

**Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»**

Факультет філології, психології та педагогіки
Кафедра психології та педагогіки

Рекомендовано до захисту
«___» _____ 2023 р.,
протокол № _____
Зав. кафедри _____

Кваліфікаційна робота
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ
ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Виконала: студентка II курсу,
групи 601-ФП
денної форми навчання
спеціальності 053 «Психологія»
Гуменюк Вікторія Олексіївна
ОПП «Практична психологія»
Керівник: к. пед. н., доцент Клевака Л.П.
Рецензент: к. психол. н. Заїка В. М.
Захищено «___» _____ 202__ р.
кількість балів: _____
значення оцінки _____
Голова Екзаменаційної комісії _____
_____ (підпис)
(прізвище та ініціали)

Полтава – 2024 року

	ЗМІСТ	2
ВСТУП		3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ		8
1.1.	Психологічна готовність як наукове поняття	8
1.2.	Сутність та структура психологічної готовності до педагогічної діяльності	14
1.3.	Психологічна характеристика та особливості навчання осіб з особливими освітніми потребами	26
1.4.	Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як умова його ефективності	40
	Висновки до розділу 1	54
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ		57
2.1.	Обґрунтування змісту та методики дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами	57
2.2.	Результати констатувального етапу дослідження та їх інтерпретація	72
	Висновки до розділу 2	88
РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ		90
3.1.	Обґрунтування тренінгової програми формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на базі інклюзивно-ресурсного центру	90
3.2.	Оцінка ефективності формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами	99
	Висновки до розділу 3	105
ВИСНОВКИ		107
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		110
ДОДАТКИ		131

ВСТУП

Актуальність теми. На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих актів, які забезпечують рівні умови для навчання і виховання осіб, які мають обмежені можливості здоров'я (Укази Президента України, Постанови Кабінету Міністрів України, Накази МОН України, Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Концепція розвитку інклюзивної освіти. Серед важливих завдань реалізації інклюзивного підходу в Концепції визначено удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання. Нова українська школа забезпечує рівний доступ до освіти кожного учня – без будь-яких форм дискримінації. Варто цінувати багатоманітність, врахувати відмінності кожного учня та учениці, створювати комфортне освітнього середовища – основа для організації навчання на засадах рівності прав та можливостей, поваги до людської гідності, недискримінації, інклюзивності. У Концепції НУШ окремо акцентовано увагу на впровадженні особистісно орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму, сутність якої полягає у максимальному наближенні навчання і виховання кожної дитини відповідно до особливостей, здібностей і життєвих намірів. Особливої значущості набуває педагогіка партнерства та ідея «дитиноцентризму» у навчанні дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. У Законі України «Про загальну середню освіту» наголошується на «створенні належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання», що реалізується за умови надання психолого-педагогічних послуг дітям з ООП, які реалізуються працівниками закладу освіти (вчителями загальноосвітньої підготовки, асистентами вчителів, корекційними педагогами, практичними психологами) та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. З огляду на це актуальності набуває вдосконалення підготовки фахівців, яка забезпечуватимуть упровадження

інклюзивної освіти, а саме проблема психологічної підготовки вчителів ЗЗСО до різних форм взаємодії з дітьми з ООП. Щоб відповідати вимогам часу, сучасний вчитель повинен не тільки мати базові знання та вміння, а й володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності.

Дослідження зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методичних основ інклюзивної освіти (В. Засенко, Д. Дешлер, Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, Є. Пургина, М. Семаго, Н. Семаго, Д. Харві, В. Хитрюк, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.); умов забезпечення сприятливого характеру міжособистих стосунків і психологічного клімату в інклюзивному середовищі (Т. Кожекіна, В. Циренов та ін.); шляхів професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (С. Алехіна, Д. Ахметова, О. Денисова, Є. Кутепова, О. Мартинова, В. Понікарова, Н. Романович та ін.).

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема психологічної підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній спеціальній психології системно не вивчалась. З огляду на це було обрано тему магістерської роботи: «Психологічна готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму формування психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми психологічної готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

2. Розробити та обґрунтувати структуру психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

3. Експериментально дослідити рівні сформованості компонентів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

4. Розробити та експериментально апробувати тренінгову програму, спрямовану на формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – психологічна підготовка вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Гіпотеза дослідження: ми вважаємо, що розроблена тренінгова програма «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності» дозволила сформувати психологічну готовність учителів до навчання дітей з ООП та спиятиме ефективній взаємодії з ними.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали: теоретичні положення про розвиток особистості та її формування в діяльності (А. Асмолов, В. Бондар, І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Смірнов, С. Рубінштейн та ін.); теоретичні засади підготовки вчителів до педагогічної діяльності (Г. Балл, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Є. Ільїн, Л. Кандибович, В. Крутецький, А. Ліненко, С. Максименко, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.); концептуальні положення інклюзивної освіти (Т. Loreman, В. Бондар, А. Колупаєва, Дж. Лупарт, С. Миронова, В. Синьов та ін.); сучасні наукові погляди щодо підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Демченко,

В. Коваленко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.).

Методи дослідження: теоретичні: вивчення та аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; аналіз та порівняння різних поглядів учених для розробки структури психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. емпіричні: анкетування, психологічні тестові методики для визначення рівня розвитку структурних компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП; бесіда – для уточнення та якісного аналізу отриманих відомостей; формувальний експеримент з метою визначення психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП; статистичні: кількісний і якісний аналіз емпіричних даних та їх узагальнення; методи математичної статистики: середнє арифметичне.

Наукова новизна магістерської роботи полягає в тому, що поглиблено розглянуті особливості психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; обґрунтовано тренінгову програму, спрямовану на формування психологічної готовності педагогів до реалізації інклюзивного навчання; уточнено взаємозв'язок психологічної готовності вчителя з ефективністю його роботи у команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного закладу загальної середньої освіти

Практична значимість роботи: розроблена тренінгова програма, яка може бути використана у діяльності практичних психологів закладів загальної середньої освіти, у яких відкриті інклюзивні класи для забезпечення ефективного психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; а також для подальших наукових досліджень.

Апробація результатів дослідження здійснювалися шляхом виступів автора на науково-практичних конференціях, форумі:

- I Міжнародна науково-практична конференція «Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни» (23 листопада 2023 р., м. Полтава);

- I Міжнародний науково-практичний форум «Психологія і соціальна робота у XXI столітті» (01-03 листопада 2023 р., м. Полтава);

- Всеукраїнська науково-практична конференцію «Сучасні рецепції світоглядно-ціннісних орієнтирів Григорія Сковороди» (02 грудня 2022 р., м. Полтава);

- 75-ї науковій конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (02-25 травня 2023 р., м. Полтава);

- I Міжнародний науково-практичний форум «Психологія і соціальна робота у XXI столітті» (01-03 листопада 2023 р., м. Полтава).

Зміст роботи відображений у публікаціях:

Гуменюк В. Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни*: зб. наук. матеріалів I Міжнар. наук.- практ. конф., 23 листопада 2023 р. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2023. 182 с. С. 112-116

Гуменюк В. О. Психоемоційна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті*: зб. наук. матеріалів I Міжнарод. наук.-практ. форуму (1-3 листопада 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. 362 с. С. 159-162

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (199 найменувань). У тексті містяться 23 таблиці. Основний зміст магістерської роботи викладено на 80 сторінках. Загальний обсяг магістерської роботи – 124 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Психологічна готовність як наукове поняття

Одним із важливих питань психології – це здатність і ресурси людини до самозмінювання, що приводить її до самовдосконалення і саморозвитку. Важливим аспектом такого самовдосконалення є формування у людини, педагога зокрема, психологічної готовності до діяльності, адже саме остання дає змогу реалізовувати провідні життєві перспективи, задачі і цілі. Вивченням поняття готовності до певного виду діяльності у різні часи займалися такі відомі науковці, як Н. Ашиток, І. Бех, В. Бондар, М. Буйнях, Л. Гречко, Л. Дубейко, М. Заміщак, Л. Карамушка, М. Кужель, О. Лобода, Н. Лукашевич, С. Максименко, О. Толков, В. Синьов, Д. Шульженко та ін. [6; 12; 20; 29; 56; 73; 80; 94; 95; 109; 116; 121; 122; 165; 194].

Не зважаючи на багатогранність та всебічність вивчення означеного поняття, на теперішній час не існує його єдиного чіткого визначення. Аналіз літературних джерел засвідчив, що кожен автор надає власне тлумачення поняттю «готовність» та відповідно його обґрунтовує. Вважаємо за потрібне розглянути деякі з них.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови готовність визначається як бажання зробити що-небудь [41, с. 257].

Найширше тлумачення психологічної готовності представлено у психологічній літературі як готовність до конкретного виду діяльності. Поняття психологічної готовності до діяльності було введено в психологічний обіг в 1976 році дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандибовичем. Вчені зазначають, що готовність – це «цілеспрямоване вираження особистості», що формується упродовж професійної підготовки та з урахуванням її специфіки [74].

Психологічну готовність до діяльності поділяється на два види: довгострокову і ситуативну готовність.

Ситуативну готовність вчені М. Дяченко і Л. Кандилович характеризують як тимчасовий психічний стан, а довготривалу – як особистісну властивість. Вони зазначають, що формування ситуативної готовності залежить від довготривалої готовності, тоді як, ситуативна готовність визначається як продуктивність довготривалої готовності у конкретних обставинах. При цьому довгострокова готовність є стійкою особистісною властивістю, яка детермінує ефективність діяльності. До довготривалої готовності належать: позитивне ставлення до діяльності; риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; потрібні знання, вміння, навички, норми, цінності; стійкі, професійно важливі особливості пізнавальних (пороги відчуттів та сприймання, мислення, пам'ять, увага), емоційних і мотиваційно-вольових процесів [74].

На думку М. Фіцула, особистості для досягнення готовності до діяльності необхідне адекватне відображення професійної дійсності (вимог професії, її особливостей), а також актуалізація особистісних ресурсів [180].

У своїх дослідженнях, Л. Орбан-Лембрик, вивчає різні функціональні стани психіки людини, які відображають феномен психологічної готовності [13; 45].

Психологічна готовність як відповідний психічний стан, що розглядається як важлива передумова конкретної діяльності, широко представлена у сучасній науковій літературі. За визначенням М. Левченко, психологічна готовність – це цілісний стан психіки, зорієнтованість на певний вид діяльності. Науковець звертає увагу, що професійна діяльність значною мірою окреслюється відповідними психічними станами такими як готовністю особистості до вимог цієї діяльності. Готовність у форматі конкретної діяльності розуміється як перебудова і вдосконалення досягнутого професіоналізму, а також характеристика психологічних можливостей людини на певному етапі її психічного розвитку. І тому, готовність

формується на всіх етапах професійного становлення, не залежно від виду діяльності. Якщо розвивати готовність, то вона слугує умовою і засобом організації ресурсів активності особистості [112].

На думку Н. Софій, готовність – це внутрішня налаштованість на певну активність і доцільну дію (при виникненні та вирішенні професійних завдань). Основне завдання формування готовності в людини полягає у полегшенні процесу професійної адаптації, допомозі в досягненні професійного успіху [172].

Вчений Л. Подоляк запропонувала, що психологічна готовності до професійної діяльності – це особистісний підхід [151]. Вона характеризує психологічну готовність як психолого-педагогічний феномен, а саме психологічний за предметом і педагогічний за засобом формування. У своїх працях вона продовжує напрацювання представників особистісного підходу до дослідження психологічної готовності як компонента особистості (Б. Ананьєва, С. Рубінштейна як наявності здібностей; К. Платонова – як якості особистості). Таким чином, створюючи оптимальні умови психологічна готовність до професійної діяльності може розвиватися.

На думку С. Шандрук, готовність можна розглядати не лише як робочу мобілізацію професійних та психологічних можливостей, ай як високий професіоналізм, який базується на відібраних соціальним досвідом і професією ресурсах, компенсаціях, заміщеннях. Саме професіоналізм, що породжений самовдосконаленням природних даних, особистого досвіду і практики, педагогічною школою і професійною орієнтацією, впливає на психологічну готовність. Це ще раз доводить, що психологічну готовність можна розвивати [187].

Про психологічну готовність як необхідну умову діяльності в особливих умовах згадує В. Панок [148]. У своїх дослідженнях він вивчає етапи адаптації людини в особливих умовах діяльності, тобто первинне очікування і сформовану психологічну готовність до дії в екстремальних ситуаціях. Відповідно, готовність слугує як умова здійснення ефективної діяльності.

Т. Жванія характеризує психологічну готовність як зміни в психіці людини, що відбуваються у зв'язку з особливостями діяльності та є необхідними для пристосування до неї [78].

Л. Манилова визначає психологічну готовність як певне функціонування та психічний стан, що забезпечує швидкість трудової діяльності [125].

Л. Манилова розглядає готовність до праці як складне особистісне утворення, своєрідну систему, що включає багато компонентів, які, у своїй сукупності, дозволяють людині успішно виконувати роботу. Вчений наголошує на необхідності розглядати психологічну готовність у трьох основних формах прояву – у ситуативній, у більш чи менш стійкому стані та як стабільну характеристику у широкому діапазоні ситуацій [125].

Слід зауважити, що у науковій психологічній літературі поняття «готовність» та «підготовленість» досить часто вживаються як синоніми, проте, ми поділяємо думку М. Буйнях, яка розрізняє ці два поняття: готовність, на їхню думку, виступає як характеристика мотиваційної сфери, а підготовленість – як характеристика професіоналізму [34].

