

У подальших дослідженнях планується вивчення рівнів сформованості готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій.

Список літератури:

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб. : Речь, 2004. 166 с.
2. Василенко А.Ю. Психологические особенности контактности в контексте самоактуализации личности. Вектор науки ТГУ, 2011. № 2 (5). С. 53–55.
3. Виндюк А.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2011. 340 с.
4. Воробьева М.В., Питюков В.Ю. Профессиональная мотивация студентов туристского вуза: монография. Одинцово: АНОО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», 2013. 180 с.
5. Енилина Е.В. Формирование профессионального самосознания у студентов туристского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.08. Рос. междунар. акад. туриз. Химки, 2012. 22 с.
6. Липовська Н.А. Особливості управління стресами в професійній діяльності державних службовців [Електронний ресурс]. URL: <http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2010-01/10lnadds.pdf>
7. Лисицына Т.Б. Профессионально-мотивирующее обучение студентов по специальности «Туризм» в условиях региона: дисс. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.01. Казань, 2007. 24 с.
8. Любышева Т.М. Формирование профессиональной компетентности у будущих менеджеров индустрии туризма на основе

интегративного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2013. 24 с.

9. Молоченко В.В. Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук; спец: 13.00.04. Вінниця, 2017. 265 с.
10. Никифорова Г.С., Дмитриевой М.А., Снеткова В.М. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учеб. пособ. СПб. : Речь, 2003. 347 с.
11. Пушкар Т.М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій: дис.... канд. пед. наук; спец.: 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2016. 262 с.
12. Радыгина Е.Г. Формирование готовности к профессиональным взаимодействиям в процессе подготовки специалистов сферы гостеприимства в вузе [Электронный ресурс] : монография. Урал. гос. пед. ун-т. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург, 2017, 202 с. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7501/1/uch00212.pdf>
13. Свиридова С.В. Роль природничо-научных дисциплин у процесі професійної підготовки фахівців сфери туризму. Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Частина I. 2011. № 14 (225). С. 61–66.
14. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм» галузі 24 «Сфера обслуговування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Міністерство освіти і науки. Київ. 2018. 18 с.
15. Степанець М.П. Професійні компетенції фахівців для сфери туризму. Географія і туризм, 2013. Вип. 24. С. 131–137.

Nakhod S.A.

Ph.D. Candidate of Science (Pedagogy)

Lecturer of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

FACTORS AND CONDITIONS OF PREPARATION OF FUTURE SOCIONOMIC PROFESSIONALS FOR ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

Наход С.А.

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри інноваційних технологій з педагогіки,

психології та соціальної роботи

Університету імені А. Нобеля м. Дніпро

ФАКТОРИ ТА УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Summary. The article is devoted to identifying the main factors and conditions that determine the preparation of future specialists of socionomic professions for activities in an inclusive education environment. The article deals with the psycho-pedagogical direction of socionomic professions: psychologist, teacher, social teacher, social worker, tutor. It is found that significant internal factors of the preparation of specialists of socionomic professions in higher education to work in an inclusive environment are: a substantial need of the individual for

self-development and self-improvement, axiological orientation and inclusive competence of the future professional. Among the most significant external factors are the proactive nature of the study and the factor of personification of the educational process. On the basis of the scientific literature analysis, pedagogical conditions are correlated with the content-structural components of the readiness of specialists of socio-economic professions to work in the conditions of inclusive environment: organization of emotional and personal mastering of professional knowledge by future specialists; orientation of the content of education on the development of the stated readiness; pedagogical support of students' ability to reflect their own professional experience. It is concluded that preparation of future specialists of socio-economic professions for activities in the system of inclusive education is a purposeful managed process of creation of pedagogical conditions, actualization of internal and external factors that ensure the further formation of all components of readiness in the professional activity, taking into account the specifics of the inclusive education environment.

