

РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕГРОВАНОЮ ТА (АБО) ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

THE RESULTS OF THE FORMATION OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH INTEGRATED AND (OR) INCLUSIVE FORM OF EDUCATION

Стаття присвячена проблемі формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці психолого-педагогічних умов та ефективності методики корекційної роботи, спрямованої на формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти. У дослідженні визначено особливості стану проблеми інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу.

Для вивчення проблемних питань в сфері інклюзивної освіти дітей з особливостями розвитку в інтегрованих навчальних закладах, сучасного досвіду освітньої інтеграції в Україні та за її межами, аналізу та узагальнення навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, вивчення особливостей сенсорного розвитку учнів інклюзивних класів, організації та методичного забезпечення процесу сенсорного виховання дітей з порушеннями розвитку в інклюзивних навчальних закладах розроблена навчальна програма.

Обґрунтовано та виявлено показники, критерії та рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів. Основними компонентами корекційно-педагогічної компетентності вчителя, педагогічна діяльність якого відбувається в класах інтегрованої та (або) інклюзивної освіти, обрані такі: когнітивний, мотиваційний, рефлексивний і операційний.

Виявлено типові труднощі і помилки, що виникають у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями. Причинами їх виникнення є різні чинники, в тому числі використання в навчанні принципів, методів і засобів, які є ефективними в процесі навчання здорових дітей і не враховують особливостей розвитку учнів з психофізичними порушеннями, стереотипність дій вчителя в різних ситуаціях невдачі, завищення вимог до обсягу, повноти та якості знань, невідповідність темпу роботи на уроці їх потенційним можливостям. Представлено теоретичне обґрунтування методики формуючого етапу експерименту, розкрито організаційні форми, принципи та зміст методики. Визначено напрями та три етапи формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, а також узагальнені отримані результати проведеної експериментальної роботи, статистично доведено ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: корекційна компетентність, вчитель початкових класів, інклюзивне навчання, перепідготовка, педагогічні завдання, діти з особливостями психофізичного розвитку, методика, корекційно-педагогічні умови.

The research is devoted to the formation of correctional and pedagogical competence in primary school teacher of comprehensive educational institution with inclusive education. The features of the problem of inclusive education of children with special needs in such schools are determined. Conceptual and categorical apparatus is clarified and generalized. Criteria and levels of correctional and pedagogical competence are determined.

The problematic issues in the field of inclusive education for children with disabilities in integrated schools, the modern experience of educational integration in Ukraine and abroad, analysis and synthesis of training and methodological support of inclusive education, the study of sensory characteristics of inclusive classes, organization and methodological support of the process of touch education for children with disabilities in inclusive education curriculum are developed.

Educational integration involves not only the active participation of children, young people with disabilities in the educational opportunities of preschool institutions, schools, but more restructuring of the entire process of education as the educational needs of all children. Integration of children in their local schools – is a process of general education, which assumes the availability of education for all, including children with special educational needs.

Integration of children in their local schools – a process of general education, which assumes the availability of education for all, including children with special educational needs.

The theoretical reason of forming experiment, organizing forms, principles and technique content are represented.

Psycho-pedagogical conditions for achievements of special education positive results are described. The main directions and stages of primary school teachers' correctional competence formation are determined, the research results of experimental work are generalized, effectiveness of the proposed technique is confirmed statistically.

The practicability and effectiveness of proposed technique of regular primary school teachers' special educational competence formation is proven.

Key words: correctional competence, primary school teacher, inclusive education, children with special needs, method, special educational conditions.

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051:376
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.15>

Гноєвська О.Ю.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри логопедії
та логопсихології,
завідувач лабораторії менеджменту
освіти
факультету спеціальної та інклюзивної
освіти
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Аналізу результатів формувального етапу дослідження передували впровадження спеціально розроблених програм, метою яких було сприяння формуванню в учителя початкових класів загальноосвітньої школи корекційно-педагогічної компетентності, а також впровадження нових освітніх технологій у систему підготовки та перепідготовки відповідних фахівців та їх апробація. Відпрацьовувалась також процедура атестації педагогічних працівників, що впливало на підвищення рівня їх професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У процесі формувального етапу дослідження виявлено й теоретично обґрунтовано корекційно-педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня розвитку корекційно-педагогічної компетентності учителя початкових класів у системі неперервної педагогічної освіти:

- розроблено програми курсів підвищення кваліфікації для розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителя;
- розроблено та апробовано методику формування розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителя.