Розглядаючи готовність до праці А. Линенко, звернула увагу на наявність у людини особливого психічного стану, який називав тимчасовим, передстартовим станом. Науковець виділяє три види передстартового стану готовності до праці: звичайний (або нейтральний) стан проявляється перед роботою, до якої людина звикла і яка не передбачає особливих вимог до неї; стан підвищеної готовності спостерігається у ситуаціях, коли людина відчуває ентузіазм та зацікавленість новим видом діяльності. До основних причин підвищеної готовності до праці М. Левітов відносив особливе стимулювання праці, її новизну та творчий характер, добре самопочуття людини та наявність особливих попередніх обставин, які передували діяльності (наприклад, тривала відсутність на роботі) [108, с. 221-223]; стан зниженої готовності, який проявляється у випадку переважання негативних емоцій та психічних станів (відсутність зацікавленості у роботі, астеничність емоцій, страх, нерішучість, невпевненість у собі) перед початком трудової діяльності [114].

Розглядаючи поняття готовності до праці на функціональному рівні та пояснюючи її сутність як тимчасовий, передстартовий психічний стан, М. Левітов зміст готовності бачить в орієнтуванні людини у професії та створенні психічної готовності до неї, тобто тут простежується зв'язок з особистісним підходом до пояснення готовності як психологічної категорії. Науковець виділяє такі фактори готовності людини до професійної діяльності: сталення людини до професії, її професійна здатність та оволодіння знаннями, вміннями і навичками, значущими для професії [111].

У структурі готовності до праці М. Левітов виділяє такі компоненти: мотиваційний (наявність мотивів та установок), орієнтаційний (знання та уявлення про особливості, умови та вимоги діяльності), операційний (володіння способами та засобами, знаннями, навичками, вміннями, необхідними для здійснення діяльності), вольовий (самоконтроль, самообілізація, вміння керувати своїми діями, станами) та оціночний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності із запланованими) [111].

Особистісний підхід до розуміння поняття «психологічна готовність» відображає, на відміну від функціонального, не стан людини під час виконання діяльності, а кінцевий результат її підготовки до неї. У межах особистісного підходу психологічна готовність розглядається як стійкий набір індивідуально-особистісних якостей особистості, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності. Особистісний підхід передбачає підготовку індивіда до певного виду діяльності. Відповідно до нього психологічна готовність є стійким, складним ієрархічним особистісним утворенням (Л. Виготський, Л. Дзюбко, Л. Гриценко, Л. Карамушка, В. Крутецький, О. Леонт'єв, С. Максименко та ін.) [46; 62; 95; 104; 122].

Дослідники С. Максименко та О. Пелех, розглядають готовність до того чи іншого виду діяльності як «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння та установки» [122].

На думку Л.Карамушка готовність до діяльності розглядає як сукупність властивостей особистості, що включають також і здібності, необхідні для виконання певної діяльності [95].

Науковці Л. Подоляк, Н. Савінова, Юрченко розглядають готовність до праці як спосіб потреби людини до діяльності, яка виявляється у схильності особистості до певного виду діяльності та як результат навчання і виховання [156].

Вчені-педагоги І. Демченко, А. Деркач, В. Зазикін та ін. розглядають готовність як основу не тільки здійснення діяльності, але й вдосконалення та розвитку особистості в майбутньому [59]. З огляду на це, представники особистісного підходу визначають психологічну готовність людини до діяльності крізь призму наявності або сформованості у неї особистісних якостей, необхідних для виконання цієї діяльності.

Отже, аналізуючи поняття «психологічна готовність» ми дійшли до висновку, що відсутній єдиний підхід до його тлумачення. Відмінність у судженнях вчених на сутність цього складного психологічного явища пояснюється розбіжністю розуміння його механізмів, проте усі науковці-дослідники погоджуються з тим, що саме психологічна готовність до діяльності є передумовою її успішного здійснення. При цьому основне її трактування полягає у відповідних станах готовності до конкретної діяльності. Оскільки предметом нашого дослідження є психологічна готовність до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як етапу вдосконалення професійної діяльності педагогів-вчителів, провідним підходом для нашого дослідження є особистісно-діяльнісний підхід, по-перше- це дасть змогу окреслити індивідуально-психологічні ознаки такої готовності, а по-друге – розглянути готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми ООП як етап професійної діяльнісних характеристик особистості вчителя, які необхідні для ефективного реалізації професійних завдань.

1.2. Сутність та структура психологічної готовності до педагогічної діяльності

Для успішного здійснення (виконання) будь-якої професійної діяльності є потреба у сформованості психологічної готовності до неї. Педагогічна діяльність, яка належить до найскладніших професій і висуває високі вимоги до людей, які її обирають. У наукових дослідженнях вчених Т. Байбара, В. Бондаря, Д. Бородій, І. Бужина, Л. Гренюк, А. Деркача, Л. Долинська, Н. Максимчук, Е. Ервін, І. Калініченко, В. Коваленко, Л. Карамушки, М. Кужеля, А. Линенко, С. Максименка, С. Миронова, О. Мороза, Л. Павленко, В. Семиченко, О. Тарнавської, О. Хохліна, Т. Яценко та ін. доведено, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності у поєднанні з наявністю педагогічних здібностей забезпечує не тільки її ефективність, але й можливості подальшого вдосконалення [8; 21; 24; 36; 54; 60; 61; 68; 69; 74; 92; 98; 109; 114; 122; 136, 139; 138; 160; 176; 178, 183, 199]. Розглянемо основні з них.

Перш за все варто відзначити, що науковці підходять до визначення змісту поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» також з позиції функціонального або особистісного підходів, проте більшість з них дотримуються останнього, вважаючи, що психологічна готовність до педагогічної діяльності є завершеним результатом професійного навчання [8; 9; 53; 57; 59; 68; 74; 112; 115; 138; 177; 190].

Теоретичною основою більшості наукових пошуків з проблеми психологічної готовності педагогів до професійної діяльності є праці В. Азін, Л. Байда, О. Красюкова–Енс, С. Буров, І. Гоян, Ю. Найда, В. Крутецького, Н. Кузьміної, М. Левітова, Л. Долинська, В. Сластьоніна та ін., у яких висвітлено психологічні особливості професійної діяльності вчителя, розкрито важливу роль професійної мотивації та педагогічних здібностей [9; 53, 70, 102; 104; 105; 107, 108; 109; 178; 179].

Зокрема, Л. Костюченко розглядає готовність до педагогічної діяльності як сукупність педагогічних здібностей, необхідних для успішного її здійснення. До них він відносить: дидактичні здібності – здатність вчителя доступно викладати матеріал, стимулювати мислення учнів та їхню зацікавленість навчальним предметом; академічні здібності – загальна обізнаність педагога та його глибокі знання у тій галузі науки, яку він викладає; перцептивні здібності – уміння відчувати внутрішній світ учнів, розуміти їхні настрої та психічні стани; мовленнєві здібності – здатність чітко і зрозуміло висловлювати свої думки, доцільно використовувати невербальні засоби спілкування, розвинуті комунікативні якості [106].

При дослідженні готовності до педагогічної діяльності, Х. Дмитерко-Карабин виводить поняття готовності як цілісного прояву властивостей особистості. На його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопичення суспільної інформації, стосунків, поведінки та ін., що, активізуючись, може забезпечити індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції [66].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що цілий рід вчених (Л. Костюченко, Н. Кузьміна, М. Левченко, Н. Лобанова, С. Максименко, Н. Малярчук та ін.) тлумачить готовність фахівців до професійної діяльності як комплексне поняття, що включає в себе професійну та психологічну готовність [106; 108; 112; 116; 117; 124].

Т. Бабенко зазначає, що професійна готовність фахівця містить два компоненти: мотиваційний – схильність до відповідного типу діяльності та інструментальний – володіння вміннями, навичками та стратегіями поведінки у професійній діяльності [7].

Зокрема, Г. Витак дає таке визначення готовності до педагогічної діяльності: «це інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей» [45].

Аналізуючи праці М. Левченко, слід зауважити, що розробляючи структуру психологічної готовності до професійної діяльності абітурієнтів педагогічних закладів вищої освіти, можна виокремити у ній дві складові: психологічну готовність (відповідність особистісних якостей вимогам діяльності) та підготовленість (глибоке знання основ наук, обізнаність у професійній діяльності, уміння вчитися тощо) [112].

Науковець І.Луценко зазначає, професійна готовність – це набуття певних знань, навичок, життєвого досвіду, що дозволяє говорити про що-небудь, робити або вирішувати що-небудь, а також наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організовувати людей для виконання поставленої мети, готовності оцінювати та аналізувати соціальні наслідки своїх дій. Компетентність – «якість особистості або сукупність якостей, мінімальний досвід діяльності в заданій сфері» [119].

Готовність за Л. Байда визначається як «комплекс характеристик особистості, що виявляється в конкретній сфері діяльності, до якого належать знання, вміння, навички, досвід індивіда з обов'язковим урахуванням особистісних, психо-фізіологічних та соціальних характеристик» [4].

Дослідниця О. Вержиховська дає таке визначення готовності до педагогічної діяльності: «готовність до розв'язання освітньо-наукових завдань, а базою для цього являються ґрунтовні фахові та психологопедагогічні знання, уміння, досвід, культура педагогічного спілкування, етики педагогічної діяльності» [43].

Вчені-дослідники, І. Луценко, С. Максимюк та ін. розглядають психологічну готовність до професійної діяльності крізь призму наявності у фахівця знань, умінь і навичок, які дозволяють йому ефективно здійснювати свою діяльність та передбачають свідомий вибір професії відповідно до здібностей і можливостей кожної людини. Це багатогранне явище, в основу якого покладено поєднання відповідних знань і здібностей людини, спроможність використовувати їх у професійній діяльності відповідно до

встановлених вимог робочого місця, професії; інтегральне системне утворення, що забезпечує якість професійної діяльності [119; 123].

Зокрема, О. Мартинчук розглядає готовність до педагогічної діяльності як інтегрована здатність особистості здійснювати професійну діяльність з використанням цілісного комплексу знань, умінь і навичок, психологічних особливостей, професійних позицій [126].

На думку М. Назарова, готовність до педагогічної діяльності – це якісна характеристика ступеня оволодіння професійною діяльністю, яка передбачає усвідомлення своїх прагнень до діяльності, уявлень про власну соціальну роль, оцінювання особистісних рис і якостей як майбутнього фахівця, співвіднесення результатів такого оцінювання з об'єктивними вимогами до обраної діяльності, регулювання на цій підставі власного професійного становлення, зростання, самовдосконалення [141].

Готовність до педагогічної діяльності, у працях Т. Фулей, Н. Буруковська, Т. Будниченко, Г. Савченко та інших розглядається як діяльність, що пов'язана з виконанням певних дій, які необхідні для організаційної складової професії за рахунок сформованості комплексу особистісних, соціальних та технічних факторів в динамічному контексті професійної діяльності [182].

О. Чопік розглядає готовність до педагогічної діяльності як «інтегративну особистісну освіту», в основі якої лежить спрямованість на педагогічну діяльність. На думку вченого, готовність виникає як результат позитивного ставлення до професії та визначається системою мотивів до цієї діяльності. Про сформованість психологічної готовності, на думку О. Чопік, свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до педагогічної діяльності; професійно-педагогічна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність й творчість у вирішенні професійних завдань. Педагог, у якого сформована готовність до педагогічної діяльності, здатний діяти відповідно до потреб педагогічної ситуації, уміє будувати процес ефективного педагогічного спілкування; у нього переважає позитивне

емоційне ставлення до професійної діяльності та сформована ціла низка професійних та особистісних якостей (емпатія, емоційна стійкість, самоконтроль, педагогічний такт тощо), які дозволяють ефективно її здійснювати [186].

Готовність вчителя до професійної діяльності окремі науковці (В. Міушинський, В. Тарасун та ін.) поділяють на загальну та спеціальну [140; 175]. Зокрема, Т. Сак психологічну готовність до педагогічної діяльності вважає компонентом загальної готовності до педагогічної діяльності та розглядає її як сукупність таких якостей особистості: здібності до ідентифікації себе з іншими людьми, волі й ініціативності, багатства внутрішньої енергії людини, перцептивних здібностей. Готовність, на думку автора, включає у себе також педагогічну спрямованість особистості вчителя, установку на роботу у школі, емоційну стійкість, яка забезпечує витримку; професійно-педагогічне мислення, яке дозволяє аналізувати свою діяльність і увесь педагогічний процес у цілому, передбачати результати роботи. Вчений виділяє та розмежовує поняття «професійна готовність» та «професійна придатність», звертаючи увагу на взаємозв'язок цих понять. Професійна придатність, на його думку, визначається як сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії. У процесі професійної підготовки професійна придатність переростає в готовність до педагогічної діяльності [158].

Науковці: М. Берегова, М. Кужель, О. Мороз та ін. змістовою стороною професійної готовності вважають підготовленість до професійної діяльності. М. Берегова розглядає структуру психологічної готовності як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які впливають на ставлення до учня, як суб'єкта педагогічного процесу, гуманістичну спрямованість праці та усвідомлення сутності, змісту і мети професійної діяльності [13; 14]. М. Кужель під психологічною готовністю особистості до професійної діяльності розуміє «психічний стан, який виникає у результаті усвідомленого або

неусвідомленого відображення психологічної структури професійної діяльності і який характеризується певними мотиваційними, операційними та регуляційними властивостями особистості». Вчений визначив рефлексивний підхід психологічної готовності особистості до професійної діяльності, що сприяє саморегуляції особистості, її активному особистісному і професійному зростанню [109]. На думку О. Мороза підготовленість передбачає наявність знань, умінь та навичок професійної діяльності і має певні ознаки: любов до дітей і потреба у спілкуванні з ними; педагогічний такт і терпіння; вимогливість до себе та інших; цілеспрямованість тощо [139].

