



УДК [37.091.12:373.3:005.963]:376-056.26
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-10>

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Джаман Таміла Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кабінету виховної роботи та позашкільної освіти
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Jaman-tv@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2257-0875

У статті розглядається проблема здійснення моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Проведено огляд наукових досліджень та розроблено методіку моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, оскільки система неперервної професійної підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивного середовища навчання потребує розроблення й упровадження моніторингу професійної готовності учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Запропоновано трактування моніторингу як системи неперервного, науково і методично обґрунтованого спостереження динаміки фахової та післядипломної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії та співвіднесення якості цієї підготовки із заздалегідь визначеними критеріями, показниками і рівнями з подальшою пролонгованою побудовою механізмів і процедур їх досягнення. Вказано, що розробка програми, методики, алгоритму моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачала врахування компонентів і критеріїв готовності педагога, умов, складників і функцій післядипломної освіти педагогів. Моніторинг професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачав мету, завдання, принципи, етапи, інструментарій діагностики, рівні, форми; здійснювався у формі анкетування, тестування, інтерв'ювання, самодіагностики. Зазначено, що запропоновані нами методики передбачали встановлення на основі даних моніторингу рівнів професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. За розробленим діагностичним інструментарієм проведено моніторинг в експериментальних закладах освіти. Респондентами дослідження стали 462 студенти (257 бакалаврів, 205 магістрів) та 162 вчителі. Узагальнено дані моніторингу в абсолютних і відносних вимірах за бакалаврським, магістерським і післядипломним рівнями. Відповідно до результатів моніторингу зроблено висновки, визначено основні відмінності між цільовими групами респондентів дослідження та вказано на необхідність упровадження в процес підготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової школи науково обґрунтованих і емпірично перевірених заходів науково-методичного супроводу.

Ключові слова: моніторинг, рівні професійної готовності, неперервна підготовка, професійна підготовка, інклюзивна освіта.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF MONITORING THE PROFESSIONAL READINESS TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

Dzhaman Tamila Viktorivna,
Candidate of Pedagogical Science (Ed.D.),
Head of the Office of Educational Work and Extracurricular Education
Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education
jaman-tv@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2257-0875

The article considers the problem of monitoring the professional teacher's readiness to work in an inclusive education environment. A review of scientific research was conducted and the methods of the professional teacher's readiness to work in the inclusive education environment were developed, because the system of continuous teacher's training to work in the inclusive education environment needs development and implementation of monitoring the professional teacher's readiness to work in the inclusive education environment. It is proposed to interpret monitoring as a system of continuous, scientifically and methodologically approved observation of the dynamic of professional and postgraduate primary school teacher's training to work in the conditions of inclusion and correlation the quality of this training with the predefined criteria, indicators and stages with the further prolonged development of mechanisms and procedures of reaching this criteria. It is indicated that that development of the program, methodology and algorithm of monitoring the professional



teacher's readiness to work in inclusive education conditions foresees taking into account the components and criteria of teacher's readiness, the conditions, components and functions of the postgraduate education of teacher. Monitoring of the professional teacher's readiness to work in inclusive education conditions foresees the goal, task, the principles, stages, diagnostic's toolkit, stages and forms; it was carried out in the form of the survey, test, interview and self-diagnosis. It was marked that the methods offered by us foresees the implementation of the stages of teacher's professional readiness, on the basis of monitoring's data. With the help of the developed diagnostic toolkit we made monitoring in the experimental educational institutions where 462 students (257 bachelors and 205 masters) and 162 teachers took part. We made a resume in the absolute and relative measurements according to the bachelors masters and postgraduate stages. According to the monitoring's results we made a conclusion and defined the main differences between the target groups of the respondents of the research and marked the need to provide the scientifically proved and empirically verified the measures of scientifically methodological accompaniment.