Формувальний експеримент проводився на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова в Навчально-методичному центрі освітньої інтеграції Інституту корекційної педагогіки та психології, Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів та Кіровоградській міській психолого-медико-педагогічній консультації. У дослідженні брали участь 142 респонденти – вчителі початкових класів загальноосвітніх шкіл.

Формувальний експеримент за участі слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителя початкових класів з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання проводився з урахуванням навчальних планів і програм, розроблених відповідними кафедрами Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, з урахуванням вимог Державних освітніх стандартів вищої освіти, та здійснювався в процесі вивчення педагогічних дисциплін, педагогічної практики та підготовки курсових і дипломних проєктів.

Метою статті є визначення результатів формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інтегрованою та (або)

інклюзивною формою навчання за допомогою педагогічних завдань.

Виклад основного матеріалу. Перша група педагогічних завдань спрямовувалася на формування корекційно-педагогічних знань. Всі знання в слухачів формувалися шляхом проведення проблемних лекцій, семінарів, дискусій, круглих столів, тренінгів, ділових та рольових ігор, аналізу педагогічних ситуацій тощо.

Друга група педагогічних завдань спрямовувалася на діагностику позитивної мотивації до здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, засвоєння знань про особливості розвитку, навчання, виховання різних категорій дітей з труднощами в навчанні та про специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання. На цьому етапі ми використали анкетування слухачів.

Третя група педагогічних завдань спрямовувалася на формування умінь аналізувати власну пізнавальну та квазіпрофесійну діяльність, здійснювати самооцінку рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності та потреб саморозвитку й самореалізації умінь і навичок корекційно-педагогічної діяльності.

Четверта група педагогічних завдань спрямовувалася на закріплення операційних компонентів на практичних заняттях (моделювання педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних завдань).

Для виявлення вихідного рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителів до початку формувального експерименту ми застосовували методики, використані під час проведення констатувального експерименту [1; 6].

Як видно з таблиці, на початку експерименту за всіма видами компонентів – когнітивним, мотиваційним, рефлексивним та операційним, дані розподілилися переважно в межах низького та середнього рівнів. Зокрема, у більшості досліджуваних учителів на початку експерименту когнітивний (55,3%), мотиваційний (52,3%), рефлексивний (46,3%) та операційний (44,7%) компоненти були діагностовані на середньому рівні. Приблизно така ж кількість досліджуваних була віднесена до низького рівня сформованості когнітивного компонента корекційно-педагогічної компетентності – відповідно когнітивного (44,7%), мотиваційного (47,7%), рефлексивного (53,7%), операційного (55,3%).

Таблиця 1

Стан сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності у вчителя початкових класів на початку експерименту (у %)

Рівень	Когнітивний	Мотиваційний	Рефлексивний	Операційний
Високий	0	0	0	0
Середній	55,3	52,3	46,3	44,7
Низький	44,7	47,7	53,7	55,3

Спираючись на рівневу характеристику корекційно-педагогічної компетентності, констатовано, що в жодного з учасників формувального експерименту високого рівня корекційно-педагогічної компетентності не зафіксовано (табл. 1).

Результати експериментальної роботи показали, що формування корекційно-педагогічної компетентності учителів є тривалим, складним і цілісним процесом. Оскільки розроблені нами складники корекційно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів у процесі професійної перепідготовки реалізуються в три етапи, по завершенню кожного з них проводилися зрізи сформованості ключових компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності, використовувалися методики діагностики.

Як завдання першого інформаційно-орієнтованого етапу формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів передбачався розвиток і поглиблення інтересу, ціннісного ставлення до інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, які навчаються в загальноосвітній школі, посилювалась увага до засвоєння знань про способи організації спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями за кордоном та в Україні. Навчання на цьому етапі спрямовувалось на оволодіння вчителем початкових класів мотиваційного, когнітивного, операційного компонентів корекційно-педагогічної компетентності, а також рефлексивного компонента в навчально-пізнавальній діяльності.