Анотація. Стаття присвячена визначенню основних факторів та умов, що детермінують підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. У роботі розглянуто психолого-педагогічний напрямок соціономічних професій: психолог, педагог, соціальний педагог, соціальний робітник, тьютор. Встановлено, що значущими внутрішніми факторами підготовки вищевказаних фахівців соціономічних професій у навчальному закладі до роботи в інклюзивному середовищі є: субстанційна потреба особистості в саморозвитку і самовдосконаленні, аксіологічна спрямованість та інклюзивна компетентність майбутнього професіонала. Серед найбільш значущих зовнішніх чинників виділено випереджаючий характер навчання та фактор персоніфікації навчального процесу. На підставі аналізу наукової літератури визначено педагогічні умови, що корелюють із змістовно-структурними компонентами готовності фахівців соціономічних професій до діяльності в умовах інклюзивного середовища: організація емоційно-особистісного засвоєння майбутніми спеціалістами професійних знань; орієнтація змісту освіти на розвиток зазначеної готовності; педагогічний супровід розвитку у студентів здатності до рефлексії власного професійного досвіду. Зроблено висновок, що підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій до діяльності в системі інклюзивної освіти – це цілеспрямований керований процес створення педагогічних умов, актуалізації внутрішніх і зовнішніх факторів, що забезпечують подальше формування у професійній діяльності усіх компонентів готовності з урахуванням специфіки інклюзивного освітнього середовища.

Keywords: specialists of socio-economic professions, factors and conditions of preparation for activity, inclusive education, inclusive environment.

Ключові слова: фахівці соціономічних професій, фактори та умови підготовки до діяльності, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище.

Актуальність проблеми: За останні десятиліття в Україні під впливом ліберально-демократичних перетворень відбулася істотна зміна ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами. Все більше людей усвідомлюють, що психофізичні порушення не стають на заваді людській сутності, здатності відчувати, переживати, отримувати соціальний досвід. У зв'язку з цим набуває поширення інша форма отримання освіти – інклюзія. Введення інклюзивної освіти сприятливо впливає не тільки на розвиток особистості з особливими освітніми потребами, але і на тих дітей, які знаходяться в одному колективі з такою особистістю. Однією з основних проблем сучасної освіти є недостатньо якісна підготовка фахівців соціономічних професій до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема, практичних психологів, педагогів, соціальних педагогів, тьюторів, соціальних робітників. Відсутність системного підходу до вирішення цієї проблеми, невизначеність факторів та умов, що детермінують підготовку зазначених спеціалістів, призводить до дефіциту необхідних компетентностей у майбутніх професіоналів, несформованості у них цілісного уявлення про зміст майбутньої діяльності. Потреба заповнити цю прогалину в науковому знанні, соціальна, наукова і практична актуальність

зазначеної проблеми та наш особистий інтерес зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – визначення основних факторів та умов, що детермінують підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Нині в Україні склалися передумови для теоретичного й практичного розв'язання окресленої проблеми, це підтверджено ґрунтовними науковими працями, в яких схарактеризовано положення сучасної психолого-педагогічної науки про закономірності навчання дітей з особливими освітніми потребами та без них (Р. Аслаєва, В. Бондар, Елен Р. Данієлс, В. Засенко, Л. Зінченко, Т. Зубарева, В. Єрмаков, Т. Калініна, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Ю. Найда, Т. Сак, В. Синьов, В. Сєднева, О. Таранченко, Р. Ghesquière, В. Maes, E. March, G. Moors та інші); охарактеризована підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю (І. Бех, Н. Бідюк, Н. Білик, В. Болотов, М. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Лісова, Н. Ничкало, В. Стрельников, П. Худоминський, Т. Шамова, В. Ягупов та інші). Проблема формування інклюзивної компетентності педагогів та осіб, які працюють із дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, була предметом наукового пошуку С. Альохіної, Л. Антонюк, Ю. Бойчука, О. Бородіної, С. Наход, І. Хафізулліної, В. Хитрюк, М. Barnes, R.