Готовність педагога до професійної діяльності, за визначенням Ю. Бойчук, – це «система властивостей, якостей, знань та досвіду особистості, яка поєднує усвідомлення високої відповідальності та прагнення активно і творчо виконувати професійні функції». Вчена зробила висновок, що поняття готовності до професійної діяльності може використовуватися у контексті трьох психологічних теорій: як категорія теорії діяльності (готовність – це стан і процес), як категорія теорії особистості (готовність як установка та внутрішня позиція особистості), як категорія професійної підготовки вчителів до педагогічної діяльності [18].

Враховуючи специфіку професійної діяльності вчителя, дослідники визначають зміст і структуру професійної і психологічної готовності до педагогічної діяльності та підкреслюють, що в основі психологічної готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності та педагогічна спрямованість особистості. У структурі професійної педагогічної діяльності більшість дослідників (В. Бондар, М. Буйняк, О. Гаврилова, Л. Гречко, В. Синьов та ін.) виділяють наявність адекватної мотивації; загальних і спеціальних знань; професійних умінь та навичок; професійно важливих якостей особистості [23;34; 48, 55; 60; 61; 97; 106].

Науковці К. Дмитренко, М. Коновалова, О. Семиволос виокремили такі структурні компоненти психологічної готовності педагога до професійної діяльності: мотиваційний – позитивне ставлення до даного виду діяльності,

бажання нею займатися; когнітивний – наявність необхідних знань, умінь, уявлень; гностичний – оволодіння засобами та прийомами реалізації різних аспектів діяльності; емоційно-вольовий – самоконтроль та емоційна сталість; оціночний – самооцінка професійної підготовленості [65].

М. Чайковський у своїх працях визначив психологічну готовність до професійної педагогічної діяльності як інтегральне утворення, яке включає три взаємозумовлені та взаємозалежні підструктури [184]. Та окреслила такі складові, як: 1) функціональна, до якої входять мотиваційний (мотиви вибору професії, орієнтація на цінності діяльності), когнітивний (фахові знання) та операційний (наявність умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, планування власної діяльності та прогнозування її результатів) компоненти; 2) емоційна – налаштованість на вирішення завдань, упевненість у собі, стан задоволеності професією, задоволення від роботи; 3) особистісна – професійно значущі якості особистості [184].

У структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності, М. Швед, виділяє такі компоненти: 1) мотиваційний; 2) орієнтаційний; 3) пізнавально-оперативний; 4) емоційно-вольовий; 5) психофізіологічний; 6) оцінюючий [188].

Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення працювати майбутніх фахівців соціальної сфери. Його основою є професійна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання самовдосконалення.

Орієнтаційний компонент – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання та готовність діяти відповідно до них. Ядром орієнтаційного компонента є ціннісні орієнтації особистості, глибина професійного світогляду майбутніх фахівців.

До складу пізнавально-операційного компоненту входять професійна спрямованість психічних процесів, здібності та знання, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – почуття, вольові процеси, які забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності.

Психофізіологічний аспект психологічної готовності складають: властивості і здібності, які забезпечують високу працездатність у виконанні професійних функцій (впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо працювати і доводити розпочату справу до кінця, здатність керувати власною поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність, врівноваженість і витримка.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки та потребу в професійному самовдосконаленні [188].

Д. Шульженко пропонує структурну модель готовності до педагогічної діяльності. У цій структурі дослідниця виділяє три значущих компоненти: особистісний, індивідуальний і професійно-педагогічний [192].

Узагальнивши підходи до визначення структури психологічної готовності до педагогічної діяльності ми можемо стверджувати, що не зважаючи на різне представлення її складових, спільним для усіх науковців є виділення мотиваційного компоненту як рушійної сили педагогічної діяльності, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок (когнітивний, пізнавальний, операційний, пізнавально-орієнтаційний компоненти) та особистісних якостей (особистісний, емоційно-вольовий компоненти).

Поряд із визначенням змісту та структури поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» окремі науковці (Б. Андрієвський, Л. Балакірська, Г. Балл, А. Борисюк, В. Бочелюк, М. Буйняк, Т. Галах, Л. Гокіна, Н. Дятленко, Л. Долинська, Н. Заплотинська, В. Єфімова, Л. Кльоц, О. Мартинчук, Ю. Найда, О. Стахова, А. Турубарова, М. Матвєєва, Н. Софій та ін.) приділяють увагу характеристиці окремих її компонентів [2; 5; 10; 11;

26; 28; 33; 49; 8; 9; 51; 54; 69; 77; 83; 97; 127; 195]. Розглянемо детальніше деякі з них. Визначальним, на думку дослідників (Г. Балл, А. Яблонського та ін.), є мотиваційний компонент психологічної готовності до професійної діяльності, який виконує ряд функцій: спонукальну (наявність внутрішньої потреби у певній професійній діяльності сприяє активізації людини для успішного її виконання); спрямовуючу (визначає вибір і характер мети в професійній діяльності); регулюючу (визначає ієрархію ціннісних орієнтацій, зміст і співвідношення мотивів професійної діяльності) [5; 11, 28; 49; 51; 54; 97; 195].

Мотивація обумовлюється позитивним ставленням до професійної діяльності, наявністю потреби в отриманні необхідного об'єму спеціальних і психологічних знань, професійних умінь та навичок, направленістю на високі результати педагогічної діяльності, прагненням до професіоналізму. Так, Г. Балл у комплексній здібності до діяльності виділяє два основних аспекти: мотиваційний та інструментальний. Мотив, на думку вченого, є провідним фактором, який обумовлює схильність до певного типу діяльності. Автор зазначає, що ті чи інші прогалини в знаннях можуть легко компенсуватися, але недостатність професійно значущої мотивації обумовить низьку ефективність діяльності [11].

Ми погоджуємося з думкою І. Дичківської, яка зазначає, що розвиток та реалізація усіх інших складових психологічної готовності до професійної діяльності можуть бути ефективним лише за умови їх концентрування навколо мотиваційного ядра особистості фахівця, його професійно-значущої спрямованості [64]. У дослідженнях М. Елькіна, Е. Ервін, Д. Кугельмас, що на формування мотивації вчителя до педагогічної діяльності впливає наявність у нього педагогічної спрямованості, яка виражається в захопленості своєю роботою, баченні у ній сенсу свого життя [75; 76]. Що, на думку Н. Заєркової, призводить до двох наслідків: з одного боку, любов до своєї справи змушує педагога постійно вдосконалювати майстерність, цікавитися роботою своїх колег, надавати їм допомогу, тобто бути активним творчим працівником; з

іншого боку, учні, якщо відчують, що заняття з ними є для педагога задоволенням, відповідають йому взаємністю [81].

Мотиваційну готовність до професійної діяльності, на думку вчених Н. Заєркова, А. Трейтяк, полягає у розумінні як «сукупність мотивів, які визначають позитивне ставлення особистості до обраної спеціальності, як наслідок спрямовують її на оволодіння майбутньою професійною діяльністю і забезпечують успішність цього процесу» [85].

Підкреслюючи залежність результативності праці від мотивації у дослідженнях наголошує А. Колупаєва, чим позитивнішим буде ставлення людини до діяльності, тим більше вона буде готовою до її виконання з максимально можливим використанням свого потенціалу [99].

У контексті дослідження мотиваційної готовності педагогів до інноваційної діяльності ряд вчених А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, Л. Онуфрієва, Ю. Найда, Н. Софій, В. Синьов, М. Шеремет, Л. Руденко, Д. Шульженко та ін визначає її як «сукупність внутрішніх мотивів, які є адекватними інноваційній діяльності та забезпечують успішне її засвоєння і здійснення» [100; 128; 132; 144; 163; 170; 171].

Досліджуючи проблему мотиваційної готовності до професійної діяльності Т. Соловей, Н. Чайковський зазначили, що існує пряма залежність результативності підготовки фахівців від сформованості мотиваційного компоненту готовності до професійної діяльності [168]. Їх підтримує А. Яблонський, який наголошував на особливому значенні потреби в досягненні успіху, яка, на його думку, виявляється у вигляді узагальненого мотиву досягнення. Вчений зазначав, що «мотиваційна готовність майбутніх учителів до професійної діяльності є складним індивідуально-психологічним утворенням, яке поєднує усвідомлення особистістю значущості майбутньої професійної діяльності вчителя, що інтегрується з розвитком професійно значущих якостей і цінностей та наявністю образу своєї професії, власної професійної поведінки, і супроводжується прагненням займатися цією діяльністю після закінчення вищого навчального закладу» [195].

До визначення структурних компонентів мотиваційної готовності до професійної діяльності також існують різні підходи. Зокрема, А. Яблонський виокремлює такі її підструктури як особистісну (наявність сформованих педагогічно значущих якостей) та мотиваційну (комплекс стійких мотивів, які спонукають індивіда до здійснення професійної діяльності). Ці складові взаємопов'язані між собою, об'єднані професійною діяльністю та визначають якість формування психологічної готовності до неї [195].

На думку, О. Солодухова основними компонентами мотиваційної готовності педагогів до професійної діяльності: наявність інтересу до новизни, бажання займатися інноваціями у діяльності, переживання позитивних емоційних станів, які викликані інноваціями, прагнення оцінити свій професійний і особистісний досвід із позиції інновацій. Визначальним компонентом мотиваційної готовності, на думку автора, є інтерес, викликаний новизною у діяльності [169].

З когнітивним компонентом пов'язують таку характеристику фахівця як професіоналізм. Професіоналізм у наукових дослідженнях тлумачать як стійкий рівень знань, навичок і умінь, що дозволяє досягати найбільшої ефективності в професійній діяльності. Так, зокрема, О. Бодальов зауважує, що «це не лише яскравий розвиток здібностей, але й глибокі та широкі знання в тій області діяльності, у якій цей професіоналізм проявляється, а також нестандартне володіння вміннями, які необхідні для успішного виконання цієї діяльності» [127, с. 115-125].

На нашу думку, професійні знання належать перш за все до сфери професійної готовності вчителя до педагогічної діяльності. У контексті когнітивного компоненту психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності доцільніше говорити про певні вимоги до пізнавальних процесів та властивостей педагога, які дозволяють йому продуктивно засвоювати знання та в подальшому використовувати їх у практичній діяльності.

Операційний компонент готовності передбачає наявність умінь і навичок, які допомагають педагогу ефективно здійснювати педагогічну

діяльність. За своєю сутністю він подібний до компонентів психологічної готовності, які в ряді інших досліджень визначаються як практичні, процесуальні або конструктивні. Формування операційного та когнітивного компонентів розпочинається під час навчання у закладі вищої освіти, а їх розвиток та вдосконалення здійснюється упродовж всієї професійної діяльності вчителя. Особистісна готовність до педагогічної діяльності має бути любов до дітей. В. Сухомлинський зазначав, що навчитися цьому неможливо в жодному навчальному закладі. Любов до дітей, яка перетворюється в інтерес до роботи з дітьми, в бажання зробити їх освіченими, розвиненими духовно, стає компонентом педагогічної спрямованості [174].

Ми вбачаємо, що є притаманні та не притаманні особистісні якості педагога. Притаманними, з точки зору вихованців, є справедливість, людяність, чесність, вимогливість (яка не приводить до придушення особистості). Не притаманні педагогам дратівливість, нетерплячість, поспішність зроблених висновків. На думку М. Антонєць, Ю. Бистрова, В. Коваленко, С. Кондукова, М. Шеремет, І. Ярмошук, Т. Яценко професійні якості особистості, що впливають на результат педагогічної діяльності і визначають індивідуальний стиль педагога, поділяються на домінантні, периферійні, негативні та професійно неприпустимі [3; 16; 191; 197; 198].

До домінантних належать якості, на думку Н. Битянова, які визначають ефективність педагогічної діяльності та за відсутності яких вона значно знижується: цілеспрямованість і соціальна активність, гуманність і любов до дітей, справедливість, чесність, щирість, сумлінність, відповідальність, організованість, здатність вести за собою, рішучість, толерантність, ерудиція, інтелект, широкий кругозір тощо [17]. Периферійними називаються такі якості, які не здійснюють вирішального впливу на ефективність діяльності, проте впливають на її успішність і відображаються на авторитеті педагога. Це почуття гумору, доброзичливість, чуйність, зовнішня привабливість, життєрадісність, ввічливість, привітність, самокритичність, принциповість [17]. Негативними є якості, які призводять до зниження ефективності

педагогічної діяльності: емоційна невірноваженість, мстивість, зарозумілість, упередженість, публічне вираження симпатій і антипатій до учнів [17]. До неприпустимих якостей відносяться: наявність шкідливих соціально небезпечних звичок (алкоголізм, наркоманія), аморальна поведінка, грубість, некомпетентність в питаннях навчання і виховання, безвідповідальність та ін. [17]. Одними з провідних особистісних якостей педагога вчені вважають гуманізм та емпатію. В Болдирєва, В. Бондар, В. Золотоверх виділили п'ять типів педагогів за критерієм установки на емпатійний спосіб взаємодії з учнями: з активно позитивною професійною установкою; функціональною професійною установкою; з нейтрально-байдужою професійною установкою; ситуативною професійною установкою; приховано-негативною професійною установкою [19; 22].

Отже, здійснивши аналіз літературних джерел, ми можемо стверджувати, що, єдиного підходу до пояснення сутності, змісту та структури проблеми психологічної готовності до педагогічної діяльності не існує. У працях вчених поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» розглядається як «психічний стан», «здатність», «якісна характеристика», «система», «властивість особистості», «структурне утворення», «інтегральна якість» та ін. Спільним для більшості вчених є розуміння психологічної готовності як складного психологічного явища, що містить у своєму складі мотивацію, систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості, її переконання, ціннісні орієнтації та погляди.

