніх педагогів початкових класів. На підставі аналізу структури «soft skills» **подано авторське трактування поняття «інклюзивна компетентність»** як інтегрального особистісного утворення, що входить до складу «soft skills», **об'єднує аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти** та обумовлює здатність педагога здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє середовище та створюючи умови для їх розвитку та соціалізації. Наголошено, що аксеологічна складова інклюзивної компетентності характеризується ціннісним ставленням майбутніх педагогів до інклюзивної освіти, усвідомленим вибором професії, стійкою мотивацією до навчання, позитивним ставленням до дітей з особливими потребами. Встановлено, що прогностична складова інклюзивної компетентності полягає в передбаченні, проектуванні освітніх результатів, оцінюванні актуальних умов інклюзивного освітнього середовища, визначенні найбільш імовірних способів дій, прогнозуванні мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль. Доведено, що інноваційна складова визначається особистісною спрямованістю на освоєння нового, готовністю до змін у способах діяльності. З'ясовано, що соціально-комунікативна складова інклюзивної компетентності забезпечує здатність педагога встановлювати партнерські відносини з усіма суб'єктами освітнього процесу. Визначено, що акмеологічна складова поєднує інклюзивну готовність, особистісну зрілість та акмеологічну позицію педагога щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, «soft skills», аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти, діти з особливими освітніми потребами.

Стаття посвячена раскрытию сущности феномена инклюзивной компетентности через структуру «soft skills» **будущих педагогов начальных классов. Дано определение «soft skills» как комплекса надпрофессиональных «гибких компетентностей»,** которые влияют на успешное выполнение профессиональных обязанностей специалистов любого профиля, особенно учителей начальных классов. На основании анализа структуры «soft skills» **представлена авторская трактовка понятия «инклюзивная компетентность»** как интегрального личностного образования, которое входит в состав «soft skills», **объединяет аксеологический, прогностический, инновационный, социально-коммуникативный, акмеологический компоненты** и обуславливает способность педагога осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные потребности детей, обеспечивая их включенность в общеобразовательную среду и создавая условия для их развития и социализации. Акцентировано, что аксеологическая составляющая инклюзивной компетентности характеризуется ценностным отношением будущих педагогов к инклюзивному образованию, осознанным выбором профессии, устойчивой мотивацией к обучению, позитивным отношением к детям с особыми образовательными потребностями. Установлено, что прогностическая составляющая ин-

клюдзивної компетентності отображаєт умения проектувати учебні результати, оцінювати актуальні умови інклюдзивної середви, определять найбільш вероятні способи дійствий, прогнозувати мотиваційні, волевві, інтелектуальні зусилля. Доказано, що інноваційна складова определяється личностною направленністю на освоєння нового, готовністю к змєненіям в способах діяльності. Определено, що соціально-коммунікативна складова забезпечуєть способность педагога устанавлювати партнерські взаємостношення со всіма суб'єктами образовального процесу. Выяснено, що акмеологіческая складова інтегруєть інклюдзивную готовність, личностную зрелість и акмеологіческую позицію педагога относительнво інклюдзивного образования дітей с особенними образовательними потребами.