Motschnig-Pitrik, A. Santos та інших. Різноманітні аспекти підготовки вчителів досліджували А. Береснев, О. Бігич, С. Данилюк, Г. Дегтярьова, Л. Калініна, Л. Лузан, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Петрашук, К. Савченко, О. Семенов, С. Титова, О. Тонконіг, В. Шуляр, G. Dudeney, N. Hockly, J. Loescher, R. Petkutė, J. Richards, M. Sprat та інші. Водночас бракує розвідок, присвячених проблемі взаємодії між фахівцями соціономічних професій у процесі здійснення ними професійної діяльності у системі інклюзивної освіти, питанню визначення факторів та умов, що детермінують підготовку таких спеціалістів у період навчання у виші.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, соціономічні професії – це професії, що вирішують професійні завдання, пов'язані з соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їх розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії [7, с. 131]. У нашій роботі ми розглядаємо психолого-педагогічний напрямок соціономічних професій: психолог, педагог, соціальний педагог, соціальний робітник, тьютор. Сучасний етап розвитку суспільства потребує професіоналів зазначеної категорії, які мають сформовану на високому рівні готовність до роботи в умовах інклюзивного середовища. Це передбачає не тільки визначення змісту їх підготовки, але і пошук факторів, умов, які детермінують формування цієї готовності.

Відомо, що під фактором розуміється причина, рушійна сила будь-якого процесу або явища. У науково-педагогічних дослідженнях зазвичай диференціюються внутрішні і зовнішні фактори. Внутрішні фактори можна співвіднести з особистістю, отже вони мають психологічну природу. Зовнішні фактори корелюють зі створюваними педагогічними умовами і є для них своєрідним «пусковим механізмом».

У контексті нашого дослідження вважаємо, що значущими внутрішніми факторами підготовки фахівців соціономічних професій у вищому навчальному закладі до роботи в інклюзивному середовищі є: субстанційна потреба особистості в саморозвитку і самовдосконаленні, аксіологічна спрямованість та інклюзивна компетентність майбутнього професіонала. Дієвість цих факторів повинна бути педагогічно забезпечена в системі вищої освіти.

Щодо першого фактору зазначимо, що саморозвиток – це процес цілеспрямованої творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, інтелектуальних, чуттєвих, характерологічних особливостей для більш ефективного досягнення власних життєвих цілей і більш успішного виконання свого соціального призначення. Дослідники вважають, що процес саморозвитку актуалізується в юнацтві, коли молода людина замислюється над професією і намагається їй

відповідати. Однак, включення людини в фахову діяльність, виявлення в ній власної недосконалості та бажання виконувати професійні обов'язки на високому рівні не менш сильно мотивує професіонала до роботи над собою. Якщо субстанційна потреба особистості в саморозвитку і самовдосконаленні блокується або недостатньо сформована, тоді актуалізуються деструктивні процеси: емоційне вигорання, професійна деформація особистості, неприйняття ідей інклюзії, небажання працювати з батьками дитини, що має особливі освітні потреби, тощо [12, с. 231].