Рівень сформованості когнітивного компонента оцінювався за такими критеріями – наявність основ теоретико-методичних знань про особливості психічного розвитку дітей різної нозології та їх повнота, про специфіку організації навчального процесу з такими дітьми (принципи, зміст, методи, засоби), про сутність корекційної роботи, індивідуальний і диференційований підхід до учнів на різних етапах уроку. Враховувалась також наявність у педагогів умінь користуватися набутими знаннями у практичній діяльності. Оскільки наукові знання та педагогічна творчість є основою формування когнітивного компонента корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, у процесі експериментального дослідження здійснювався пошук методів та прийомів, які сприяли б реалізації ціннісно-орієнтованого підходу до особистості слухача, мотивації його навчально-пізнавальної діяльності.

Усвідомлювалась цінність та значущість такої форми навчання та інтересу до її запровадження (мотиваційний), здійснювався адекватний аналіз результатів корекційного навчання та усвідомлювалися потреби саморозвитку й самореалізації професійно-важливих та особистісних якостей (рефлексивний). Усвідомлюючи мету та завдання

корекційно-педагогічної діяльності, слухачі демонстрували самостійність у засвоєнні та виконанні практичних завдань, опановували методи та прийоми корекційного навчання, здійснювали рефлексивну оцінку своєї діяльності в навчальному процесі. Якість виконання корекційно-педагогічних умінь стала запорукою сформованості операційного компонента корекційно-педагогічної компетентності.

Основними засобами досягнення поставленої мети на першому етапі стали лекційні та семінарські заняття, які проводилися в рамках курсу «Вступ до інклюзивної педагогіки».

Зміст цієї дисципліни включав інформацію про основні категорії інклюзивної педагогіки, її структуру, понятійний апарат, види порушень у розвитку дітей, її зміст, принципи, форми й методи, навчання дітей різної нозології, психолого-педагогічні й соціальні передумови впровадження моделі освітньої інтеграції тощо.

У зміст дисципліни в обов'язковому порядку вводилася інформація про альтернативні способи здобування освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку в Україні та за кордоном, про особливості організації інтегрованого та (або) інклюзивного навчання.

Розроблена нами навчальна програма «Вступ до інклюзивної педагогіки» охоплює три модулі (108 аудиторних годин, з них 50 – лекційних, 14 – семінарських, 14 – практичних, 30 – індивідуальна робота).

Як мета курсу передбачено формування в слухачів системи теоретико-методичних знань і практичних умінь, передбачених навчальною програмою й спрямованих на інформаційну, теоретичну та методичну підготовку до роботи в навчальних закладах з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання, усвідомлення необхідності надання дітям з порушеннями в розвитку якісної освіти, забезпечуючи цілеспрямований вплив педагогічного процесу на виправлення недоліків у різних сферах розвитку дітей. Створювалися спеціальні умови для розвитку пізнавальної діяльності учнів, корекції порушених функцій.

Формування корекційно-педагогічної компетентності здійснювалося не тільки в процесі лекційних, практичних, семінарських занять, а й шляхом самоосвіти. Так, наприклад, для семінарського заняття пропонувалася тема: «Психолого-педагогічні та соціальні передумови впровадження моделі інтегрованого та (або) інклюзивного навчання». Метою цього семінару є ознайомлення слухачів з пріоритетами, перспективами та моделями розвитку інтегрованого та (або) інклюзивного навчання в Україні. Обговорення теми проводилося у вигляді дискусії, кожен мав можливість висловитися про найбільш ефективну на його погляд концепцію чи модель сучасної освіти дітей з вадами розвитку. У наступній

темі «Навчання й розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі» розглядалися особливості та умови організації навчання дітей з порушеннями розвитку. Увага слухачів курсів спрямовувалася на усвідомлення необхідності проведення діагностики педагогічних здібностей дітей, прогнозування динаміки їхнього психічного розвитку, здійснення корекційної роботи з урахуванням діагнозу та причин порушень пізнавальних процесів.

У рамках семінарського заняття проводився круглий стіл на тему «Інтеграція та диференціація спеціальної освіти як психолого-педагогічний феномен», «Особливості інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку». Метою таких занять було сприяння формуванню мотиваційного, когнітивного та рефлексивного компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності учителя початкових класів. Так, наприклад, у цих блоках знань подається важлива інформація про закономірності анатомо-фізіологічного розвитку дітей, індивідуально-психологічні особливості учнів на різних вікових етапах. Слухачі курсів отримують важливу інформацію про умови й механізми розвитку організму дитини, про закономірності й організації навчально-виховного процесу та особливості його реалізації в умовах спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями, про сутність і особливості проведення індивідуальної роботи з різними категоріями дітей.