1.3. Психологічна характеристика та особливості навчання осіб з особливими освітніми потребами

Сьогоднішній день в Україні досить активно розробляють різноманітні моделі інклюзивної освіти, авторські навчальні програми, мета яких полягає в залученні до освітнього простору дітей з особливими потребами. Поширення

процесу безбар'єрності та інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями фізичного або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Однак, досі немає єдиного всталеного механізму, як саме можна зробити всі ЗЗСО інклюзивними, яким чином можливе залучення всіх (без винятку) дітей, і надання їм можливостей досягати максимально високих (для кожної дитини) результатів ставати повноцінними та повноправними членами своєї спільноти.

Для того, щоб інклюзія була успішною, щоб кожен навчальний заклад був безбар'єрним потрібно працювати над створенням відповідного освітнього середовища і реалізацією практичних підходів. Насамперед – це розвиток позитивного ставлення (до ідеї інклюзії; до дітей з особливими освітніми потребами та можливостей їх розвитку). По перше, необхідно формувати позитивне ставлення до інклюзивної освіти, для цього необхідно здійснювати на всіх рівнях – від системи навчання студентів вищих педагогічних закладів освіти до системи підвищення кваліфікації педагогів-практиків. По друге, необхідна просвітницька робота у суспільстві та формування відповідної суспільної, громадської думки щодо інклюзії. Визначальним чинником у створенні інклюзивних ЗЗСО є підтримка ініціативи освітніх систем. Доречно створювати «команди лідерів» для керування й підтримки інклюзії у ЗЗСО на допомогу прийдуть центри професійного розвитку педагогів, інклюзивно-ресурсні центри.

Не менш важливо формувати переконання серед всіх учасників освітнього процесу, що інклюзія – це справа, за яку весь колектив ЗЗСО несе спільну відповідальність (адміністрація, може налагодити контакти зі спеціальними закладами освіти та відповідними фахівцями, надаючи в такий спосіб колективу педагогів допомогу під час переходу до реалізації нових функцій, сприяючи обміну досвідом, створення команд психолог педагогічного супроводу). А головне необхідно формувати почуття поваги до індивідуальних відмінностей; сприяти впровадженню в практику роботи ЗЗСО

методів навчання та виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

На протязі останнього десятиліття відомими стали публікації щодо організації різного роду корекційно розвивальної освіти А. Колупаєвої [102], Т. Сак [158], В. Синьов [162], та ін. Незаперечним є ціннісний доробок вітчизняних психологів Л. Виготського [46], В. Гладиш [50], які вказували на необхідність залучення дітей з різноманітними проблемами здоров'я до спеціально організованого інклюзивного освітнього середовища. Про необхідність широкої діагностики дошкільників наголошують К. Васильєва, Н. Козачек [39], М. Ворон [44], Е. Данілавічюте [58], В. Дунець [72], та ін., які обстоюють ідею розвитку дошкільників в умовах сучасного ЗДО.

Досить суттєвою проблемою, що гальмує процес організації інклюзивної освіти в ЗЗСО, є необізнаність батьків щодо корекційної освіти. Батьки, які добре обізнані у світових тенденціях, наполягають на праві своєї дитини перебувати у навчальному закладі нарівні зі нормотиповими однолітками. Але трапляються випадки коли батьки не розуміють основного змісту інклюзивної освіти. Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (вчителем, асистентом вчителя, корекційним педагогом, логопедом, психологом, лікарем, соціальним педагогом і в разі потреби асистентом дитини). Без нього перебування дитини у навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

Для того, щоб впровадження інклюзивної освіти було доречне і позитивне необхідно розв'язати низку проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, а й із різними позиціями членів суспільства, і, насамперед, неготовністю педагогів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. Для того, щоб інклюзія запрацювала, необхідно, щоб вона стала складовою професійного мислення, що, у свою чергу, вимагає оволодіння

професійними ролями вчителів, які необхідні для здійснення освітньої діяльності. Стверджуючи, що дитина ООП, повинна отримати можливість вільного вибору освітньої установи, кожен педагог повинен бути підготовленим до професійної діяльності в умовах інклюзії. Інклюзивна освіта вимагає від нього іншого рівня підготовки, високого професіоналізму, творчості, не тільки володіння знаннями у сфері спеціальної педагогіки, але і здатністю застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Всі зазначені якості містяться в понятті «компетентність», яка передбачає цілісний досвід вирішення життєвих і професійних проблем. У цьому ракурсі важливою умовою досягнення професіоналізму є формування «інклюзивної» готовності, що забезпечує можливість вчителя ефективно здійснювати свою професійну діяльність в умовах спільного навчання дітей з ООП та їх нормотипових однолітків.

Для організації інклюзивної освіти учнів ЗЗСО необхідно добре знати фізіологічні, психолого-педагогічні особливості дітей з особливими потребами. Діти з особливими потребами – це діти, стан здоров'я яких перешкоджає засвоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання (виховання) – діти з інвалідністю, а також інші діти, віком від народження до 18 років, не визнані в установленому порядку дітьми із інвалідністю, але мають тимчасові або постійні відхилення у фізичному і (або) психічному розвитку та потребують створення спеціальних умов навчання (виховання) (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, мови, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери та поведінки, затримкою психічного розвитку, зі складними вадами розвитку, з хронічними соматичними або інфекційними захворюваннями) [84].

Загальне поняття «діти з особливими освітніми потребами» стосується тих дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно охоплює дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків та ін.).

Найбільшою групою «дітей з особливими освітніми потребами» є діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку, які мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Залежно від типу порушення виокремлюють такі категорії дітей: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку; з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпо-глухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом.

Розрізняють також дітей, що мають: вроджені розлади, спричинені порушенням живлення, гормональними розладами, резусною несумісністю груп крові матері та дитини, шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, впливом медичних препаратів, алкоголю, наркотичних та отруйних речовин; набуті порушення зумовлені, переважно, різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження та в наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекційні захворювання тощо).

Навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється із врахуванням рівня підтримки та особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм роботи, залежно від характеру розладу [86].

Навчання та виховання осіб з порушеннями слуху є в центрі уваги сурдопедагогіки. Сурдопедагогіка (від лат. *surdus* глухий) – педагогічна наука, яка вивчає особливості розвитку, навчання і виховання осіб з порушеннями слухової функції. Предметом сурдопедагогіки є процеси розвитку, навчання і виховання осіб з порушеннями слухової функції на різних вікових періодах їхнього розвитку [87].

У дітей з порушеннями слуху всіх груп можливі ще й додаткові первинні порушення різноманітних органів і систем. Такі поняття як залишковий зір, знижений зір, слабозорий, тотально сліпий використовуються для опису стану дітей, які мають порушення зору. Стан зору характеризують наступним чином: «слабозорий» – означає наявність певних проблем із зором, що потребують спеціального навчання; «зі зниженим зором» – людина не може прочитати газету навіть за допомогою окулярів або контактних лінз; «із залишковим зором», коли гострота зору становить 0,04 і нижче на краще око або має дуже обмежений кут зору (20 градусів в найширшій точці); тотально сліпі учні у яких фіксується цілковита відсутність зору (рівна 0) навчаються за допомогою друку Брайля або інших не візуальних засобів [93]. Вплив порушення зору на розвиток дитини залежить від ступеня зниження зору, типу розладу, віку, коли почалося погіршення, та загального рівня розвитку дитини. Багато дітей, які мають психофізичні порушення, можуть мати також і розлади зору, що затримуватиме моторний, розумовий або соціальний розвиток.

Дітям, які мають порушення зору, якомога раніше потрібно надати допомогу, аби вони отримали користь від ранніх програм втручання. Комп'ютерні технології, оптичні та відео засоби можуть допомогти дітям з порушеннями зору різної складності під час звичайних шкільних занять. Для них існують друковані великим шрифтом навчальні матеріали, книжки зі шрифтом Брайля та аудіоматеріали. Їм може знадобитися додаткова допомога: спеціальне обладнання, розвиток навичок слухання, комунікації, орієнтування, мобільності, допомога у професійному становленні, у повсякденному житті. Дітям зі зниженим зором або майже сліпим може знадобитися допомога у розвитку навичок використання залишків зору [1].

Порушення інтелектуального розвитку спричинені ураженням центральної нервової системи. Органічна недостатність мозку має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступального пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Для таких дітей характерне порушення пізнавальної

діяльності, що виявляється в обмеженості сприймання, мовлення, уваги, пам'яті, відтворення сприйнятого і вивченого.

Існує багато ознак порушення інтелектуального розвитку. Наприклад, діти з порушенням інтелектуального розвитку можуть: почати сидати, повзати або ходити пізніше, ніж інші діти; почати розмовляти пізніше, або мати порушення вимови; ати проблеми із запам'ятовуванням; не розуміти, як використовувати певні речі; не розуміти соціальні норми; не усвідомлювати послідовність дій; мати проблеми із вирішенням проблем та/або мати проблеми із логічним мисленням.

Досить багато дітей із порушеннями інтелектуального розвитку потребують допомоги у виробленні навичок для повсякденного життя, роботи та поведінки в колективі. Педагоги та батьки можуть допомогти дитині формувати такі навички як у школі, так і вдома. Серед таких навичок: спілкування з однолітками; самообслуговування та особистої гігієни; основи здоров'я та безпеки; побутові навички (прибирання, приготування їжі); соціальні навички (норми поведінки, вміння вести діалог, взаємодія з іншими); читання, письма, елементарного рахунку; трудові (професійні) навички (по досягненні відповідного віку).

Тому педагогу необхідно: дізнатися якнайбільше про порушення інтелектуального розвитку; дізнайтеся, які в дитини сильні сторони та інтереси, та розвивати їх; за необхідності звернутися до фахівців за порадою; повідомляти інформацію якомога ясніше, конкретніше, а також можливість сприймати якісь речі на дотик; розподіляти нові завдання на маленькі кроки, демонструвати ці кроки; навчати дітей навичкам самообслуговування, соціальної поведінки, надавати відомості про професії, залучати дітей до гурткової діяльності; працювати разом із батьками дітей та колегами над створенням та виконанням індивідуального навчального плану, що задовольняє потреби кожного; регулярно обмінюватися інформацією про стан здоров'я дітей у ЗДО та вдома.

Синдром Дауна – один з найпоширеніших хромосомних розладів, що легко розпізнається і який характеризується порушеннями розумового розвитку. Синдром спричинюється хромосомними розладами: внаслідок порушення в розвитку клітини, в ній нараховується 47 (замість 46 хромосом – як це буває під час нормального розвитку). Існує понад 50 клінічних ознак синдрому Дауна, проте дуже рідко можна визначати в однієї особи всі або більшість з них. Найхарактерніші риси такі: ослаблений м'язовий тонус; очі скошені та мають з внутрішньої сторони складки шкіри (епікантальні складки); пласке перенісся пласке обличчя; короткі, широкі кисті руки з однією складкою через долоню на одній або обох руках; широкі ступні ніг та короткі пальці; маленькі, низько посаджені вуха; коротка шия зі складками; невелика голова; маленький рот і великий язик. У деяких з людей із синдромом Дауна може спостерігатися так званий стан атлантаксіальної нестабільності – розбалансованість двох верхніх вертебральних нервів шиї. Такий стан виявляється, коли люди роблять вправи, під час яких треба витягувати або повертати шию. Зважаючи на певний діапазон можливостей дітей із синдромом Дауна, родинам і всім педагогам школи дуже важливо визначити невелику кількість обмежень щодо розвитку потенційних здібностей. Доцільніше та ефективніше зосереджуватися на конкретних досягненнях дитини, а не обмеженнях її можливостей. Завдання, які вихователь пропонує дитині (крок за кроком, від простого до складнішого), з частим нагадуванням та постійним зворотнім зв'язком виконуються успішно [15].

Аутизм або первазивний чи наскрізний, проникаючий розлад – особливий розлад розвитку. Зазвичай, вже до трирічного віку стають помітними неврологічні розлади, що впливають на комунікаційні здібності дитини, здатність розуміти мовлення, гратися та спілкуватися з іншими. Діагностувати аутичний розлад можна тоді, коли особа демонструє 6 або більше з 12 визначених симптомів, що стосуються соціальної діяльності, комунікації та поведінки. Коли дитина демонструє схожу поведінку, однак не відповідає критеріям аутичного розладу, їй можуть поставити діагноз «проникаючий

розлад розвитку». Діти, які мають аутизм чи то проникаючий розлад розвитку, дуже відрізняються між собою за здібностями, розумовим розвитком та поведінкою. Одні можуть взагалі не розмовляти, інші мають обмежений мовленнєвий запас, що складається з одних і тих самих фраз або діалогів. Діти з більш розвиненими мовленнєвими здібностями, виявляють схильність до використання невеликого діапазону тем для обговорення та труднощі розуміння абстрактних понять. Спільні для них характерні повторювані рухи, обмежений діапазон інтересів, соціальне усамітнення. Також можливі незвичайна реакція на сенсорну інформацію, як то, гучні звуки, світло, текстуру тканини або їжу.

Навчальні програми для дітей, які страждають на аутизм та проникаючий розлад розвитку спрямовані на поліпшення комунікації, соціальних, академічних здібностей і поведінки у повсякденному житті. Особливості поведінки та комунікації, що ускладнюють процес навчання, часом потребують допомоги досвідчених фахівців, які розробляють та допомагають втілювати план вдома і у ЗЗСО. Оточення має структуруватися таким чином, щоб програма для дитини була послідовною та передбачуваною. Діти, які страждають на аутизм та проникаючий розлад розвитку, краще навчаються, коли інформація презентується візуально та вербально. Взаємодія із здоровими ровесниками також дуже важлива, оскільки є моделлю відповідного мовленнєвого спілкування та соціальної поведінки. Аби подолати труднощі засвоєння нових навичок, важливо таким чином розробити програми з батьками, щоб навчальна діяльність, досвід переносилися і практикувалися вдома [25].