Аксіологічна спрямованість особистості як внутрішній фактор підготовки фахівців соціономічних професій до діяльності у системі інклюзивної освіти визначає мотиви цієї діяльності та стимулює виникнення потреби фахівця в оволодінні професійно-значущими компетенціями. Цінності, обрані в якості позиції, виступаючи в ролі ідеалу і цілей життя, є ціннісними орієнтаціями, які утворюють «смыслову вертикаль» професійної діяльності. Вони є показниками зрілості особистості та активно впливають на якість взаємодії у процесі діяльності в інклюзивному середовищі. Цінності діяльності можна умовно поділити на дві основні аксіологічні групи: 1) загальнолюдські, що представлені універсалами добра, істини, свободи, справедливості, відповідальності, порядності, співчуття, милосердя, довіри, альтруїзму, розуміння, тощо; 2) цінності безпосередньої діяльності в умовах інклюзивного середовища: цінність педагогічної культури і майстерності, повага до усіх суб'єктів освітнього простору, любов до дітей, цінність професії, інноваційна спрямованість, тощо. Система цінностей особистості не є константною, вона може змінюватися, поповнюватися, трансформуватися, розширюватися, вибудовуватися у нову ієрархію, проте при цьому незмінним залишається системоутворюючий компонент, навколо якого групуються інші цінності. На наш погляд, таким компонентом є гуманність, яка визначається як вершина моральності, що реалізується у таких професійно-виральних якостях як емпатія, тактовність, толерантність, співчуття, співпереживання, милосердя, тощо. Дослідники наголошують, що вдосконалення інклюзивної аксіологічної спрямованості фахівців відбувається в режимі «занурення» у реальну ситуацію, коли психологічні, методичні, організаційні проблеми, які виникають під час упровадження інклюзивної освіти, подані у максимально конкретизованому вигляді. Саме за таких умов зростає вірогідність усвідомленого сприймання та критичного оцінювання власних можливостей у реалізації ідеї інклюзивної освіти [1, с. 248].

З аксіологічною спрямованістю щільно пов'язана інклюзивна компетентність, яка визначається нами як інтегральне особистісне утворення, що входить до складу «soft skills» визначеної категорії спеціалістів, об'єднує

аксіологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти та обумовлює здатність особистості здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку та соціалізації [7, с. 133]. Високий рівень сформованості інклюзивної компетентності дозволить фахівцю почуватися вільно та впевнено в оновленому освітньому просторі та зробити процес навчання більш ефективним та продуктивним. Дослідження показують, що формування зазначеної компетентності в системі вищої професійної освіти проходить два етапи. На першому, допрофесійному етапі, студенти отримують ті знання, уміння та навички, що становлять основу зазначеної компетентності. На цьому етапі важливого значення набувають спеціалізовані дисципліни, спецкурси та тренінги інклюзивної спрямованості, що входять до навчального плану майбутніх фахівців. На професійному етапі розвиток інклюзивної компетентності відбувається у процесі проходження виробничої практики та вже у період здійснення безпосередньої діяльності. Даний етап безперервний та відбувається протягом усієї професійної діяльності спеціаліста. Зіставляючи ці діалектично взаємопов'язані етапи, відзначимо, що навчання у вищому освітньому закладі в основному дає теоретичний ґрунт, в той час, як у професійній діяльності акцент переноситься на практичну складову, на сучасні психолого-педагогічні технології, які повинні засвоїти професіонал [6, с. 44-45].

Серед найбільш значущих зовнішніх чинників виділяємо випереджаючий характер навчання та фактор персоніфікації навчального процесу. На сьогодні наукова інформація розширюється та оновлюється з такою швидкістю, що непохитне твердження, сформульоване сьогодні, вже завтра може мати імовірнісний характер [2, с. 70-71]. Це означає, що сучасні фахівці, особливо соціономічних професій, повинні з випередженням, тобто систематично, підвищувати свій професійний і культурний рівень, самовдосконалюватися. Разом з тим, випереджаючі тенденції розвитку сучасної освіти спонукають майбутніх спеціалістів замислюватися над вічними загальнолюдськими цінностями, які, незважаючи на мінливі тимчасові обставини, залишаються непохитними. Такими цінностями є життя і розвиток людини. Випереджаючий характер безперервної освіти в поєднанні з її спрямованістю на вічні цінності є вектором гуманізації суспільства, його гармонійного та прогресивного розвитку.