Ключевые слова: інклюдзивна компетентність, «soft skills», акмеологіческий, прогностический, інноваційний, соціально-коммунікативний, акмеологіческий компоненти, діти с особенними учебними потребами.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток сучасного суспільства зорієнтований на повагу до людської різноманітності, дотримання принципів солідарності і безпеки, що забезпечує захист і повне інтегрування в соціум усіх верств населення, передусім осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Концепція «створення «суспільства для всіх» відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини та передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти особам із особливими освітніми потребами. На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих актів, які забезпечують рівні умови для навчання і виховання таких дітей (укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, накази МОН України, Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Концепція розвитку інклюдзивної освіти 2010 р.). Отже, змінений освітній простір та освітнє середовище актуалізують пошук шляхів вирішення важливого і складного завдання формування принципово нової інклюдзивної професійно-педагогічної компетентності у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів, що дозволить їм вирішувати не тільки академічні завдання формування знань, умінь і навичок у всіх учнів, зокрема у дітей з особливими освітніми потребами, але і забезпечувати їх соціальний розвиток, адаптацію та інтеграцію у суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До теперішнього часу накопичено результати досліджень вчених різних країн, що забезпечують певні наукові передумови для теоретичного осмислення як безпосередньо феномену інклюдзивної компетентності майбутніх педагогів початкових класів, так і умов його формування: визначено філософсько-теоретичні аспекти інклюдзивної освіти (A-C. Armstrong, D. Armstrong, E. Spandagou, D. Goodley, K. Runswick-Cole, J. Rix, J. McLeskey, F. Polat, B. Кремінь, Ю. Найда, Н. Софій та ін.); здійснено порівняльний аналіз історичних та соціальних детермінант розвитку інклюдзивних процесів у системах освіти різних країн (K. Goransson, C. Nilholm, K. Karlsson, R. G. Berlach, D. J. Chambers); досліджено аспекти практики впровадження інклюдзивної освіти на рівні дошкільної та шкільної освіти (J. Goodman, M. Hazelkorn, J. Bucholz, M.L. Duffy, Y. Kitta, H. Warming, B. Бондар, М. Ворон, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, С. Єфімова, В. Засенко, Н. Коломінський, А. Колупаєва, І. Кузава, Ю. Найда, П. Придатченко, Ю. Рибачук, М. Сварник, Г. Сіліна, Н. Слободянюк, Н. Софій, О. Таранченко та ін.); з'ясовано сутність поняття «інклюдзивна готовність» та методологічні підходи до її формування (B. Cagran, M. Schmidt, N. K. French, R. V. Chorpa, L. Florian, I. Возняк, К. Волкова, О. Кас'яненко, О. Мартинчук, В. Хітрук та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим спостерігаємо обмежену кількість наукових доробків, що висвітлюють проблему визначення змісту, функцій, структури феномену «інклюдзивна компетентність» (О. Бородіна, Ю. Бойчук, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакова, І. Хафізулліна, М. Чайковський та ін.). Зокрема, не знайдено жодної праці, у якій з'ясовано місце інклюдзивної компетентності у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів.

Мета статті - розкрити сутність феномену «інклюдзивна компетентність» через складову структуру «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно під компетентією розуміють соціально-обумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця, а компетентність як інтегративна якість особистості обумовлює рівень відповідності цим вимогам. Дослідження вчених свідчать про те, що високий професіоналізм педагога залежить від наявності не лише про-

фесійних компетентностей, необхідних йому для роботи у навчальному закладі, але і від ступеня володіння «soft skills», які визначають індивідуальність фахівця у професійному конкурентному середовищі. У сучасному науковому тренді термін «soft skills» займає вагоме місце. У контексті нашого дослідження поняття «soft skills» трактуємо як комплекс неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків фахівців будь-якого профілю, зокрема майбутніх педагогів початкових класів. Комплекс «soft skills» є багатоцільовим та дає можливість майбутньому спеціалісту підвищити ефективність професійної діяльності та зберігати власну професійну затребуваність. У його структурі нами було виділено аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти [9].

Зважаючи на те, що робота вчителя в інклюзивну класі виходить за рамки традиційної діяльності, властивої педагогам загальноосвітніх шкіл, вона тісно переплітається з різними видами психолого-педагогічної діяльності: соціально-педагогічною, реабілітаційною, консультативно-діагностичною, психотерапевтичною, корекційною та ін. Для навчання дітей з особливими освітніми потребами педагог повинен мати певну ментальність та володіти високим рівнем інклюзивної компетентності, яка, на нашу думку, входить до складу «soft skills» майбутнього вчителя.

Зазначимо, що суть поняття «інклюзивна компетентність» витлумачена в працях О. Бородіної, Ю. Бойчука, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакової, І. Хафізулліної, М. Чайковського та ін. Наразі інклюзивна компетентність потрактована як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання (Максимюк, 2005 [8]); як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, інтегрувати їх до середовища загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку (Чайковський, 2013 [14]); як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності (П'ятакова, 2012 [10]).

Ю. Бойчук убачає в інклюзивній компетентності педагога інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність реалізувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, зважаючи на різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього навчального середовища, створюючи умови для їхнього розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації завдяки безпосередньому оволодінню здоров'язбережувальними технологіями [2, с. 11]. З. Фалинська кваліфікує інклюзивну компетентність як сукупність суб'єктивних якостей особистості, що базовані на комплексі компетенцій, які вможливають ефективну професійно-педагогічну діяльність в актуальних умовах інклюзивної освіти [12, с. 196]. Враховуючи ці дослідження, розкриємо сутність феномену «інклюзивна компетентність» через запропоновану нами складову структуру «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів.