Церебральний параліч – стан, спричинений ушкодженням ділянок мозку, які контролюють здатність використовувати м'язи тіла, внаслідок шкідливого впливу на мозок (нестача кисню, ушкодження тканин головного мозку, інфекції, крововиливи, хімічні та метаболічні порушення). Такі ушкодження трапляються до пологів, під час пологів, а інколи – одразу після пологів. Зазвичай, діти, які страждають на церебральний параліч, можуть потребувати

різних видів допомоги. Це: фізична терапія, окупаційна терапія (допомагає дитині розвивати моторні функції), логопедичні послуги [30].

Дитині може знадобитися різноманітне спеціальне обладнання. Наприклад, милиці, шини і т.п. Існує також багато терапевтичного обладнання та адаптованих іграшок, щоб допомогти дитині розвивати свої м'язи під час ігор. Плавання або верхова їзда можуть допомогти зміцнити слабкі м'язи та розслабити інші. Нові методи лікування розробляються постійно. Інколи хірургічне втручання, ін'єкції або інші медикаменти можуть зменшити наслідки церебрального паралічу, проте, не існує засобу для цілковитого одужання. Дитина, що має на церебральний параліч може мати чимало проблем, тому їй потрібна індивідуальна допомога.

Проте батькам складно уявити майбутнє своєї дитини. Якісна терапія та догляд можуть допомогти, але найважливішим за лікування є любов і підтримка дитини батьками та друзями. Завдяки правильній комбінації підтримки, використання обладнання, додаткового часу та пристосування, всі діти, які страждають на церебральний параліч, можуть бути успішними дітьми та мати повноцінне життя. Вчителям важливо дізнатися більше про церебральний параліч, про організації, які надають допомогу та інформаційні джерела; інколи вигляд хворого на церебральний параліч справляє враження, що дитина не здатна навчатися як інші діти. Необхідно зосередити увагу на конкретній дитині і дізнатися безпосередньо про її особисті потреби і здібності; дізнатися про стратегії, що використовують інші вихователі для дітей з особливими потребами; дізнатися про різні стилі навчання. Запитуйте себе (та інших): «Як я можу адаптувати це заняття для дитини, щоб матеріал засвоювався максимально активно?»; навчіться використовувати допоміжні технології [57].

Епілепсія – це фізичний стан, коли через певні проміжки часу, раптово, відбувається зміна у роботі нейронів мозку [93]. Під час нападів спостерігається втрата свідомості, конвульсивні рухи рук, ніг. Таки зміни фізичного стану називають епілептичними нападами. Іноді малюки

страждають на конвульсії під час високої температури. Такі конвульсії – лише один вид нападів. Інші типи, які не класифікуються як епілепсія, трапляються внаслідок дисбалансу рідини або певних речовин в організмі, внаслідок вживання алкоголю або наркотиків. Поодинокий напад не означає, що людина страждає на епілепсію. Діти, які страждають на епілепсію або інші напади, як особи з особливими потребами, мають право на спеціальне навчання та супутні послуги. Діти, які страждають на епілепсію, також мають долати проблеми, пов'язані з психологічними та соціальними аспектами свого стану. Це стосується громадського неприйняття та страху перед нападами, невпевненості, втрати самоконтролю під час нападів та залежності від медикаментів. Щоб допомогти дитині почуватися впевненіше, можна запровадити освітні програми для персоналу та дітей, які презентуватимуть інформацію про те, як розпізнати епілепсію та першу допомогу людям, які на неї страждають. Діти отримуватимуть більше допомоги, коли родина і ЗДО працюватимуть спільно. Для батьків і вчителів існує багато доступних матеріалів, з яких можна дізнатися, як ефективно працювати у складі команди [93].

Порушення мовленнєвого розвитку та звуковимови мають діапазон від простої заміни звуків до неможливості розуміти або використовувати мовлення під час комунікації. Деякі порушення звуковимови пов'язані з вадами слуху, неврологічними розладами, ушкодженнями мозку, затримками розумового розвитку, фізичними розладами, такими як розщеплення губи або піднебіння. Проте, часто природа цих порушень невідома. Вважається, що комунікативні здібності дитини уповільнені, коли вона помітно відстає від своїх ровесників у розвитку мовленнєвих навичок. Іноді дитина може мати краще розвинуті здібності до розуміння, порівняно з можливостями висловлюватися, проте, це трапляється рідко. Розлади вимови спостерігаються внаслідок певних труднощів продукування звуків або порушення тембру голосу. Мовний потік або ритм можуть перериватися, як, наприклад, під час заїкання.

Розлад вимови зазвичай спричинений порушенням іннервації (іннервація – забезпечення певного тону м'язів, у тому числі і м'язів артикуляційних органів) мовленнєвого апарату. Також можуть спостерігатися спотворення нормальної висоти тону, гучності голосу. Діти, які страждають на порушення мовленнєвого розвитку, можуть замінювати одні звуки іншими («л» та «р»). Іноді трапляються комбінації кількох проблем [93].

Порушення мовленнєвого розвитку можуть бути пов'язані зі здатністю розуміти та/або вживати слова в контексті, як вербально, так і не вербально. Серед мовленнєвих розладів – неправильне використання слів або їх значень, неможливість висловлювати думку, використання неправильних граматичних форм, збіднений словниковий запас; діти можуть бачити або чути слово, проте не розуміти його значення; оточуючі іноді можуть не розуміти, що намагається сказати дитина. Зазначені порушення характерні для дітей із затримкою мовленнєвого розвитку.

Оскільки всі комунікаційні розлади потенційно можуть призвести до соціальної на навчальної ізоляції дітей, важливо вчасно розпочати відповідні корекційні заходи. Будь-яка вікова затримка у розвитку вимови та мовлення може спричинити подальші проблеми у навчанні. Мозок має таку здатність, що у віці до 5 років легше вивчати мову та розвивати комунікаційні здібності. Коли дитина страждає на порушення опорно-рухового апарату, зниження слуху та порушення розвитку, майже завжди вона має і порушення мовленнєвого розвитку. Дітям, які мають комунікаційні розлади, логопеди допомагають по-різному. Вони надають індивідуальні терапевтичні послуги дитині; консультують педагогів, як краще працювати з дитиною у групі/класі; тісно співпрацюють з родиною щодо вироблення цілей і методики ефективної терапії у садочку/школі та вдома. Новітні технології також можуть допомогти дітям, чий фізичний стан ускладнює комунікацію.

Робота з дітьми, які мають особливі потреби, вимагає не тільки знань і досвіду, а ще й терпіння, любові до них. Нерідко ці діти залишаються сам на сам зі своїми проблемами, стають непотрібні ані батькам, ані педагогам. Така

дитина, як правило, викликає роздратування, ворожість, бажання бути до неї особливо вимогливим, а ще краще – взагалі позбутися її. У цьому випадку інклюзивна освіта є єдиною опорою і підтримкою такого учня, оскільки саме вона покликана допомогти учневі адаптуватися до навчального, захищати його як особистість.

Психолого-педагогічний супровід в ЗЗСО полягає в корекційно-навчальних заняттях, трудо-, ігротерапії, індивідуальній і груповій психотерапії. Заняття проводять у двох напрямках: як форму для отримання знань і як розвиток, корегування процесів мислення, уваги, регуляція поведінкових реакцій. Робота з корекцією порушень – індивідуалізована для кожної дитини і групи захворювань. Характер занять, навантаження і дозвілля оцінюють на основі природи психічного розладу, залишкових можливостей, фазових станів. Допомогти дитині адаптуватися до колективу можна, підкреслюючи і заохочуючи будь-які її досягнення; давати доступні завдання; підтримувати і допомагати, якщо виникли труднощі; розвивати здатність витримувати і долати невдачі, не впадати у відчай; формувати позитивне ставлення дітей. Для дітей з ООП необхідно облаштувати ресурсну кімнату («Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (постанова КМУ від 15.09.2021 р. №957) – це спеціально облаштована кімната (частина кімнати), що має відповідний розподіл функціональних зон, призначених для всебічного розвитку учнів, гармонізації їхнього психоемоційного стану та психологічного розвантаження, надання (проведення) індивідуальних та/або групових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (занять). Кожна функціональна зона може містити певні осередки [82; 152].

Основними завданнями використання ресурсної кімнати у закладі загальної середньої освіти є перш за все психологічне розвантаження здобувачів освіти, а також соціально-побутове орієнтування, формування в дітей навичок самообслуговування та надання індивідуальних та/або групових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Структура заняття повинна містити такі складові: психологічна підготовка, вправи для зняття зорового напруження, відповідний ортопедичний режим, обов'язкову логопедичну гімнастику, фізичні вправи на розвиток загальної та дрібної моторики й мускулатури. Необхідно враховувати під час роботи соматичні, психофізичні показники кожної дитини (у комплексі) та орієнтуватися на рівень підтримки учня. Потрібно урізноманітнювати форми викладу навчальної інформації з урахуванням рівня розвитку уражених сфер і функцій; захищати дітей від фізичного та розумового перевантаження, правильно обирати темп і способи засвоєння знань. Необхідно адаптувати чи модифікувати навчальний процес уводячи до нього інтегровані елементи: музику, аплікацію, ритмічні вправи, малювання, ліплення, співи, що компенсують розлади сенсорно-моторного розвитку, формують пізнавальну діяльність, покращують інтелектуальну активність. Потрібно посилити соціалізацію дитини ООП із однолітками та іншими людьми. Це досягається через організацію спільної діяльності з іншими дітьми, створення ситуацій успіху. Підвищити впевненість та самооцінку дитини можна: допомігши дитині усвідомити й відчувати, що вона може щось робити краще за своїх однолітків, переконавши її в можливості самостійно долати труднощі. Необхідно формувати працездатність через надання дитині різноманітних доручень. Потрібно мінімізувати прогалини у знаннях. Це досягається через індивідуальні та додаткові завдання, самопідготовку, спеціальні корекційні заняття: корекція повинна бути спрямована на формування почуття реального, адаптації до життєвих ситуацій; самостійності, подоланні труднощів при переході від ігор до навчання, створення пізнавальних інтересів і стереотипів діяльності; заняття мають стимулювати у дітей інтерес до навчання, виробити позитивне ставлення до виконання завдань. На заняттях потрібно використовувати наочний матеріал, що відповідає умовам створеної ситуації, насиченої елементами гри. Слід формувати мотивацію до навчання стимулюючи бажання отримати позитивну оцінку, схвалення, підтримку. Учіль дітей ставити запитання, і лише потім

надавайте їм необхідну інформацію. Скеруйте дії дітей у правильному напрямі. Підтримуйте та заохочуйте дітей колективно шукати відповіді.

А також необхідна підтримка та надання учням постійної чи тимчасової індивідуальної допомоги у процесі виконання тих чи інших навчальних завдань (навідні запитання, пряме керування діяльністю). Вчителю чи асистенту вчителя необхідно забезпечити розуміння учнем запропонованих йому інструкцій, оскільки від цього залежить успішність виконання навчальної діяльності. Формування позитивного ставлення дитини з ООП до школи та навчання досягається лише через відчуття себе рівноправним членом колективу, турботу і доброзичливе ставлення оточення. Проводячи корекційно-розвиткові заняття для розвитку когнітивних чи психо-емоційних процесів потрібно спиратись на індивідуальні потреби і можливості дитини. Важливо спільно працювати з дитиною, оскільки праця знижує загальну збудливість і відволікає увагу від примітивних потягів і схильності до агресивних і асоціальних вчинків. Необхідно дотримуватися психогігієнічних умов при організації освітнього процесу ЗЗСО – індивідуальний підхід і дозування навантаження (навчання та релаксуючі вправи). Навчально-виховну роботу потрібно поєднувати з моніторингом стану дитини (здійснює вчитель, асистент вчителя, психолог, дефектолог) та із корекційною роботою для відновлення і корекції мовлення та моторики тощо.

1.4. Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як умова його ефективності

Визнавши та ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларація ООН «Про права людини», «Про права інвалідів», Конвенція ООН «Про права дитини» тощо), Україна зобов'язалася дотримуватися та виступати на захист прав усіх без винятку людей незалежно від їх кольору шкіри, національної чи культурної приналежності, соціального становища, стану здоров'я тощо. За останні роки в Україні прийнято цілу низку нормативно-

правових документів, метою яких є законодавче забезпечення та державна підтримка прав дітей з особливими освітніми потребами на повноцінне та рівноправне життя у суспільстві, здобуття ними якісної освіти [71; 79; 82; 89; 90; 91; 142; 153; 159].

Аналізуючи сучасну спеціальну педагогічну та психологічну літературу слід відміти, що значна кількість наукових праць, присвячені розробці теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними освітніми потребами (А. Колупаєва, М. Малофєєв, С. Миронова, В. Олешкевич, В. Синьов, Н. Софій, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.) [16; 82; 94; 95; 96; 120; 129; 130; 131; 132; 133; 143; 173; 174; 175; 176; 177; 186; 187; 188; 189].

Особливості розвитку інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні і за кордоном ґрунтовно висвітлено в наукових дослідженнях А. Колупаєвої та Л. Руденко [101; 154]. Деякі аспекти методології, організації та особливостей інклюзивної освіти висвітлено в наукових напрацюваннях С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. [16; 95; 130; 131; 133; 134; 186; 187; 174; 175; 177; 209].

Особливості підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання у своїх працях розглядали С. Альохіна, Ю. Бистрова, І. Возняк, В. Гладуш, І. Демченко, О. Кетріш, В. Коваленко, А. Колупаєва, Н. Малярчук, Н. Софій, І. Хафізуліна, В. Хитрюк, С. Черкасова та ін. [4; 12; 47; 51; 58; 87; 90; 91; 95; 121; 135; 146; 188; 199; 200; 201; 202; 206; 214].