Як зазначалося раніше, великого значення у процесі підготовки фахівців соціономічних професій до діяльності в інклюзивному середовищі ми надаємо фактору персоніфікації освітнього процесу, який передбачає надання студенту

можливості оцінювати істинність отриманих знань і обраних рішень з позицій особистісних смислів і власних цінностей. Досить тривалий час в практиці освіти переважав деперсоніфікований ідеал пізнання, коли об'єктивність результатів була позбавлена особистісних компонентів. У результаті отримані рафіновані знання відчувалися від особистості, а, отже, і від професійної діяльності [4, с. 38]. Тому сьогодні важливо не стільки саме знання фахівця, скільки усвідомлення цінності такого знання для практичної діяльності та вміння його грамотно використовувати в процесі вирішення професійних завдань. Існує ряд способів персоніфікації освіти, серед яких: надання студентам можливості обирати індивідуальну траєкторію вивчення навчального матеріалу; допомога у розкритті взаємозв'язків досліджуваного явища з соціальною та культурною сферами буття, а також психофізіологічним станом особистості; створення на заняттях умов для взаємодії і співробітництва, що забезпечують обмін особистісними смислами; залучення майбутніх фахівців до аналізу ситуацій, спонукання їх критично поставитися до усталених переконань та псевдоцінностей; встановлення діалогічності, в результаті якого відбувається інтеріоризація емпірично отриманих знань на рівень більш глибоких узагальнень та висновків, тощо.

В системі вищої освіти для формування готовності фахівців соціономічних професій до діяльності в інклюзивному середовищі повинні бути забезпечені адекватні цьому процесу педагогічні умови. В даний час на рівні теорії і методики професійної освіти представлено значну кількість наукових досліджень, присвячених вивченню умов реалізації тих чи інших педагогічних процесів, що говорить про особливий статус поняття «умови» в педагогіці. Умова – це відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умова як зовнішнє до предмету різноманіття об'єктивного світу [5, с. 210-212]. Отже, умови представляють собою об'єктивно існуючі феномени, які можуть створюватися, усунуватися або коригуватися дослідником. Більш того, детермінуючи явища і процеси, умови самі піддаються до їх впливу. Слід зазначити, що поняття «умова» часто протиставляється поняттю «причина» на тій підставі, що причина безпосередньо формує певний процес і явище, а умова призводить до запланованих результатів з різною долею ймовірності.

Аналіз наукової літератури дозволив нам визначити такі педагогічні умови, що корелюють з змістовно-структурними компонентами готовності фахівців соціономічних професій до діяльності в інклюзивному середовищі: організація емоційно-особистісного засвоєння майбутніми спеціалістами професійних знань; орієнтація змісту освіти на розвиток зазначеної готовності; педагогічний супровід розвитку у студентів здатності до рефлексії свого професійного досвіду.

Щодо організації емоційно-особистісного засвоєння майбутніми спеціалістами професійних знань наголошуємо, що вона пов'язана з ціннісно-мотиваційним компонентом зазначеної готовності. Ця складова характеризує професійну готовність фахівця з точки зору ціннісних орієнтацій і сформованих на їх основі мотивів професійної діяльності, а також особистісних якостей особистості. Цінності та мотиви впливають на безпосереднє спілкування майбутніх фахівців з усіма суб'єктами інклюзивного середовища, а також стимулюють його до вдосконалення власного досвіду в процесі самоосвіти. Організація емоційно-особистісного засвоєння професійного знання має бути спрямована на актуалізацію у студентів емоційного фонду, розширення спектру пережитих емоцій та почуттів і, головне, співвіднесення їх з соціально-педагогічною діяльністю. Це можливо шляхом включення в зміст занять фрагментів, які несуть не тільки теоретичну, але і емоційно важливу інформацію. Серед них: використання нестандартних і маловідомих матеріалів періодичної преси, екскурсів в історію проблеми, матеріалів власних досліджень викладача, творів мистецтва, яскравих прикладів із життя, трансляцій педагогом свого ставлення до досліджуваного питання [9, с. 105]. Наповнити емоціями процес навчання, а також змінити неконструктивну поведінкову стратегію допомагає використання методу кейсів, для вирішення яких недостатньо просто сформованих стереотипів поведінки і наявних знань, тут переважають почуття та емоції.