Перш за все наголошуємо, що аксеологічна складова інклюзивної компетентності займає чільне місце у структурі «soft skills», **адже вона характеризується ціннісним ставленням** майбутніх педагогів до інклюзивної освіти, усвідомленим вибором професії, стійкою мотивацією до навчання, позитивним ставленням до дітей з особливими потребами. Вважаємо, що вона має розширювальне значення, адже інклюзивний освітній простір робить більш широкою суб'єктну територію педагога, опосередковуючи її аксеологічним ставленням до кожного учасника, його позицій, інтересів, діяльності, потреб, здібностей, можливостей. Цей компонент визначається як здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання, мотивувати себе на виконання певних професійних дій. Аксеологічна складова подана глибокою особистісною зацікавленістю, позитивною спрямованістю на здійснення педагогічної діяльності в умовах включення дітей з особливими освітніми потребами в середовище нормотипових однолітків, розумінням значущості інклюзивної освіти для успішної соціалізації таких дітей, усвідомленням її гуманістичного потенціалу.

Згідно з міркуваннями О. Безрякової та І. Володіної [1], в основі цього компонента має бути не просто розуміння та поділяння педагогом ідеї інклюзивної освіти, а й готовність до участі в процесі її впровадження. Подібна готовність не може бути результатом формально-

го ознайомлення з ключовими ідеями інклюзивної освіти на спеціально організованих заняттях (лекціях, уроках тощо). Дослідники наголошують на тому, що говорити про формування аксеологічного компонента можна лише в режимі «занурення» у реальну ситуацію, коли психологічні, методичні, організаційні проблеми, які виникають під час упровадження інклюзивної освіти, подані у максимально конкретизованому вигляді. Лише за таких умов зростає вірогідність усвідомленого сприймання та критичного оцінювання власних можливостей у реалізації ідеї інклюзивної освіти.

Підтримуючи думки О. Казачінер, вважаємо, що аксеологічна складова інклюзивної компетентності педагога початкових класів виявляється у розумінні філософії інклюзивної освіти, основних тенденцій її розвитку й цінності для дітей з особливим освітніми потребами; прагненні до вивчення психофізичних особливостей розвитку таких дітей; умотивованості на виконання певних дій і досягнення успіху в організації спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком; прагненні до створення сприятливого клімату в дитячому колективі; прагненні до перетворення власного досвіду, відкритої взаємодії з колегами; готовності і відчутті необхідності застосовувати у власній педагогічній практиці найефективніші форми, засоби, методи, прийоми, а також спеціальні діагностичні та корекційні методики розвитку дітей відповідно до їхнього віку, особливостей психофізичного, інтелектуального розвитку [6].

Значаємо, що для досягнення високого рівня професійної діяльності в інклюзивному просторі сучасний учитель має організовувати власну педагогічну діяльність на прогностичній основі. Прогностичні знання, вміння і навички сприятимуть передбаченню можливих змін у змісті, структурі та організації навчально-виховного процесу. Згідно з цим достатньо легко можна вносити корективи щодо впровадження педагогічних інновацій і планувати власну професійно-педагогічну діяльність. Отже, прогностична складова інклюзивної компетентності педагога початкових класів полягає в передбаченні, проектуванні освітніх результатів, оцінюванні актуальних умов інклюзивного освітнього середовища, визначенні найбільш імовірних способів дій, прогнозуванні мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль. Цей компонент пов'язаний з окресленням педагогічної мети і завдань, доборою способів їх досягнення, передбаченням можливих відхилень і небажаних явищ, з'ясуванням етапів педагогічного процесу, орієнтовним оцінюванням прогнозованих витрат засобів, праці й часу, плануванням змісту взаємодії учасників педагогічного процесу.

Прогностична складова визначає наявність у педагога умінь добору змісту, адаптації, композиції, планування навчального матеріалу на основі комплексної діагностики індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожного учня. Це можливо лише за умови переходу від інтуїтивного передбачення до прогнозування, що базується на наукових засадах; набуття прогностичної компетентності; готовності до інноваційної діяльності; оволодіння ресурсами для складання педагогічних прогнозів.

Як бачимо, з прогностичної складовою інклюзивної компетентності педагога початкових класів щільно пов'язана інноваційна складова, яка визначається особистісною спрямованістю на освоєння нового, готовністю до змін у способах діяльності, стилі мислення; суб'єктністю цілепокладання, цілездійсненням і самореалізацією; чіткістю професійної позиції, усвідомленням соціальної значущості інновацій, включенням у соціальну творчість; відповідністю складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективністю способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатністю до творчого підходу у вирішенні професійних завдань; високим рівнем професіоналізму, який базується на осмисленні й удосконаленні власного професійного досвіду [6].