Інклюзія як суспільна модель ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, вона пройшла тривалий шлях свого становлення. Проаналізуємо його, протягом багатьох десятиліть у нашій країні функціонувала єдина система спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, що передбачала їх навчання у спеціальних закладах дошкільної та загальної середньої освіти інтернатного типу. Перебування у інтернатних закладах

негативно впливав насамперед на соціальну адаптацію дітей, адже їхнє перебування в умовах закладу не тільки обмежувало соціальні контакти, а й негативно впливало на формування соціальної компетентності в цілому. Як зазначав Л. Виготський, «не стільки біологічна сторона дефекту викликає найбільші складнощі у дитини, скільки їх соціальні наслідки. Система ж ізольованого навчання і виховання посилює ці «соціальні порушення», що перешкоджають спілкуванню і гальмують придбання знань, умінь і навичок» [48].

Поступово, поряд з традиційною спеціальною освітою, з'являються нові форми організації навчання та виховання дітей з ООП – інтеграція та інклюзія, які розглядають можливості спільного навчання дітей з різними типами розвитку. Це пов'язано з розвитком демократичних тенденцій у суспільстві, прийняттям цілого ряду нормативно-правових документів, які декларують захист прав людей з обмеженими можливостями життєдіяльності, зокрема їх право на здобуття освіти та повноцінне життя у суспільстві [95; 96; 149; 186].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що ідеї інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами мали місце ще багато століть тому. В історії загальної та спеціальної педагогіки є чимало прикладів організації спільного навчання і виховання дітей з типовим та порушеним розвитком. Однак у більшості випадків вони мали випадковий, стихійний характер та отримали назву «псевдоінтеграції» [17; 95; 96; 131; 134; 146; 147; 150; 177]. Розглядаючи ретроспективу поглядів вчених щодо спільного навчання дітей з різними освітніми можливостями в контексті розвитку загальної та спеціальної педагогіки, ми можемо відстежити зміни суспільного ставлення до них від повного відкидання та відторгнення до прийняття та реалізації їхніх прав, зокрема рівного з усіма доступу до здобуття якісної освіти [16; 49; 96; 120; 133].

Інноваційна освітня концепція навчання дітей з особливими освітніми потребами була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, яка відбулася за підтримки 54

ЮНЕСКО 7-10 червня 1994 року у м. Саламанка в Іспанії. Концептуальні засади інклюзивної освіти було сформульовано та відображено у Саламанкській декларації та рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. У вище вказаних документах наголошено, що «особи, які мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які повинні створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих в першу чергу на дітей з метою задоволення їхніх потреб». Крім цього, у декларації зазначається, що «звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх» [159].

На засіданні Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 було сформульовано принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку, які стали визначальними для інклюзивної освіти як освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання з відповідним психолого-педагогічним супроводом [80; 95; 96; 131; 186].

В Україні інклюзивну освіту було експериментально започатковано як альтернативу спеціальній освіті під час виконання програми Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», що у 1999 р. була заснована Міжнародним фондом «Відродження». Важливе значення цієї програми полягало у впровадженні демократичних тенденцій в систему освіти, які реалізувалися шляхом залучення дітей з особливими освітніми потребами і дітей національних меншин до закладів загальної середньої та дошкільної освіти України.

В інструктивно-методичному листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2012 р.) дається таке визначення інклюзивного навчання: «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами

шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [83].

Українські вчені-науковці Н. Софій, Ю. Найда так тлумачать сутність поняття «інклюзивна освіта»: «Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами» [170, с. 6].

Вчені Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обуховська, стверджують, що інклюзивна освіта – це термін, який використовується для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти. В основу інклюзивної освіти, як зазначає М. Малофеев, покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх людей та забезпечує створення спеціальних умов навчання для дітей, що мають особливі освітні потреби [173].

На думку В. Федорчук. «інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки є особливою системою навчання, що охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес відповідно до потреб учнів усіх груп та категорій» [181].

В. Бондар зазначає, що на часі інклюзивна освіта є пріоритетним завданням всієї системи освіти. Вчений наголошує, що розв'язання цього завдання буде доказом зрілості суспільства та підтримує думку, що діти з особливими освітніми потребами, так само, як і діти з типовим розвитком, «повинні мати право бути прийнятими в колектив ровесників, розвиватися відповідно до своїх здібностей, мати перспективу участі у житті суспільства, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал» [20].

Вчені В. Бочелюк, О. Будник зазначають, що проблема неготовності вчителів закладів загальної середньої освіти (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досить гостро постає вже на перших етапах запровадження інклюзії. Вона виявляється у недостатній кількості професійних компетенцій вчителів, наявності психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів [27; 35].

Основними психологічними «бар'єрами», на думку вчених, є такі:

1. Страх перед невідомим, сутність якого полягає у підвищеній тривожності педагогів, пов'язаній з необхідністю виконувати нові, до цього часу невідомі, професійні обов'язки.
2. Страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу. Основу цього страху становлять негативні суспільні стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами.
3. Негативні установки і упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які також безпосередньо пов'язані з пануванням у суспільстві негативних стереотипних установок щодо дітей з ООП.
4. Професійна невпевненість вчителя, яка пов'язана з несформованістю інклюзивної компетентності.
5. Небажання вчителів змінюватися, яке пов'язане з відсутністю позитивної мотивації та необхідністю виходити із «зони комфорту».
6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо) [37; 42].

Провівши аналіз психологічних бар'єрів, слід відмітити, що першопричиною багатьох з них є вплив суспільних стереотипів у ставленні до людей з ООП та до можливості спільного навчання дітей з ООП разом з однолітками з типовим розвитком. Проаналізуємо найбільш поширені з них: діти з ООП мають навчатись у спеціальних закладах, тому що там їм буде краще; над дітьми з ООП будуть глузувати однокласники, однолітки; в інклюзивних класах знизиться рівень і якість освіти для дітей з нормотиповим розвитком, ці учні не одержать достатньо уваги від вчителя; діти з ООП не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не будуть одержувати високих оцінок та будуть відставати; на інклюзивне навчання

держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту; діти з порушеннями розвитку є агресивними, вони можуть становити небезпеку для інших; порушення можуть запозичити діти з типовим розвитком; інклюзивна освіта є єдиною сучасною формою освіти, а спеціальні інтернати треба закрити, оскільки вони шкодять дітям [47; 63].

Проаналізуємо деякі погляди науковців на проблему готовності педагогів до інклюзивного навчання. Зокрема, М. Чайковський розглядає інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності фахівця інклюзивного закладу освіти. На його думку, вона включає необхідний обсяг знань і вмінь та виражається у здатності педагога здійснювати професійні функції з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з порушеннями у розвитку і забезпечувати їх включення в середовище закладу загальної середньої освіти, створюючи умови для розвитку і саморозвитку. Науковець розглядає інклюзивну компетентність крізь призму її змістових компонентів: мотиваційного, який характеризується особистісною зацікавленістю, налаштованістю та сукупністю мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на здійснення професійної діяльності в інклюзії; когнітивного, який визначається як здатність здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його здійсненні; рефлексивного, що включає здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням; операційного, який являє собою уміння і навички, необхідні для виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання [184].

Науковець О. Чеботарьова визначає зміст поняття «професійна компетентність вчителя початкової освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку», яке визначається як інтегральна якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатності нести

професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності [185].

На думку А. Шевцов, яка досліджувала проблему підготовки педагогів до роботи в інклюзивній початковій школі, готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначає як «складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектру функцій щодо вдосконалення змісту та організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них в умовах інклюзивної початкової школи» [189].

Н. Софій виділяє шість компетентностей педагогів, сформованість яких найбільше впливає на успішність впровадження інклюзивної моделі навчання, а саме: практика диференційованого викладання; практика спільного викладання (викладання спільно з вчителемдефектологом та/або асистентом вчителя); створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами; оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; робота в команді; практика позитивної комунікації [171].

Не зважаючи на врахування специфіки інклюзивного навчання у вище зазначених тлумаченнях поняття «інклюзивна компетентність», варто відзначити, що у них увага звертається головним чином на професійні знання та уміння вчителя, а психологічна складова готовності не розглядається.

У наукових працях А. Колупаєвої, О. Таранченко робиться наголос на необхідності змін педагогів, причому ці зміни стосуються не лише розвитку професійних умінь та навичок, а в першу чергу трансформації особистісних рис, подолання тривожності та страхів, які виникають у зв'язку із запровадженням інклюзивної освіти. Вчені окреслюють такі особистісні бар'єри, які стоять на шляху до ефективної реалізації інклюзивної освіти:

вчителі вважають, що все й так достатньо добре, не бачать, як запропоновані заходи можуть змінити на краще навчальну практику; думають, що у них немає необхідних знань і навичок; не впевнені, що в них достатньо фахово підготовлені, аби працювати з дітьми з особливими освітніми потребами; побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації; що робота в інклюзивних умовах забиратиме надто багато часу; не впевнені, що їм надаватимуться потрібні ресурси та підтримка; їх турбує перспектива співпраці з іншими фахівцями тощо [101].

На схожі проблеми вказують й науковці Л. Кондрашова, З. Мовкебаева, І. Оралканова, які зазначають, що пред'явлення нових вимог до діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти призводить до виникнення у них різних труднощів, які найчастіше є наслідком недостатньої сформованості базових компетентностей. Під «професійними педагогічними труднощами» вчена розуміє «переживання суб'єктом станів напруги, тяжкості, незадоволеності, які виникають в результаті дії зовнішніх факторів діяльності і залежать від характеру самих чинників, ступеня підготовленості до діяльності і ставлення до неї» [103; 137].

Поряд з тим, О. Кочерук вважає, що труднощі у професійній діяльності, поряд з очікуваними негативними наслідками, грають і позитивну роль, сприяючи підвищенню активності творчого пошуку і виступаючи індикатором, що показує рівень різних збурень у функціонуванні педагогічної системи [110]. У дослідженні Д. Шульженко, К. Слободянюк, О. Мерзлякова, Г. Євдокимова готовність майбутнього вчителя до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання розглядається як «сукупність знань та уявлень про їхні особливості, вододіння способами і прийомами роботи з такими учнями, а також сформованість певних особистісних якостей, що визначають стійку мотивацію до цієї діяльності» [130; 166].

Д. Шульженко виділяє такі компоненти готовності майбутнього вчителя до інклюзивного навчання: мотиваційний – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного

процесу навчання, визнання кожного учня суб'єктом навчальної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття учнів з обмеженими можливостями здоров'я; когнітивний – включає систему знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психічного та фізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я та ефективності побудови педагогічного процесу з такими учнями; креативний – відображає творчу активність і особистісні особливості педагога, що дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал учнів з ООП, керуючись їх можливостями; діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійнопедагогічних знань в роботі з особами з обмеженими можливостями здоров'я та передбачає формування у майбутніх вчителів відповідних професійних компетенцій [193].

На нашу думку, позитивним моментом такого визначення, є окреслення складових готовності, але не досить чітко розкривається залежність когнітивного та діяльнісного компонентів від мотиваційної складової.

В. Синьов, Д. Шульженко у своїй праці «Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень» пропонують такий перелік компонентів готовності [164]: аксіологічний (ставлення до інклюзії як до блага, позитивного соціально-педагогічного явища, ресурсу для розвитку дитини, групи в суспільстві); емоційно-мотиваційний (позитивне ставлення до дітей різних груп, зацікавленість професійною педагогічною діяльністю); когнітивний (знання про особливості розвитку дітей з гетерогенних груп і специфіку професійної діяльності в умовах інклюзії, що дозволить ефективно вирішувати завдання у конкретних життєвих ситуаціях); вольовий (відповідальне ставлення до інклюзивної діяльності, зосередження уваги на проблемах учнів, педагогічний оптимізм, прагнення до досягнення позитивного результату в навчанні і вихованні дітей, підлітків, молоді з особливими освітніми потребами); операційно-компетентнісний (володіння певними компетенціями інклюзивної діяльності в цілому, конкретними методами, способами, прийомами зокрема); комунікативний (застосування

різного роду комунікацій, в тому числі інформаційних, мережевих, в процесі навчання, розвитку та виховання дітей в інклюзивному середовищі); рефлексивний (самооцінка педагогом своєї підготовленості з питань інклюзивної освіти) [164].

Аналізуючи причини неготовності педагогів до інклюзивного навчання, Л. Савенкова, зазначає, що найчастіше вони пов'язані з відсутністю у них готовності до прийняття умов, що змінюють його професіоналізм і внаслідок цього, вимагають розширення сфери своєї професійної та особистісної компетентності за рахунок засвоєння нових знань, умінь і навичок. Вчена наголошує, що готовність фахівця до роботи в умовах інклюзивної освіти доцільно диференціювати на професійний та психологічний різновиди [155].

До професійної готовності, на думку Л. Савенкової належить: інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних особливостей дітей з порушеннями у розвитку та їх відмінностей від дітей з типовим розвитком, готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність в процесі навчання, готовність до професійної взаємодії і навчання. Структура психологічної готовності включає емоційне прийняття дітей з різними типами порушень в розвитку, готовність включати дітей з різними типами порушень в діяльність на уроці, задоволеність власною педагогічною діяльністю [155].

Заслуговує наукового інтересу підхід до визначення поняття психологопедагогічної готовності до інклюзивної освіти майбутніх педагогів-психологів, характеристику якого представлено у дослідженні О. Савченко. Дослідниця трактує її як систему професійно-значущих якостей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному закладі. У своєму дослідженні О. Савченко уточнює, що про психологопедагогічну готовність свідчать такі показники, як толерантне ставлення до людей з проблемами у розвитку, високий рівень емпатії, перевага

установок на альтруїзм та працю та сформованість уявлень про форми, методи і засоби роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [157].