Вчені також акцентують увагу на необхідності включення переживання в основу методики викладання дисциплін гуманітарного циклу, адже як процес пізнання або усвідомлення знання воно протиставлено інтелектуальному засвоєнню, тому що відноситься до емоційно-ціннісної категорії [11]. У співпереживанні особистість ніби переміщує досліджуваний феномен у простір своєї суб'єктивності, конструюючи уявлення про нього, використовує символи та виражає у предметах життєво важливі потреби, на противагу інтелектуальному пізнанню, яке відбувається за допомогою аналізу та уподібненню функцій пізнавальної сфери характеристикам досліджуваного об'єкта. Отже, у результаті освоєння світу через призму переживання формується особистісне знання, в той час як суто раціоналістичне пізнання призводить до виникнення об'єктного та абстрактного знання, яке не використовується в практичній діяльності.

Навчання через переживання містить в собі величезний потенціал для розвитку готовності фахівців соціономічних професій до діяльності в умовах інклюзивного середовища, оскільки емоційно забарвлене знання більш дієве та краще засвоюється. Шляхом включення в переживання майбутній фахівець розвиває душевність, емоційну чуйність, здатність до емпатії; формуються ціннісні орієнтації, які не представляється можливим

розвивати, спираючись тільки на інтелектуальні процеси.

Таким чином, емоційно-особистісне засвоєння професійного знання означає, що фахівцям соціономічних професій пропонується такий зміст освіти, використовуються такі форми і методи навчання, які викликають у них емоційну реакцію, збагачують емоційний досвід, формують необхідні аксіологічні орієнтації та мотивують до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Ще однією умовою формування зазначеної готовності є орієнтація змісту освіти на вдосконалення когнітивно-інформаційного компонента, який представлений концептуальним знанням філософії інклюзивної освіти, основних тенденцій її розвитку й цінності для дітей з особливим освітніми потребами; фактологічним знанням психофізичних особливостей розвитку таких дітей, проблем та специфіки їх життєдіяльності, сутності соціально-педагогічного супроводу; технологічним знанням найефективніших форм, засобів, методів, прийомів розвитку дітей відповідно до їх віку, тощо. Деякі із зазначених знань студенти засвоюють у вишій у процесі вивчення дисциплін психологічно-педагогічного циклу, що спрямовані на формування складових інклюзивної готовності: міжкультурну, яка передбачає встановлення позитивних взаємовідносин між людьми, взаєморозуміння та повагу один до одного; регулятивну, яка включає емоційно-вольові процеси і забезпечує здатність суб'єкта до самоконтролю, саморегуляції діяльності та впливу на поведінку людей; комунікативну, що реалізована у взаємодії з іншими людьми; рефлексивну, яка передбачає здатність до усвідомлення та фіксування змін, що відбуваються у власній особистості, пошук їх причини та об'єктивне оцінювання; персональну, що представляє собою актуалізацію та реалізацію власного потенціалу, готовність до постійного підвищення освітнього рівня, здатність самостійно отримувати нові вміння та знання, самовдосконалюватися.

Слід зазначити, що ці складові формуються завдяки систематичному інтегруванню навчальних дисциплін не стільки шляхом поєднання знань, скільки за допомогою внутрішньому синтезу ідей, асоціюванню феноменів, осягненню одного знання через інше. Для здійснення компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців соціономічних професій необхідна відповідна організація освітнього процесу, яка передбачає зміну ролі викладача, використання активних та інтерактивних методів навчання, що стимулюють обмін досвідом, творче рішення проблем, розвиток креативних ідей [3, с.142]. Це окреслить іншу розстановку пріоритетів, акцентуючи на практичній стороні питання, переважанню ролі умінь, досвіду, навичок застосування отриманих знань.