Таким чином, на першому етапі дослідження в учителів початкової школи переважно формувалися мотиваційний та когнітивний ключові компоненти, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності, а також рефлексивний компонент у частині, що стосується навчально-пізнавальної діяльності. Особлива увага зосереджувалася на формуванні умінь учителя виявляти рівень научуваності та вихованості дитини, визначенні причини й умови відхилень у розвитку, поведінці, умінь визначати за зовнішніми проявами й вчинками зміну психічного стану дитини, розуміти, пояснювати особливості поведінки в конкретних ситуаціях, передбачати можливі труднощі, помилки дітей та вчасно їх попереджувати.

Після закінчення першого етапу в експериментальній групі ми здійснили діагностику рівня

сформованості ключових компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності. Діагностика окремих видів компетентностей проводилася відповідно до методик. Проміжна діагностика когнітивного компонента проводилася у вигляді зрізів знань, одержаних у процесі лекційних занять, оцінки викладачем та експертами виступів на семінарських заняттях, самооцінки отриманих знань і досвіду пізнавальної діяльності, підсумкова – у вигляді науково-дослідної роботи. Діагностика мотиваційного та рефлексивного компонентів здійснювалася засобами спостереження, дискусій і бесід зі слухачами в процесі навчальної діяльності, аналізу творів і результатів самооцінки рівня сформованості окремих ключових компонентів.

Аналіз даних, наведених у таблиці 2, загалом показав, що після закінчення першого етапу формування корекційно-педагогічної компетентності в кількісних показниках помітних змін не відбулося. Як видно з таблиці, після першого етапу дослідження більшість учителів (55,7%) досягла середнього рівня сформованості когнітивного компоненту, а 44,3% – низького рівня. На початку експерименту ці показники становили відповідно 55,3% та 44,7%.

Якісний аналіз одержаних даних засвідчив, що більшість досліджуваних оперували загальними, переважно інформативними знаннями стосовно необхідності внесення певних змін у систему спеціальної освіти дітей з психофізичними порушеннями, що вона застаріла й не відповідає вимогам часу, але не визначали те, якою вона повинна стати, які нові цілі та завдання модернізованої системи мають бути пріоритетними. Стратегію вони бачили в тому, що включення таких учнів в умови спільного зі «здоровими» дітьми навчання за місцем проживання долатиме ізоляцію дітей від родини та їхніх ровесників, сприятиме вихованню соціалізаційних навичок ще в період їх навчання в масовій школі. Але не могли пояснити ні умови, ні механізми реалізації принципу рівних прав на освіту, розкрити особливості навчально-виховного процесу в класах з інклюзивною формою навчання та специфіку освітніх інноваційних технологій. Тобто в учасників експерименту були виявлені певні суперечності між загальними знаннями з предмета дослідження та конкретними умовами

Таблиця 2

Порівняльна динаміка сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності в учителів початкової школи до і після першого етапу дослідження (у %)

Рівень	Когнітивний		Мотиваційний		Рефлексивний		Операційний	
	На початку	Після 1 етапу	На початку	Після 1 етапу	На початку	Після 1 етапу	На початку	Після 1 етапу
Високий	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній	55,3	55,7	52,3	42	46,3	47,7	44,7	48,7
Низький	44,7	44,3	47,7	52	53,7	52,3	55,3	51,3

й механізмами їх реалізації у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями. Отримані дані загалом свідчать про необхідність посилення уваги спеціальної теоретичної та методичної підготовки вчителів початкової школи до корекційно-педагогічної діяльності в умовах навчання дітей з відхиленнями у розвитку й поведінки разом з дітьми зі «збереженим» інтелектом.

Приблизно така ж тенденція є характерною для формування мотиваційного компонента, що включає дві основні групи: організаційні мотиви, які стосуються корекційно-педагогічної діяльності учителя, та особистісні мотиви, які стосуються задоволення потреби розвиватися в професійному та особистісному плані, самоудосконалюватися.