С. Миронова у своєму дослідженні, спрямованому на підготовку вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, робить спробу диференціювати інклюзивну готовність на психологічну, професійну та особистісну. Вона визначає інклюзивну готовність педагогів крізь призму наявності у них комплексу психологічних та професійних якостей, що дають можливість ефективно здійснювати педагогічну діяльність з урахуванням вимог інклюзивної освіти. Вчена наголошує, що психологічна готовність визначається особистісними якостями вчителя, а професійна – сформованістю у нього системи знань та методичних умінь [131; 135].

Ми поділяємо позицію дослідниці у прагненні диференціювати психологічну та професійну підготовку педагогів до інклюзивного навчання, проте у її дослідженні теоретично не обґрунтовано доцільність такого поділу, тому вважаємо за потрібне стверджувати, що у дослідженні С. Миронова психологічна підготовка розглядається не як окремий напрямок, а як складова формування професійної компетентності вчителя [133; 134].

За результатами власних досліджень Д. Шульженко та В. Синьов виділяють такі етапи психологічної підготовки майбутніх фахівців з інклюзії, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями та з розладами спектру аутизму [161]: Засвоєння понятійного апарату спеціальної психології та інклюзії. Навчання пізнанню психологічних аутистичних явищ, виокремлення психологічних детермінант інклюзії з широкого кола чинників, умінню доцільно застосовувати дефектологічні (клінічні, психологічні, педагогічні, реабілітаційні, спеціальні) знання у повсякденному житті. Оволодіння способами, прийомами, засобами вивчення й розуміння аутичних дітей, їх батьків, вчителів, подолання стереотипних психологічних установок та бар'єрів, які спричинені соціальними стереотипами; формування готовності до пізнання учня з розладами спектру аутизму й прийняття його індивідуальності. Психологічна робота над власною особистістю, що включає

самопізнання, самовивчення, самооцінку, самоприйняття, саморегуляцію та самоконтроль, за рахунок чого формуються такі внутрішні механізми як саморозуміння, саморефлексія, самоспостереження. Оволодіння методологією та методикою ділового спілкування з педагогами інклюзивної школи та батьками дітей з розладами спектру аутизму. Етап інтеграції корекційно-педагогічних та психокорекційних знань, вмінь, навичок в інклюзивну ситуацію. Етап управління і контролю над власними емоціями, формування емоційної стійкості, подолання невпевненості, розвиток професійної мотивації психолога до роботи в умовах інклюзії, до подальшого професійного та особистісного зростання [161; 163].

Слід відзначити, що більшість з розглянутих підходів до визначення змісту та шляхів формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП стосуються підготовки фахівців в процесі здобуття ними вищої освіти, тобто формування інклюзивної компетентності загалом та психологічної готовності зокрема відбувалося в контексті загальнопрофесійної підготовки [58; 71; 118; 127; 129; 134; 146; 176]. На нашу думку, це дещо полегшує процес, адже первинно сформувати знання, уміння, навички та розвинути риси особистості у студентської молоді набагато простіше, аніж здійснювати це у педагогів з певним стажем роботи, усталеними поглядами на професійну діяльність та суспільні тенденції.

Важливість психологічної підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти відзначає А. Колупаєва. Нею доведено, що мотивація вчителя щодо інклюзії, впевненість у її правильності та доцільності як форми навчання дітей з ООП буде сприяти підвищенню його професійної компетентності. На думку А. Колупаєвої, психологічну готовність педагога до інклюзивної освіти слід розглядати як «інтегровану здатність особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність». У рамках дослідження нею було виділено п'ять функціонально пов'язаних та взаємообумовлених компонентів – мотиваційний, когнітивний, операційний,

оціночний та особистісний, проте не було конкретизовано показники сформованості кожного з них [99]. На важливу роль мотиваційного компоненту психологічної готовності вказує й Л. Калина, яка зазначає, що не зважаючи на різноманітність мотивів роботи вчителя в інклюзивному класі, деякі вчителі продовжують займатися інклюзією попри негативне ставлення до ідеї спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком. Вчена зазначає, що така негативна позиція педагогів «є протипоказанням до здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному класі» [93]. С. Миронова наголошує, що формування психологічної готовності педагогів «...є не лише однією з умов запровадження інклюзивної освіти, її ефективності, а й шляхом до суспільної інтеграції різних верств населення» [88].

Отже, здійснивши аналіз психолого-педагогічної літератури та практики запровадження інклюзивної освіти в Україні та за кордоном, ми можемо стверджувати, що провідною готовністю педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП є психологічна, яку можна трактувати як комплексне утворення, сукупність здібностей, ціннісних орієнтацій та якостей особистості, що забезпечують мотиваційну готовність педагога до взаємодії з дітьми з ООП, його здатність до реалізації професійної діяльності в умовах інклюзії.

Психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії відрізняється від поняття «інклюзивна компетентність». Психологічна готовність передбачає наявність психологічних задатків, які завдяки спеціальній підготовці можуть трансформуватися в професійні компетенції, фахові знання, уміння і навички, необхідні вчителю для роботи з дітьми з ООП.

На наше переконання, психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП має поєднувати психологічну готовність до педагогічної діяльності (любов до дітей, емпатія, позитивна «Я-концепція» вчителя, педагогічна творчість, тощо), психологічну готовність до взаємодії з дітьми з ООП (позитивне, неупереджене сприймання та ставлення до дітей з ООП,

сприймання індивідуальності кожної дитини, наявність позитивних установок на взаємодію з ними, педагогічний оптимізм та гнучкість, високий рівень домагань вчителя) та психологічну готовність до роботи в інклюзивному класі (гнучкість, високий рівень інтелектуальної лабільності, толерантне ставлення до всіх учнів класу, прагнення до саморозвитку тощо).

Узагальнення теоретичних підходів дозволило нам визначити зміст поняття «психологічна готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Ми розглядаємо його як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними [22; 23; 28; 34; 35; 40; 52; 96; 113].

Висновки до розділу 1

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з теми дослідження та їх узагальнення засвідчили, що проблема психологічної готовності педагога до професійної діяльності була об'єктом вивчення багатьох науковців минулого та не втрачає своєї актуальності й сьогодні. Тлумачення змісту та структури поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» здійснюється з позиції функціонального та особистісного підходів до розуміння психологічної категорії «психологічна готовність».

Попри значну кількість досліджень та різноманітність підходів до розкриття сутності поняття, більшість науковців дотримуються позиції, що психологічна готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП є компонентом його загальної готовності до професійної діяльності. Дослідники

наголошують, що в основі психологічної готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності, яка включає позитивну мотивацію, загальні і спеціальні знання, професійні уміння та навички, а також професійно важливі якості особистості.

Впровадження інклюзивного навчання висуває якісно нові вимоги до професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти, до їхніх знань та умінь, спонукає їх до зміни світоглядних позицій та особистісних якостей, викликає тривогу та невпевненість. Саме це є причиною відсутності у вчителів загальноосвітньої підготовки психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Аналіз літературних джерел засвідчив значну кількість наукових пошуків з проблеми формування готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП, проте переважна більшість з них зосереджують свою увагу на формуванні професійної компетентності вчителя інклюзивного класу, його методичної готовності, тоді як психологічній підготовці не приділяється належної уваги. У дослідженнях вчених розглядаються лише окремі її аспекти, без встановлення взаємозв'язків між компонентами структури психологічної готовності та визначення показників і рівнів їх сформованості.

Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами поєднує психологічну готовність до педагогічної діяльності (любов до дітей, емпатія, педагогічна творчість, позитивна «Я-концепція» вчителя тощо), психологічну готовність до взаємодії з дітьми з ООП (позитивне, неупереджене сприймання та ставлення до дітей з ООП, наявність позитивних установок на взаємодію з ними, сприймання індивідуальності кожної дитини, педагогічний оптимізм та гнучкість, високий рівень домагань вчителя) та психологічну готовність до роботи в інклюзивному класі (толерантне ставлення до всіх учнів класу, гнучкість, високий рівень інтелектуальної лабільності, прагнення до професійного та особистісного саморозвитку тощо).

Узагальнення результатів досліджень науковців у галузі інклюзивної освіти дає нам підстави стверджувати, що психологічна готовність є первинною у формуванні готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей із ООП. Вона являє собою стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними. Не викликають заперечення висновки вчених, що сформованість психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП сприяє також підвищенню їх професійної компетентності та адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, закладі освіти і суспільстві загалом.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Обґрунтування змісту та методики дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з теми дослідження дозволив окреслити сутність поняття «психологічна готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами» та визначити його зміст. У нашому дослідженні ми розглядаємо її як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними [22; 23; 24; 28; 34; 35; 38].

Для проведення наукового дослідження психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами ми організували експеримент із дотриманням структурно-логічного підходу, який передбачає поетапну реалізацію визначених мети та завдань дослідження.

Мета експериментального дослідження містила такі складові: оцінка рівня сформованості психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП; обґрунтування, розробка, практична реалізація та

оцінка ефективності тренінгової програми формування психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Експериментальне дослідження включало три етапи: констатувальний, формуючий та контрольний.

Метою констатувального етапу експерименту, стало вивчення особливостей розвитку основних компонентів психологічної готовності педагогів до здійснення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

У дослідженні взяли участь педагоги, що працюють із дітьми з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти Диканської громади: експериментальна група (ЕГ) – 52 особи, контрольна група (КГ) – 52 особи.

Було визначено такі завдання:

1. Розглянути актуальні напрями наукових досліджень про практику інклюзивної освіти в психологічній науці в аспекті розвитку НУШ;
2. Вивчити професійні компетенції педагогів, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами;
3. Розробити структуру, критерії, рівні психологічної готовності педагогів до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами;
4. Підібрати методи та психодіагностичний інструментарій, який розкриває актуальний рівень психологічної готовності педагогів до роботи з учнями з ООП;
5. Розробити та реалізувати психокорекційний тренінг, що включає психодидактичну спрямованість.
6. Оцінити рівень ефективності апробованого авторського тренінгу за результатами експериментальної роботи.

Узагальнивши теоретичні підходи до тлумачення структури психологічної готовності у структурі психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП ми виділили чотири взаємозалежних

компоненти, а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний (див. таблицю 2.1) [31; 34].

Таблиця 2.1

Компоненти психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП			
Мотиваційний компонент	Когнітивний компонент	Діяльнісний компонент	Особистісний компонент
передбачає наявність стійкої позитивної соціальної перцепції щодо дітей з ООП, мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії, переконання у важливості інклюзивної форми навчання та власної діяльності, усвідомленні її як умови успішного професійного зростання тощо	передбачає сформованість у педагога професійної спрямованості психічних процесів (уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення тощо), наявність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання	виявляється у позитивному ставленні педагога до взаємодії з дітьми з ООП, вміннях педагога комунікувати з ними, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів з ООП та з нормотиповим розвитком; сприяти введенню дитини з ООП у колектив класу; попередити дезадаптацію дітей з ООП та «булінг» щодо них	полягає у наявності цілої низки властивостей та якостей особистості (емпатія, толерантність, вміння швидко пристосовуватися до нових умов, прагнення до саморозвитку тощо) а також вольових якостей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії та її самоаналізу
Показники сформованості компоненту психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП			
<ul style="list-style-type: none"> • позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, відсутність негативних соціальних установок щодо цієї категорії дітей; • усвідомлення користі спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами; • наявність потреби в оволодінні професійними знаннями та 	<ul style="list-style-type: none"> • наявність цілісної системи знань про психолого-педагогічні особливості дітей з ООП; • знання особливостей реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з ООП відповідно до категорії порушення; • здібності до швидкого засвоєння нових видів діяльності, 	<ul style="list-style-type: none"> • вміння будувати процес навчання та виховання дітей відповідно до їх нозології та індивідуально-психологічних особливостей; • високий рівень комунікативних здібностей, здатність до продуктивної взаємодії з учнями; • вміння створювати умови для соціально-психологічної адаптації дітей з ООП у школі та класі; 	<ul style="list-style-type: none"> • готовність до зміни власних установок відповідно до ситуації; • високий рівень сформованості таких особистісних рис, як емпатія, толерантність, гуманне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами тощо; • здатність до самоаналізу та самооцінки власної педагогічної діяльності, прагнення до особистісного та

<p>уміннями для ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання;</p> <ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення власної відповідальності за успішність впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх закладах; • наявність прагнення досягати успіху у новій діяльності 	<p>професійного навчання;</p> <ul style="list-style-type: none"> • вміння прогнозувати та планувати результати педагогічного впливу 	<ul style="list-style-type: none"> • уміння впливати на взаємини між дітьми в класі та створювати умови для формування сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі 	<p>професійного саморозвитку</p>
--	--	---	----------------------------------

Наступним кроком констатувального експерименту було розроблення програми психодіагностичного обстеження, спрямованої на визначення рівня сформованості кожного з компонентів психологічної готовності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного) та їхнього співвідношення. Розглянемо ці методики та особливості їх використання у нашому дослідженні.

Методики діагностики мотиваційного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП

Для дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності нами було розроблено анкету для вчителів, яка містить 19 запитань (13 – програмованих, 6 – відкритих) [24; 27; 28].

Зміст запитань стосувався ставлення педагогів до інклюзивного навчання, до учнів з особливими освітніми потребами; визначення прагнення вчителів здобувати нові знання у галузі інклюзивної освіти; спрямовувався на визначення факторів, які, на думку вчителів, сприяють або перешкоджають ефективному запровадженню інклюзивного навчання дітей з ООП у ЗЗСО

Зміст анкети представлено у додатку А.