Key words: *monitoring, stages of the professional readiness, continuous training, professional training, inclusive education.*

Вступ

Упровадження інклюзивної освіти передбачає спеціальну підготовку майбутніх педагогів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Збільшення в загальноосвітніх закладах кількості дітей з особливими освітніми потребами викликало нагальну потребу в активізації розробок методології, теорії і технологій інклюзивної освіти. Реалізація неперервної професійної підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивного середовища навчання має здійснюватися у сприятливих організаційно-педагогічних умовах та за умов належно організованого науково-медичного супроводу, ефективність яких підтверджується проведенням відповідних моніторингових процедур. Тому система неперервної професійної підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивного середовища навчання потребує розроблення й упровадження моніторингу професійної готовності учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Опрацювавши наукові позиції щодо дефініції терміна «моніторинг», пропонуємо розглядати його як діагностичну систему організованого пролонговано-прогностичного всебічного динамічного спостереження конкретного явища чи процесу задля коректування та приведення його у відповідність до встановлених вимог і очікувань. Моніторинг професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання трактуємо як систему неперервного, науково і методично обґрунтованого спостереження динаміки фахової та післядипломної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії та співвіднесення якості цієї підготовки із заздалегідь визначеними критеріями, показниками і рівнями з подальшою пролонгованою побудовою механізмів і процедур їх досягнення.

Ми поділяємо думку щодо сутності, змісту, технології, етапів, завдань, складників, рівнів, інструментарію моніторингу (Н.М. Байдацька, І.М. Горда, О.С. Гринькевич,

А.Л. Гусак, Л.П. Коробович, С.С. Кретович, Л.О. Кухар, І.Є. Макаренко, Т.М. Олендр, О.О. Островерх), розробки критеріальної бази моніторингу (М.М. Августюк, С.А. Литвиненко, Л.С. Рибалко), систематичності й комплексності моніторингових процедур (Ю.Г. Запорожченко), особливостей і механізмів моніторингу (М.М. Августюк, І.С. Крамаренко), використання інформаційно-комунікаційних технологій під час моніторингу, розроблення моделі моніторингу (О.О. Білик, О.І. Кириленко, О.С. Туржанська), сутності та концепції системи моніторингу (В.В. Васілакін, О.М. Касьянова), умов і чинників моніторингу (Е.М. Балашов), його форм, засобів і методів (І.І. Денькович) і, звертаючись до розробки програми моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, акцентуємо на систематичності, валідності, адекватності моніторингових досліджень.

2. Методологія та методи

Розробляючи методику проведення моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, ми враховуємо ідею щодо неперервності моніторингових досліджень і процедур у фаховій і післядипломній освіті (Бахмат, 2017; Поліщук, 2011), переваги і недоліки моніторингового інструментарію, педагогічні умови здійснення моніторингу (Мозальов, 2017), основні засади, функції, принципи, напрями і складники, алгоритм проведення (Матвеева, 2016, Олендр, 2006).

Під час розроблення інструментарію моніторингу нами взято до уваги особливості методики проведення діагностування (Варецька, 2015; Савченко, 2016), контроль динаміки вимірюваних показників (Онаць, 2006) задля забезпечення достовірності результатів моніторингових обстежень. Відсутність валідних психолого-педагогічних методик діагностики професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання у системі неперервної освіти спонукала до розробки



авторського діагностичного інструментарію для проведення моніторингових досліджень.

Розробка програми, методики, алгоритму моніторингу професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачала врахування компонентів і критеріїв готовності педагога (Бевзюк, 2019; Демченко, 2016), умов, складників і функцій післядипломної освіти педагогів (Кузьмінський, 2003).

Моніторинг професійної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачав мету, завдання, принципи, етапи, інструментарій діагностики, рівні, форми.

Метою моніторингу була розробка науково обґрунтованої, неперервної і багатаспектної системи діагностування професійної підготовленості вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії з метою подальших конструктивних коригувань до досягнення очікуваного рівня готовності.