Як видно із наведених у табл. 2 даних, на цьому етапі дослідження 52,3% на початок експерименту, а після першого етапу дослідження 42% досягло середнього рівня, 47,7% і 52% досягли низького рівня розвитку мотиваційного компонента. Знову ж таки жодний із досліджуваних учителів не досяг високого рівня сформованості досліджуваного компонента. Характерними для більшості досліджуваних було те, що мотиви представників обох груп були мало вираженими. Вони нібито мотивують діяльність учителя на набуття необхідних знань, умінь і навичок, але обмежують цю діяльність недостатніми уявленнями, недооцінкою значущості особистісних мотивів, неспрямованістю їх на самоствердження, самореалізацію в нових умовах педагогічної діяльності та на отримання, перетворення й збереження нового досвіду. Наведені у таблиці дані також засвідчують необхідність цілеспрямованого формування у вчителя початкової школи вміння гармонійно співвідносити мотиви, зорієнтовані на загальнопедагогічну й корекційно-педагогічну діяльність.

Не менш важливим у готовності вчителя початкової школи до корекційної роботи з учнями, які мають порушення в розвитку та поведінки, в умовах спільного їх навчання є формування рефлексивного компонента. У нашому дослідженні рефлексія розглядається як процес самопізнання вчителем внутрішніх психічних станів, як процес звернення до самого себе, роздумів над своїм психологічним станом. У рамках корекційно-педагогічної діяльності ними враховувався двобічний характер рефлексії, оскільки рефлексія – це не тільки об'єктивна оцінка самого себе, а й оцінка себе іншими вчителями.

У нашому дослідженні ми зробили висновки, що чим вищий рівень адекватної самооцінки власних досягнень у корекційній роботі, тим більшою є потреба в саморозвитку професійно важливих і особистісних якостей.

Як свідчать представлені у таблиці 2 дані на початку дослідження 46,3% учителів досягли середнього рівня рефлексивного компонента та 44,7% після першого етапу, а 53,7% учителів

на початку експерименту та 52,3% після першого етапу експерименту досягли низького рівня сформованості рефлексивного компонента. Це є свідченням того, що значна більшість учителів початкової школи не мають чітких і адекватних уявлень про зміст рефлексивного компонента та його роль у підвищенні якості освіти. Особливо це негативно позначається на формуванні здатності до самоаналізу та самопізнання, що стимулює потребу в самореалізації особистості. Отже, ми знову маємо підстави стверджувати про недостатню сформованість в учителів початкової школи повноти уявлень про складники рефлексивного компонента.

Будь-яка педагогічна дія учителя, у тому числі й корекційно-педагогічна, буде результативною, якщо у навчально-виховному процесі він обґрунтовано визначає й раціонально застосовує педагогічні шляхи та способи найбільш ефективного досягнення поставленої мети. Як об'єкт корекційно-педагогічної діяльності учитель початкової школи повинен уміти керувати розвитком, навчанням і вихованням учнів з різними пізнавальними можливостями, вчасно й результативно здійснювати корекцію порушень їх розвитку й поведінки в конкретних ситуаціях, спрямовувати свої професійні зусилля на всебічний розвиток усіх дітей класу.

У цьому контексті проаналізуємо дані, які відображають стан сформованості операційного компонента після першого етапу дослідження.

Як видно із таблиці 2, на початку експерименту 44,7% учителів та 48,7% після першого етапу учителів досягли середнього рівня, а 55,3% учителів на початку дослідження та 51,3% учителів досягли низького рівня сформованості операційного компонента корекційно-педагогічної компетентності.

Наведені дані є свідченням того, що більшість учителів до початку дослідження та після першого етапу не мають адекватних уявлень про зміст операційного компонента в умовах інклюзивного навчання. Вони не могли чітко розмежувати сутність індивідуального й диференційованого підходу до дітей з порушеннями психофізичного розвитку й поведінки у процесі уроку та способи їх організації, недостатньо повно розкривали мету та зміст педагогічного спостереження за дитиною в різних умовах навчальної діяльності, потребу в здійсненні попередньої педагогічної діагностики тощо. Своєю чергою це є свідченням того, що в досліджуваних педагогів відсутні конкретні уявлення про складники операційного компонента корекційно-педагогічної діяльності учителя початкових класів з інклюзивною формою навчання, що підтверджує необхідність проведення спеціальної роботи з такими педагогами з метою формування в них відповідних знань і умінь корекційно-педагогічної діяльності в нових умовах у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями.