У цьому контексті важливого значення надаємо поінформованості майбутнього вчителя про існуючі педагогічні технології інклюзивної освіти, належному володінню їх змістом і методикою, високої культури використання у навчально-виховній роботі, особистій переконаності у необхідності їх застосування, трансформації та адаптації до можливостей усіх учнів інклюзивного середовища.

Серед педагогічних технологій, що можуть бути успішно використані в умовах інклюзивної практики, виділяють технології, що спрямовані на засвоєння академічних компетенцій в умовах спільного навчання дітей з різними освітніми потребами: технології диференційованого навчання; індивідуалізації освітнього процесу; корекції навчальних і поведін-

кових труднощів, що виникають у дітей в освітньому процесі; технології, що спрямовані на формування соціальних (життєвих) компетенцій, передусім, прийняття та толерантності; технології оцінювання навчальних досягнень в умовах інклюзивного підходу.

Технології індивідуалізації освітнього процесу реалізуються в різних педагогічних підходах: особистісно-орієнтованому, рефлексивно-діяльнісному, педагогіці Step by step, педагогіці підтримки, технологіях проектної діяльності, технологіях тьюторського супроводу. Дотримуючись загальних правил і способів організації навчання з використанням зазначених технологій вчитель інклюзивного класу враховує тонкощі включення в роботу дитини з тими чи іншими особливостями пізнавальної діяльності, поведінки, комунікації.

Технології диференційованого навчання спрямовані на подолання протиріччя між традиційними колективними формами навчання та індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу, усунення негативного ставлення до навчання; враховують відмінності в готовності до засвоєння матеріалу, різні інтереси учнів тощо. Г. Селевко розглядає диференційоване навчання як форму організації навчально-виховного процесу, за умов якої педагог працює з групою учнів, створеною з урахуванням наявності у них будь-яких значущих для навчального процесу загальних якостей [11]. Технології диференційованого навчання поділяються на:

- технології рівневої диференціації, що пов'язані з рівнем засвоєння дітьми програмного матеріалу. У цих технологіях управління пізнавальною діяльністю відбувається з метою навчання кожної дитини на рівні її індивідуальних можливостей і здібностей через систему малих груп;

- технології функціональної диференціації, що передбачають організацію роботи в групах з розподілом функцій, тобто кожна дитина робить свій внесок у загальний результат, виконуючи окреме завдання. Основним критерієм ефективності групової роботи у цьому випадку стає орієнтація не на успіх, а на узгодженість, співпрацю, підтримку, вироблення компромісних рішень;

- технології змішаної диференціації (модель зведених груп) – об'єднана форма двох видів диференціації навчання – за інтересами і за рівнем розвитку.

Технології корекції труднощів у навчанні та поведінці спрямовані на виправлення існуючого порушення: технології сурдо- і тифлопедагогіки, нейропсихологічного підходу, психолого-педагогічної системи формування та розвитку мовного слуху і мовного спілкування у дітей з порушеннями слуху, прикладного аналізу поведінки АВА, програма TEACCH, технологія AAC та ін.

Саме від рівня сформованості інноваційної складової залежить спроможність сучасного педагога адаптувати існуючі технології до навчально-виховного процесу, вибудовуючи свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав можливості для самостійного і високоефективного розвитку. Це неможливо без застосування креативного підходу, що виявляється в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, імпровізації, експромті. Ознаками креативності є здатність до створення нового, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей. Педагогічна креативність реалізується на двох рівнях: творчість у вузькому розумінні, що виявляється у відкритті нового для себе, тобто знаходженні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання завдань; творчість у широкому розумінні, суттю якої є відкриття нового для себе і для інших, новаторство. Креативність в інноваційній педагогічній діяльності передбачає відкритість до педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; наявність творчої уяви. Готовність до такої інноваційної діяльності в умовах інклюзивного середовища є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога; виступає передумовою ефективності, максимальної реалізації можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Зважаючи на те, що одним з основних результатів інклюзивної освіти є формування життєвих навичок або соціальних компетенцій, вагомим значення набуває соціально-комунікативна складова інклюзивної компетентності, що характеризує психічну властивість особистості, яка забезпечує здатність досягати партнерських відносин з усіма суб'єктами освітнього процесу, враховуючи потреби, цінності та цілі всіх учасників педагогічної взаємодії в межах суспільно прийнятної поведінки та ефективної комунікації [5]. Соціально-комунікативна складова інклюзивної компетентності має свої особливості, адже передусім

спрямована на встановлення міжособистісної взаємодії педагога з дітьми, що мають особливі освітні потреби та їхніми батьками.