Завданнями моніторингу були такі: 1) встановлення реального рівня готовності вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії на всіх рівнях фахової підготовки та в системі післядипломної освіти; 2) співвіднесення отриманих даних про готовність учителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії з визначеними в процесі дослідження компонентами, критеріями, показниками і рівнями; 3) узагальнення і систематизація даних моніторингових обстежень задля подальшого їх урахування у процесі розробки організаційно-педагогічних умов і заходів науково-методичного супроводу фахової та післядипломної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії.

Проведення моніторингу базувалося на принципах об'єктивності, валідності, диференціації, добровільності, чіткості, послідовності, комплексності.

Проведення моніторингу здійснювалося поетапно:

- організаційно-процесуальний етап (визначення мети, завдань моніторингу, визначення цільових аудиторій респондентів дослідження; розробка діагностичного інструментарію);

- діагностичний етап (проведення діагностування, збір, обробка і систематизація даних);

- узагальнювально-перспективний (підбиття підсумків моніторингу, формулювання висновків).

Моніторинг здійснювався у формі анкетування, тестування, інтерв'ювання, самодіагностики. Авторські діагностичні методики розроблено з урахуванням рівня самостійності, здатності до самооцінки здобувачів

педагогічної освіти і вчителів-практиків. Тому діагностичний інструментарій для бакалаврського, магістерського та післядипломного рівнів вирізнявся складністю, рівнем участі респондентів у встановленні відповідей на запитання, можливостями самооцінювання та прогнозування результатів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Усі запропоновані нами методики передбачали встановлення на основі даних моніторингу таких рівнів професійної готовності учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, як низький (елементарний), середній, достатній, високий.

За розробленим нами діагностичним інструментарієм було проведено моніторинг в експериментальних закладах освіти. Респондентами дослідження стали 462 студенти (257 бакалаврів, 205 магістрів) та 162 вчителі. Узагальнені дані моніторингу в абсолютних і відносних вимірах за бакалаврським, магістерським і післядипломним рівнями відображено в таблиці 1.

Наведені у таблиці 1 та діаграмі (рис. 1) дані дають підстави стверджувати, що найвищі показники готовності бакалаврів до роботи в умовах інклюзивного навчання зафіксовано за комунікативним компонентом готовності (15,6% – високий рівень, 21,8% – достатній і 37,7% – середній). Дещо меншим є показник готовності за особистісно-рефлексивним (високий рівень готовності виявлено у 12,8%, достатній – у 17,5%, середній – у 36,2% респондентів) та когнітивно-діяльним компонентами (8,6%, 20,2%, 34,2% здобувачів освіти з високим, достатнім і середнім рівнями готовності відповідно). Найнижчі показники готовності діагностовано за мотиваційно-ціннісним компонентом (1,2%, 16,7%, 34,4% респондентів виявили готовність на високому, достатньому, середньому рівнях відповідно). Досить значним є відсоток бакалаврів, які мають низький рівень готовності до роботи в умовах інклюзії за мотиваційно-ціннісним компонентом (47,9%), за когнітивно-діяльним (37%). Дані моніторингу професійної готовності бакалаврів до роботи в умовах інклюзивного навчання засвідчують низьку мотивацію та несформованість системи ціннісних орієнтацій у сприйнятті інклюзії, недостатність знань і досвіду для роботи в умовах інклюзії.

3. Результати та дискусії

На підставі моніторингу визначено основні відмінності між цільовими групами респондентів дослідження: на бакалаврському та магістерському рівнях основною проблемою є низька мотивація, недостатність знань, досвіду; на післяди-



Таблиця 1

Узагальнені дані про компоненти та рівні сформованості готовності вчителів до роботи в умовах інклюзії (констатувальний експеримент)