Висновки. Результати проведеного опитування показали, що більшість учителів початкових класів недостатньо володіють інформацією про корекційний складник процесу навчання. Основна причина – дефіцит наукової, навчальної, методичної літератури. Через брак спеціальних літературних джерел в учителів початкової школи не формується або формується на низькому рівні здатність до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання своєї індивідуальності, творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності, у тому числі й розробки і впровадження ефективної корекційно-педагогічної роботи в різних видах навчальної діяльності. Наведені нами спостереження на уроках та індивідуальні бесіди засвідчили, що вчителі у навчальному процесі не використовують системи спеціальних корекційних прийомів і засобів, зокрема таких, як розчленування складного матеріалу на частини, відпрацювання кожної частини знань, виконання практичних завдань, повторення вивченого на уроці, об'єднання одержаних на кількох уроках знань в єдине ціле.

Більшість учителів практикує розробку індивідуальних програм навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, бо це вимагає від них адміністрація школи. Втім, як показують спостереження, навчальна робота на уроці проводиться традиційно з орієнтацією на більшість учнів класу. Внаслідок цього діти з порушеннями розвитку залишаються пасивними, байдужими до всього, що відбувається на уроці, вони слухають вчителя, але не чують його. Пасивна позиція таких учнів на уроці не стимулює розвиток ні пізнавальної, ні практичної діяльності та не створює сприятливі умови для опанування змісту програмового матеріалу. Таке вивчення має бути динамічним і включати такі етапи: початкове вивчення дитини в сім'ї, спостереження за дитиною у період її перебування в школі, обстеження дитини на психолого-медико-педагогічній комісії, повторне вивчення дитини шкільною комісією, систематичне вивчення дитини учителем впродовж всіх років її навчання, катamnестичне вивчення учнів після закінчення шкільного навчання. Отже, корекційні можливості уроку з метою розвитку особистості використовуються далеко не повністю. Як результат цього, у процесі спільного навчання відсутня позитивна динаміка розвитку осіб з психофізичними порушеннями. Навпаки, ми спостерігали негативну тенденцію, згідно з якою такі діти з часом все більше й більше відставали у своєму розвитку від «здорових» ровесників.

Отже, методологічні основи формування корекційно-педагогічної компетентності учителя початкової загальноосвітньої школи з інтегрованою

та (або) інклюзивною формою навчання, аналіз сучасної практики, проблем й труднощів, які виникають при цьому, засвідчують не тільки об'єктивну необхідність підготовки вчителя до інновацій в освіті, але й необхідність розробки основних напрямів підготовки й перепідготовки учителів, їх структуру.

Як відомо, корекційна робота з дітьми проводиться на кожному уроці, що, власне, й визначає специфіку навчальної роботи. Водночас практична реалізація низки корекційно-виховних задач потребує відведення для цього спеціальних занять, присвячених виправленню порушень мовлення, просторових уявлень, координації рухів та інших психічних процесів. Корекція глибоко індивідуалізована, їй передуює всебічне і систематичне вивчення дитини на уроці та у позакласній роботі, виявлення не тільки порушень у розвитку дитини, а й рівня розвитку їх пізнавальних можливостей та визначення умов, які найбільшою мірою сприяють корекції. Саме такої роботи бракує в практиці інклюзивного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербицкий А.А. Совершенствование качества подготовки педагогических кадров с позиции теории контекстного обучения. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции : В 6 ч. Ч 4 Ин-т доп. проф. пед. образ. Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. 296 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 479 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) Б.С. Гершунский. Москва : Политиздат. 1999. Т. 4. 371 с.
4. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке. Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990. С. 15–27.
5. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. Москва, 1981. С. 10–11.
6. Мильто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. 2-е вид. переробл. і доп. Харків : Ранок НТ, 2004. 152 с.
7. Рсалдинова А.К., Денисова И.А. Организация работы по повышению квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования РК. *Открытая школа*. 2012. № 10 (121) декабрь. URL: <http://www.open-school.kz>.
8. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва : Наука, 1978. 302 с.
9. Яковлева Н.О. Моделирование как метод создания педагогического проекта. *Образование и наука*. 2002. №6 (18). С. 3–13.