Комунікація є найважливішим чинником у розвитку дітей, оскільки у процесі спілкування з оточенням вони набувають досвіду, засвоюють знання. Майже кожна дитина відчуває потребу у спілкуванні, але не кожна може її реалізувати. З цієї причини сучасному педагогу, який працює в інклюзивному просторі, необхідно володіти технологіями альтернативної комунікації, за допомогою яких можна підвищити ефективність не тільки корекційної роботи, а й соціальної адаптації, виховної роботи, навчання дітей з особливими освітніми потребами. Існують два основні типи альтернативних комунікацій – топографічний і селективний. Селективні комунікації – це іконізації, тобто цей тип альтернативної комунікації передбачає використання символів (вибір символу або картки з ряду інших символів), які можуть бути опосередковані додатковими пристроями (комунікатор, ноутбук, книги, картки) та вимагають хороших навичок візуального сприйняття і сканування. Топографічні системи комунікації – мова жестів, міміки і рухів, дактиль і жести, не потребують додаткових пристроїв. Цей тип комунікації вимагає хорошого розвитку моторики, але обмежує коло осіб, з якими можна спілкуватися, адже не всі люди в соціумі володіють дактильною і жестовою мовою.

На сьогодні, найбільш поширеними та вживаними системами допоміжної альтернативної комунікації (Alternative Augmentative Communication – AAC) у світі є жестова мова (American Sign Language – ASL), комунікативна система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS), комунікативні дошки, Makaton, а також різноманітні комунікативні пристрої з синтезаторами мовлення, що у поєднанні з технологіями, спрямованими на підвищення соціальної компетенції дітей з особливими освітніми потребами (пряме навчання соціальних навичок; формування соціальних навичок через наслідування, організація групових видів активності) дозволяють інтегрувати їх у суспільство.

Щодо взаємодії вчителя початкової школи з батьками учнів з особливими освітніми потребами, на думку А. Колупаєва, це процес двосторонній. Він має базуватися на усвідомленні педагогом необхідності такої взаємодії, особистій зацікавленості усіх сторін у співпраці; вмінні організувати професійну взаємодію з родинами учнів з особливими освітніми потребами. Адже народження дитини з особливими психофізичними потребами змінює загалом спосіб життя батьків та психологічний клімат їхньої сім'ї. Батьки перебувають у середовищі постійно зростаючого стресу, що провокує виникнення міжособистісних конфліктних ситуацій [5, с. 23]. Очевидно, що значущою характеристикою батьків дітей із особливими освітніми потребами є їхні специфічні психоемоційні стани, зумовлені постійним емоційним напруженням, очікуванням погіршення стану здоров'я дитини тощо.

А. Душка, досліджуючи психоемоційні стани батьків дітей із особливими освітніми потребами, визначила їх систему та структурні компоненти, ієрархію та взаємозв'язок, виявила індивідуально-психологічні особливості емоційних станів батьків: особистісна та ситуаційна тривожність, афективність (підвищена емоційна збудливість), депресивність, аутистичність, внутрішній дискомфорт (емоційна напруженість). Наслідками цих станів дослідниця встановила: екзистенційну кризу; когнітивну дезорієнтацію батьків; приховану аутодеструкцію; кризу їхньої самоідентифікації; втрату життєвих перспектив; дисгармонійні стосунки в родині; «втечу» батьків «у роботу» або самозречення, як наслідок надцінного ставлення до дитини; соціальну ізоляцію. Авторка констатувала, що інтеграційний характер психоемоційних станів батьків дітей з особливими освітніми потребами відіграє важливу роль у контексті спрямованості, активності і послідовності в діях щодо надання допомоги своїй дитині; їхньої власної батьківської позиції, а також здатності повноцінно реалізувати себе в сім'ї та суспільстві [4, с. 459].

Отже, соціально-комунікативна складова інклюзивної компетентності педагога початкових класів ґрунтується на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності учнів з особливими освітніми потребами та їх батьків, спрямована на керування соціальними ситуаціями та використання ефективних стратегій для досягнення комунікативних цілей.