Компоненти готовності	Рівень готовності/Рівень моніторингу							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Бакалаврський рівень								
Мотиваційно-ціннісний	3	1,2	43	16,7	88	34,2	123	47,9
Когнітивно-діяльнісний	22	8,6	52	20,2	88	34,2	95	37,0
Особистісно-рефлексивний	33	12,8	45	17,5	93	36,2	75	29,2
Комунікативний	40	15,6	56	21,8	97	37,7	42	16,3
Магістерський рівень								
Мотиваційно-ціннісний	6	2,9	39	19,0	59	28,8	97	47,3
Когнітивно-діяльнісний	25	12,2	50	24,4	69	33,7	61	29,8
Особистісно-рефлексивний	24	11,7	42	20,5	74	36,1	65	31,7
Комунікативний	39	19,0	67	32,7	70	34,1	29	14,1
Післядипломний рівень								
Мотиваційно-ціннісний	21	13,0	73	45,1	55	34,0	13	8,0
Когнітивно-діяльнісний	39	24,1	63	38,9	50	30,9	10	6,2
Особистісно-рефлексивний	33	20,4	57	35,2	55	34,0	17	10,5
Комунікативний	39	24,1	60	37,0	52	32,1	11	6,8

пломному – зростання мотивації та набуття досвіду практичної діяльності. Але система фахової та післядипломної підготовки вчителів початкових класів потребує організаційного втручання, дієвої науково-методичної підтримки задля суттєвого підвищення готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Результативність проведеного моніторингу полягала в такому: визначено рівні готовності здобувачів вищої педагогічної освіти і педагогів-практиків до роботи в умовах інклюзивного навчання; встановлено невідповідність компонентів і рівнів готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії на всіх рівнях фахової підготовки та в системі післядипломної освіти розробленим нами компонентам, критеріям, показникам, рівням; розроблено й успішно апробовано авторський діагностичний інструментарій, що може бути використаний у закладах вищої та післядиплом-

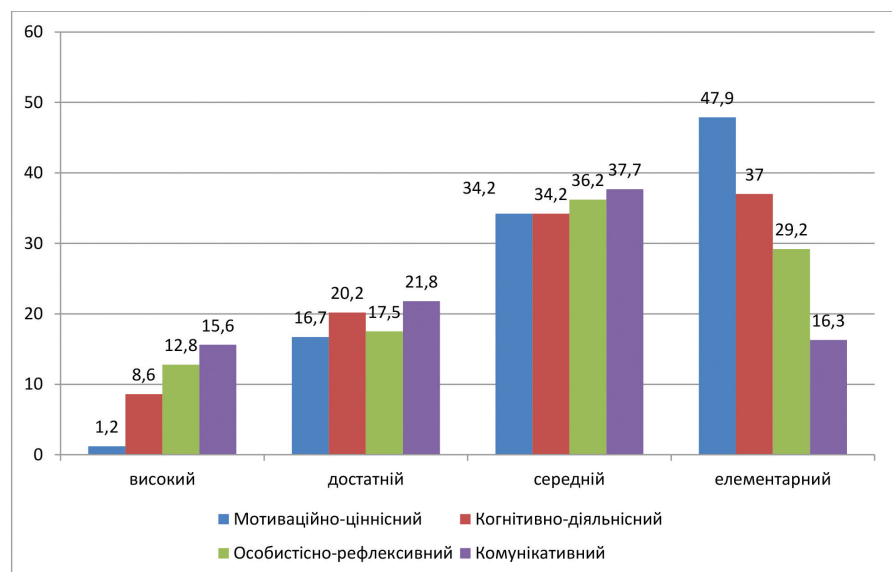


Рис. 1. Узагальнені результати моніторингу професійної готовності бакалаврів до роботи в умовах інклюзивного навчання (констатувальний етап)

ної педагогічної освіти; визначено основні проблеми і причини, внаслідок яких виявляються суттєві прогалини у фаховій та післядипломній педагогічній освіті в контексті професійної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії; закладено передумови коригувальної діяльності, спрямованої на приведення готовності вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища у відповідність до



розроблених нами компонентів, критеріїв, показників, рівнів.