Важливою умовою формування готовності фахівців соціономічних професій до діяльності в умовах інклюзивного середовища є педагогічний супровід розвитку у студентів здатності до рефлексії свого професійного досвіду. Саме дієво-практичний компонент включає набір професійно значущих умінь і здібностей майбутніх спеціалістів: перцептивні (здатність тактовно взаємодіяти з усіма учасниками інклюзивного освітнього середовища; адекватно сприйняти їх емоційні стани; здатність до емпатії); сугестивні (здатність до емоційної підтримки); здатність до медіації (здатність бути посередником між суб'єктами інклюзивного освітнього простору; здатність до регулювання свого емоційного стану в стресових ситуаціях) [9, с. 98]. Ці здібності формуються у процесі діяльності на основі рефлексії власного професійного досвіду і доцільності своєї поведінки.

Рефлексія, як поняття, глибоко і всебічно досліджена в філософії, педагогіці і психології, тому на даний момент має різноманітність дефініцій, які акцентують увагу на різних її аспектах. Вчені під професійною рефлексією розуміють психологічний механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється у здатності фахівця займати аналітичну позицію по відношенню до себе і професійної діяльності.

Професійна діяльність фахівців соціономічних професій за своєю природою є рефлексивною і включає: рефлексію діяльності, що здійснюється (реальні вказівки, пропозиції, поради, спонукання до дії); визначення стратегії дії (вибір програми дій з урахуванням ситуації, що склалася і стану готовності до її вирішення); аналіз і власну оцінку обраної стратегії і реалізованої на її основі програми, співвіднесення її з поставленими цілями і завданнями. Рефлексивне управління складає основу самовдосконалення професійної діяльності, міжособистісного спілкування, професійних умінь спеціаліста. Ми вважаємо суттєвим визначити кілька моментів, що відображають роль рефлексії у майбутній діяльності фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища: рефлексія є однією з важливих умов засвоєння змісту діяльності; на підставі рефлексії здійснюється контроль і управління процесом засвоєння знань, формування умінь; рефлексія необхідна при зміні умов професійно-освітньої діяльності; рефлексія є одним із основних механізмів розвитку власне діяльності [8, с. 138].

У зв'язку з цим треба наголосити, що зупинка у саморозвитку, яка призводить до нездатності адаптуватися до змін навколишнього світу, використовувати нові знання і технології, адекватно вирішувати професійні й особистісні проблеми, є істотним обмеженням діяльності фахівців соціономічних професій, оскільки лише вільна і творча особистість здатна вийти за межі того, що визначено конкретними причинами та установками. Для того, щоб здійснити таку дію,

треба знайти, створити нові способи діяльності та форми спілкування.

Таким чином, рефлексуючий фахівець – це особистість, яка володіє глибиною, проблемністю і критичністю мислення; відкритістю, готовністю до діалогу; гнучкістю у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблем; варіативністю і пластичністю у комунікативних стратегіях, особистісним включенням у діяльність, прийняттям відповідальності за вибір рішення, а також уміннями аналізувати та досліджувати свій досвід.

У процесі навчання у вищому освітньому закладі становлення цього компонента готовності відбувається в процесі роботи з кейсами, прогнозуванні подальшого розвитку педагогічних ситуацій, аналізу проблемних моментів шляхом зіставлення буденного та наукового досвіду, складання алгоритмів майбутньої професійної діяльності, тощо. У цьому контексті важливого значення набуває виробнича практика та стажування, в процесі якої майбутній фахівець працює не просто з ситуацією, яка відбувалася і завершилася певним чином, а з конкретними суб'єктами інклюзивного освітнього середовища, факторами і характерними тільки для даного випадку передумовами. Саме в рішенні дійсних проблемних ситуацій проявляється сформованість або несформованість у фахівця досліджуваної готовності. В цей період студенти знаходять особистісний сенс знань, отриманих у вишах, за умови, якщо у процесі стажування отримуватимуть психолого-педагогічну підтримку. Спільна з колегами рефлексія, які пережили і зрозуміли багато спільного, і все ж отримали унікальний досвід соціально-педагогічної діяльності, являє собою найбільш вдалий комплекс умов для того, щоб перевести сукупність досвіду, знань і почуттів у коло професійних переконань, які здатні стати базою для розвитку професійно значущих установок, співзвучних ідеям інклюзивної освіти.