Для встановлення продуктивної взаємодії з усіма учасниками інклюзивного простору та забезпечення виховання особистості учнів, здатних до саморозвитку і самореаліза-

ції, педагог сам має прагнути досягти вершин власного духовного, фізичного, мотиваційного розвитку. Саме акмеологічний компонент відображає здатність людини вибудовувати свій поступальний рух у різних сферах діяльності за умов постійного ускладнення завдань і зростання рівнів досягнень, що потребують максимальної реалізації психологічних ресурсів особистості [3]. Вважаємо, що цю складову характеризує поведінкова та інтелектуальна гнучкість; адаптаційність; здатність до самоуправління (власним розвитком, емоційними станами); високий рівень мотивації не лише на результат, але й на процес самовдосконалення та самореалізацію; адекватність самооцінки; самоідентифікація себе у професії тощо.

У контексті нашого дослідження акмеологічна складова поєднує інклюзивну готовність, особистісну зрілість та акмеологічну позицію педагога щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна готовність педагога – це системна характеристика особистості суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що включає в себе інклюзивний аттитюд (соціальна установка педагога на роботу в умовах інклюзивної освіти) – попередня активність, налаштованість і готовність діяти певним чином, що випереджає конативні стратегії і акти та впливає на професійну поведінку і досвід інклюзивної освітньої діяльності, а також змістовності обумовлена освітніми результатами (комплексом компетенцій) [4]. Особистісна зрілість педагога виявляється в його здатності визначати свою «зону найближчого розвитку» у професійному плані, виділяти перспективні напрями і варіанти засобів і шляхів розширення зон саморозвитку. Акмеологічна позиція вчителя формується в процесі цілеспрямованого переорієнтування його поглядів, переконань, думок, ідейних принципів на розвиток природи самості. Суть акмеологічної позиції педагога – в прагненні досягати позитивних самозмін у професійній підготовці, дотриманні морально-етичних правил поведінки в повсякденному житті, успішній реалізації особистісно-професійного потенціалу в різних видах діяльності інклюзивної спрямованості.

Висновки. Отже, інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору України як один із напрямів гуманізації всієї системи освіти – пріоритет державної політики, що передбачає створення умов для здобуття ними якісної освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності, яку ми визначаємо як інтегральне особистісне утворення, що входить до складу «soft skills» педагога початкових класів, об'єднує аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти та обумовлює здатність вчителя здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їхнього розвитку та соціалізації. Високий рівень сформованості інклюзивної компетентності дозволить педагогу почуватися вільно та впевнено в оновленому освітньому просторі та зробити процес навчання більш ефективним та продуктивним.

Список використаної літератури

1. Безрякова О.Н. Мотивационно-ценностный компонент «инклюзивной компетенции» педагога [Електронний ресурс] / О.Н. Безрякова, О.С. Володина // *Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции* / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2013. – Режим доступу: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=489> (дата звернення: 03.02.2020)
2. Бойчук Ю.Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія / Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна, О.М. Микитюк. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – 117 с.
3. Бородіна О.С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья / О.С. Бородіна // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2014. – Вып. 1 (13). – С. 75–79.
4. Душка А.Л. Психоемоційні стани батьків дітей із психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика та корекція: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.09 / А.Л. Душка. – Одеса, 2016. – 661 с.

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А.А. Колупаєва. – Київ: СаммітКнига, 2009. – 272 с.
6. Казачінер О.С. Зміст і структура інклюзивної компетентності вчителя іноземної мови / О.С. Казачінер // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць. – 2016. – № 46. – С. 64–74.
7. Кучерук О.С. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема / О.С. Кучерук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей XI Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–24 листоп. 2011 р.). Київ: Університет «Україна», 2011. – С. 80–81.
8. Максимюк С.П. Педагогіка: [навч. посіб.] / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
9. Наход С.А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій / С.А. Наход // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи; вип. 63: збірник наукових праць. – К.: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. - С. 131–136.
10. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід [Електронний ресурс] / Т. П'ятакова. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_red_stydii/2012/2012_1_13.pdf (дата звернення 04.02.2020).
11. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа: российский педагогический журнал. – 2004. – №3. – С. 29–32.
12. Фалинська З.З. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації інклюзії засобами гуманізації навчального процесу / З.З. Фалинська // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: Зб. матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського, 29-30.09 2015 р. / уклад. О.Е. Жосан. – Кіровоград: Ексклюзивсистем, 2015. – С. 407–411.
13. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с особым ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. – 2013. – Вып. 11. – С. 72–79.
14. Чайковський М.Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу / М.Є. Чайковський // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково- методичний журнал. – 2012. – № 2. – С. 15–21.