Висновки

Отже, проведений моніторинг професійної готовності учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання дає підстави для:

- об'єктивного та ретельного аналізу й коригування змісту освіти на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки педагогічних кадрів;
- удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти;
- розробки організаційно-педагогічних умов і заходів науково-методичного супроводу фахової та післядипломної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії;
- прогнозування результативності запроваджених організаційно-педагогічних умов і науково-методичного супроводу бакалаврського, магістерського та післядипломного рівнів підготовки вчителя початкової школи.

На основі даних констатувального етапу дослідження можна стверджувати, що рівень готовності вчителів початкової школи на всіх рівнях фахової підготовки та в системі підвищення кваліфікації унеможливає забезпечення високої якості професійної діяльності педагога Нової української школи в умовах інклюзивного освітнього середовища та актуалізує потребу в запровадженні в процес підготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової школи науково обґрунтованих і емпірично перевірених заходів науково-методичного супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмат Н.В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 487 с.
2. Бевзюк М.С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2019. 267 с.
3. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2015. 630 с.
4. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.03 / Уманський

державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 716 с.

5. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2003. 481 с.
6. Матвєєва О.О. Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 577 с.
7. Мозальов В.Є. Педагогічні умови моніторингу якості підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2017. 293 с.
8. Олендр Т.М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 286 с.
9. Онаць О.М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2006. 250 с.
10. Поліщук Л.П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2011. 214 с.
11. Савченко О.В. Психологія рефлексивної компетентності особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2016. 657 с.

REFERENCES

1. Bakhmat, N. V. (2017). *Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu* [Theoretical and methodical bases of pedagogical preparation of primary school teachers in the conditions of information and educational environment of higher educational institution] (PhD thesis). *Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Bevziuk, M. S. (2019). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do vzaïemodii z batkamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia* [Preparation of future primary school teachers for interaction with parents in the conditions of inclusive education] (PhD thesis). *Umanskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Pavla Tychny. Uman*. [in Ukrainian].
3. Varetska, O.V. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady rozvytku sotsialnoi kompetentnosti vchytelia pochatkovoї shkoly u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Theoretical and methodical bases of development of social competence of the teacher of elementary school in system of postgraduate pedagogical education] (PhD thesis). *Instytut vyshchoї osvity NAPN Ukrainy*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Demchenko, I. I. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh*



klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity [Theoretical and methodical bases of preparation of the future teacher of initial classes for professional activity in the conditions of inclusive education] (PhD thesis). Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. Uman. [in Ukrainian].

5. Kuzminskyi, A.I. (2003). Teoretyko-metodolohichni zasady pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Theoretical and methodological principles of postgraduate pedagogical education in Ukraine] (PhD thesis). Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].

6. Matvieieva, O. O. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi diahnostryky yakosti osvity maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Theoretical and methodical bases of pedagogical diagnostics of quality of education of future teachers of musical art] (PhD thesis). Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv. [in Ukrainian].

7. Mozalov, V. Ye. (2017). Pedahohichni umovy monitorynhu yakosti pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions for monitoring the quality of training in higher military educational institutions] (PhD thesis). Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

8. Olendr, T. M. (2011). Monitorynh yakosti pryrodnycho-naukovoї osvity v universytetakh USA [Monitoring the quality of science education in USA universities] (PhD thesis). Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. Ternopil. [in Ukrainian].

9. Onats, O.M. (2006). Upravlinnia rozvytkom profesiinoi kompetentnosti molodoho vchytelia zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Management of the development of professional competence of a young teacher of a secondary school] (PhD thesis). Instytut pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].

10. Polishchuk, L.P. (2011). Profesiina pidhotovka vchyteliv pochatkovoї shkoly Anhlii v umovakh yevrointehratsii [Professional training of primary school teachers in England in the context of European integration] (PhD thesis). Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. Zhytomyr. [in Ukrainian].

11. Savchenko, O.V. (2016). Psykholohiia refleksyvnoi kompetentnosti osobystosti [Psychology of reflexive competence of personality] (PhD thesis). Skhidnoevropeyskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky. Lutsk. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 02.02.2021.

The article was received 02 February 2021.