Висновки: Отже, проведений аналіз дозволяє нам дійти висновку, що підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій до діяльності в системі інклюзивної освіти – це цілеспрямований керований процес створення педагогічних умов, актуалізації внутрішніх і зовнішніх факторів, що забезпечують подальше формування у професійній діяльності усіх компонентів готовності з урахуванням специфіки інклюзивного освітнього середовища. Удосконалення освіти зазначеної категорії спеціалістів повинно бути спрямоване на формування нової генерації фахівців, спроможних використовувати технології інклюзивної освіти, розв'язувати завдання навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами разом з однолітками нормотипового розвитку. Підготовка фахівців соціономічних професій до діяльності у системі інклюзивної освіти має відповідати вимогам, відображеним у світовому й державному законодавстві вищої освіти, а також тенденціям до інтеграції України в європейський освітній простір,

формувати мобільність і конкурентоспроможність майбутніх спеціалістів, розвивати особистісні якості, що забезпечуватимуть самореалізацію та творчу діяльність в обраній професії. Перспективним напрямком наших подальших розвідок вважаємо створення технології спільної підготовки фахівців соціономічних професій до діяльності в системі інклюзивної освіти.

Список літератури

1. Возняк И. В. Развитие ценностно-мотивационного компонента готовности учителя к инклюзивному образованию детей. *European Social Science Journal*. 2016. № 2. С. 246–255.

2. Ефименко В. Н., Рачковская Н. А. Фомы и методы подготовки будущих социальных педагогов к сопровождению неблагополучной семьи. *Ярославский педагогический вестник*. 2016. №5. С. 68-74.

3. Казачінер, О. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти: монографія. Х. : видавництво ФОП Панов А. М. 2017.

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-книга, 2009. 272 с.

5. Конопацька О. С. Розвиток системи підготовки педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів до роботи в умовах інклюзії: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського [«Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання»], (м. Кіровоград, 29-30.09 2015 р. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 210-215.

6. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. №11. С. 44-48.

7. Наход С. А. Значущість «soft skills» для

професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 63: збірник наукових праць. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 131-136.

8. Наход С. А. Щодо питання визначення сутності та критерія сформованості рефлексивного компоненту прогностичних умінь практичних психологів. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 березня 2015 року м. Суми) / СумДПУ імені А. С. Макаренка . Суми , 2015. Вип. 1. С. 136-139.*

9. Рачковская Н. А. Теоретико-методологические основы развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе. *Монография*. М.: Издательство МГОУ, 2011. 202 с.

10. Савчук Л. Компетентісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Нова пед. думка*. 2010. № 1. С. 98-101.

11. Прядко Л., Фурман О. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання»]. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/376/>.

12. Шандрук С. К. Психологія професійних творчих здібностей: [монографія]. Тернопіль: THEU, 2015. 357 с.

Sarmanov O.B.

Chief Specialist of the Ministry of Higher and Secondary Specialized Education of the Republic of Uzbekistan

FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE MASTER OF INDUSTRIAL TRAINING ON THE BASIS OF USING THE EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL COMPLEX

Abstract. The article discusses the actual problem of the formation of professional and pedagogical competence of the master of industrial training, sets out the tasks, criteria and levels of its formation. Analyzed the results of the experimental use of the EMC of the module "Professional and pedagogical competence", intended for masters of industrial training of the course of advanced training and retraining.

Keywords: *competence, competent, professional and pedagogical competence, functions, criteria, levels of formation, educational and methodological complexes.*

In the process of transition of society to the industrial stage, the paradigm of competence serves as one of the foundations for updating the content of general education and leads to its evaluation in terms of "preparation", "knowledge", "general culture", "education", "competence", "competent" [1].

The competency paradigm is also actively integrated into the vocational education system. "Professional competence" as a state of mind and the ability of a person to perform certain work tasks, which consists of the results of their work, and allows a specialist with a certain ability to act independently and responsibly.