Для кількісного та якісного аналізу результатів анкетування нами було розроблено ряд критеріїв:

1. Вік респондентів.
 2. Стаж роботи у школі.
 3. Позитивне ставлення до дітей з ООП, відсутність щодо них негативних соціальних установок (запитання №№ 6, 7, 9, 10).
 4. Розуміння і потреба засвоєння системи інклюзивної освіти як форми навчання дітей з ООП (запитання №№ 5, 16, 17, 18).
 5. Наявність потреби в оволодінні знаннями з проблеми навчання і виховання дітей з ООП (запитання №№ 12, 13, 15).
 6. Визначення і усвідомлення факторів, які на думку вчителів, є визначальними для ефективного сприйняття та впровадження інклюзивного навчання (запитання №№ 8, 11).
 7. Визначення факторів, які перешкоджають процесу впровадження інклюзивного навчання (запитання №№ 8, 11).
 8. Прагнення досягати успіху у новій діяльності (запитання №№ 12, 14).
- Опрацювання результатів анкетування здійснювалось шляхом кількісного підрахунку відповідей (у відсотковому співвідношенні) за критеріями 3-7 та якісного аналізу співвідношення характеру відповідей на запитання анкети за віковим критерієм та критерієм стажу роботи у школі [22; 25].

Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана) (додаток Б).

Методика може бути використана для діагностики мотивації професійної діяльності, у тому числі мотивації професійно-педагогічної діяльності. В її основі лежить концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації.

Структура мотивації професійної діяльності включає три компоненти: внутрішню мотивацію (ВМ); зовнішню позитивну (ЗПМ); зовнішню негативну мотивацію (ЗНП).

Відповідно в опитувальнику є сім позицій, що відносяться до цих компонентів. Порівнюється вираженість різних видів мотивації. Оптимальним є співвідношення: ВМ > ЗПМ > ЗНМ. Чим більше зрушення величин вправо,

тим більш незадовільне ставлення індивіда до виконуваної трудової діяльності, тим менше спонукальна сила мотиваційного комплексу.

Нагадаємо, що про внутрішній тип мотивації слід говорити, коли для особистості важлива діяльність сама по собі. Якщо в основі мотивації професійної діяльності лежить бажання задовольнити інші потреби, зовнішні по відношенню до змісту діяльності (мотиви соціального престижу, заробітної плати тощо), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви тут поділяються на зовнішні позитивні та зовнішньо негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, ефективніші і бажані з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні мотиви. Бланк опитувальника представлений у додатку Б.

Методики діагностики когнітивного компонента психологічної готовності вчителів до навчання дітей із ООП

Сформованість когнітивного компонента психологічної готовності педагога закладу ЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП передбачає високий рівень розвитку операцій мислення (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння тощо) і його якостей (гнучкість, швидкість, продуктивність), що дозволяють швидко та ефективно засвоювати нові знання, уміння, навички і поєднувати різні види діяльності; наявність цілісної системи знань про різні категорії дітей з ООП та особливості реалізації індивідуального підходу до них у навчально-виховному процесі.

Для оцінки сформованості когнітивного компонента нами було здійснено підбір методів дослідження відповідно до зазначених вище показників. Ми використовували розроблений нами опитувальник, спрямований на з'ясування розуміння вчителями сутності інклюзивної освіти, вивчення рівня обізнаності педагогів про категорії дітей з ООП, особливості їх навчання і реалізації до них індивідуального підходу та методика «Інтелектуальна лабільність» [115, с. 19-22].

Опитувальник, спрямований на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Опитувальник, спрямований на з'ясування розуміння вчителями сутності інклюзивної освіти та вивчення рівня обізнаності педагогів про категорії дітей з ООП, особливості реалізації індивідуального підходу до їх навчання включав 30 запитань (див. додаток В). Кожна правильна відповідь на питання опитувальника оцінюється в 1 бал.

Отримана сума балів свідчить про рівень сформованості системи знань у галузі інклюзивної освіти: 0-10 балів – знання хаотичні, система знань відсутня; 11-20 балів – фрагментарні, несистематизовані знання; 21-30 балів – наявна стійка система знань у галузі інклюзивної освіти

Методика «Інтелектуальна лабільність»

Методика використовувалась нами з метою оцінки якостей мислення та прогнозування успішності педагогів у професійному навчанні під час засвоєння нових видів діяльності [115]. Доцільність використання методики обумовлена тим, що педагогам, які працюють в інклюзивних класах, доводиться одночасно приділяти увагу як дітям з нормотиповим розвитком, так і дітям з ООП, пристосовуватися до нових умов праці, засвоювати велику кількість інформації для надання кваліфікованих освітніх послуг дітям з ООП. Все це вимагає від них уміння швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, не втрачаючи при цьому високої продуктивності мислення та інших психічних процесів.

Перед початком дослідження вчителям роздавалися спеціальні бланки із завданнями (див. додаток Г) та надавалася така інструкція: «Вам потрібно за певний проміжок (декілька секунд) часу виконати нескладні завдання, які вам буде зачитувати експериментатор. Будьте уважні! Працюйте швидко. Прочитане завдання двічі не повторюється. Увага! Починаємо!».

Оцінка результатів здійснюється шляхом підрахунку кількості помилок. Помилкою вважається й пропущене завдання. За процедурою методики

передбачено такі норми її виконання: 0-4 помилки – висока лабільність інтелекту, хороша здатність до наукованості та засвоєння нових знань та видів діяльності; 5-9 помилок – середня лабільність інтелекту, можуть мати місце незначні труднощі у засвоєнні нових знань та видів діяльності; 10-14 помилок – низька лабільність інтелекту, можуть спостерігатися труднощі у засвоєнні нових знань, формуванні нових умінь та навичок; 15 і більше помилок – людина малоуспішна у будь-якій діяльності [115].

Методики діагностики діяльнісного компоненту психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП

Безпосередньо пов'язаним з когнітивним компонентом є діяльнісний, який передбачає вміння вчителя комунікувати з дітьми з ООП, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів з ООП та з типовим розвитком, сприяти введенню дитини з ООП у колектив класу, попередити дезадаптацію учнів з ООП та «булінг» щодо них, створити у класному колективі сприятливий соціально-психологічний клімат для всіх, без винятку, учнів. Для експериментального дослідження діяльнісного компоненту було використано розроблений нами опитувальник, спрямований на виявлення ставлення педагогів до взаємодії з учнями з ООП, тест Дж. Гілфорда «Соціальній інтелект» та тест на визначення загального рівня комунікабельності В. Ряховського [164; 197]. Крім вище зазначених методик на рівень розвитку діяльнісного компоненту вказує соціально-психологічний клімат інклюзивного класу, навчального закладу в цілому та соціальні статуси учнів з ООП у ньому.

Опитувальник, спрямований на виявлення ставлення педагогів до взаємодії з дітьми із ООП

Опитувальник спрямований на виявлення ставлення педагогів до взаємодії з учнями з ООП; їх позиції щодо організації взаємодії учнів з ООП та з типовим розвитком; залучення учнів з ООП в класний колектив та вплив на це вчителя. Текст опитувальника містить 15 запитань, на які педагог повинен дати відповідь «так» або «ні».

Текст опитувальника та ключ для опрацювання результатів представлено у (див. додаток Д). За результатами опитувальника визначається ставлення вчителя до взаємодії з учнями з ООП: 15-12 балів – позитивне ставлення та готовність до взаємодії з учнями з ООП, прийняття їхньої індивідуальності, усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та відповідальності за неї; 11-8 балів – недостатня готовність до взаємодії з учнями з ООП, недостатнє усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу; 7-4 бали – негативне ставлення до взаємодії з учнями з ООП, сприймання їх як «об'єктів» для співчуття, а не рівноправних членів класного колективу; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу; 3-0 балів – небажання взаємодіяти з учнями з ООП, ігнорування їхніх потреб, неприйняття їхньої індивідуальності; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу.

Тест на визначення загального рівня комунікабельності

(В. Ряховського)

Тестова методика спрямована на визначення загального рівня комунікабельності, що є важливою складовою професійної діяльності вчителя та характеризує його здатність встановлювати контакти з іншими людьми, будувати процес педагогічного спілкування та прогнозувати його наслідки [164, с. 52-54].

Опитувальник являє собою перелік тверджень, які педагогам пропонується оцінити за критеріями «так», «іноді» або «ні». Відповіді відзначаються у бланку опитувальника, який репрезентовано у додатку Е.

На підставі опрацювання результатів та підрахунку загальної кількості балів визначається рівень комунікабельності.

Методика дослідження особистісного компоненту психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП

Опитувальник для діагностики рівня усвідомлення вчителями себе суб'єктами інклюзивного навчання.

Розроблений нами опитувальник являє собою перелік тверджень, які відображають роль педагога у реалізації інклюзивної освіти. Суб'єктивна оцінка кожного твердження відображає усвідомлення вчителем основних завдань та своєї готовності до їх реалізації.

Інструкція: «Шановні педагоги, дайте, будь ласка, відповідь на запитання: Наскільки чітко Ви усвідомлюєте себе суб'єктом інклюзивного навчання? Напроти кожного з наведених нижче тверджень поставте оцінку (від 0 до 2 балів). Шкала оцінок: 0 балів – не погоджуюся зі змістом твердження; 1 бал – частково погоджуюся; 2 бали – повністю погоджуюся та усвідомлюю зміст твердження».

Текст опитувальника представлено у (див. додаток Є). Опрацювання результатів відбувається шляхом підрахунку суми балів та визначення її відповідності рівню усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивного навчання. Нами було визначено 3 рівні усвідомлення: низький рівень (від 0 до 7 балів); середній рівень (від 8 до 14 балів); високий рівень (від 15 до 20 балів).

Методика діагностики рівня емпатійних здібностей (за В. Бойком)

Методику діагностики рівня емпатійних здібностей було обрано нами з метою визначення рівня розвитку та особливостей прояву емпатії у досліджуваних педагогів, адже емпатія, тобто вміння поставити себе на місце іншої людини, здатність до мимовільного емоційного відгуку на переживання інших людей, є професійно значущою властивістю особистості для усіх без винятку педагогів [161].

Особливо це стосується тих вчителів, які працюють у закладах спеціальної освіти та інклюзивних класах. Перед початком дослідження педагогам роздавалися бланки для фіксації відповідей (див. додаток Ж).

Інструкція: «Пропонуємо Вам оцінити кілька тверджень. Ваші відповіді не будуть розцінюватися, як хороші чи погані, тому просимо проявити відвертість. Над твердженнями не слід довго міркувати. Достовірними є ті відповіді, які першими прийшли в голову. Почувши твердження відзначте

відповідь у бланку відповідно до його номеру. Обравши варіант відповіді, обведіть його колом у бланку. Відповідати потрібно на всі пункти».

За допомогою таблиці, на підставі отриманих бальних оцінок, діагностується загальний рівень емпатії (див. таблицю 2.2) та рівень за кожною з її складових.

Таблиця 2.2

Рівні емпатії (за методикою В. Бойко)

Рівень	Загальна кількість балів
Дуже високий	
Високий	
Середній	
Низький	
Дуже низький	

Рівень емпатії визначається за такими її складовими:

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32;
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки, які сприяють емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникаюча здатність в емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення на будь-яку людину – на її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес, що викликає емоційне відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку або мотивацію інтересу до іншого. Партнер повертає увагу просто своєю присутністю, що дозволяє неупереджено виявляти його особливості.

Емоційний канал емпатії. Відповідає за здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, бути спілником. Емоційна чуйність, в цьому випадку, дозволяє зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку і ефективно впливати на неї. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки між людьми, які сприймають одна одну.

Інтуїтивний канал емпатії. Величина бальної оцінки свідчить про здатність спостерігати за поведінкою інших і діяти за відсутності інформації про них, спираючись на минулий досвід, що зберігається в підсвідомості. Різні відомості про партнерів узагальнюються на рівні інтуїції, яка, можливо, менш залежить від оціночних стереотипів, ніж безпосереднє, осмислене сприйняття.

Установки, які можуть полегшувати або ускладнювати роботу всіх емпатійних каналів. Ефективність емпатії ймовірно знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти цікавість до іншої особистості, переконавши себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні відносини різко обмежують діапазон емоційної чуйності і сприйняття.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, задушевності. Кожен з нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає цьому.

Ідентифікація – ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння постановити себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Методика визначення загальної комунікативної толерантності

(за В. Бойком)

Методика визначення загальної комунікативної толерантності дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності та рівнів толерантності за окремими показниками – неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, категоричність в оцінці інших тощо [161].

Вищезазначені властивості мають вагоме значення для особистості педагога, який працює з дітьми з ООП, адже саме прийняття індивідуальності,

терпимість до інших є основою до побудови позитивних взаємостосунків та адекватної організації навчально-виховного процесу.

Перед початком дослідження вчителям роздається бланк з твердженнями (див. додаток 3). Інструкція: *«Важливою якістю особистості вчителя є толерантність, тобто терпимість до інших. Наше дослідження спрямоване на те, щоб визначити, до якої міри Ви можете проявляти терпимість до інших? Перевірте себе: наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальність людей, що Вам зустрічаються. Нижче наводяться твердження, скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб переконатися, наскільки вони є вірними особисто до Вас:*

0 балів – зовсім невірно; 1 бал – вірно до певної міри; 2 бали – вірно значною мірою; 3 бали – абсолютно вірно».

«Закінчивши оцінку тверджень, підрахуйте суму отриманих балів. Будьте відвертими». Опрацювання та інтерпретація результатів. Перш за все підраховується загальна сума балів, отримана за всіма ознаками: чим більша кількість балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності. Максимальна кількість балів, яку можна одержати, – 15, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточення. Також важливо звернути увагу на те, за якими із дев'яти запропонованих поведінкових ознак у досліджуваних високі сумарні оцінки – тут можливий інтервал від 0 до 15 балів. Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше досліджувані терпимі до людей стосовно даного аспекту стосунків з ними. І навпаки, чим менші показники стосовно тієї чи іншої поведінкової ознаки, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності за даним аспектом стосунків.

Визначення структурних компонентів психологічної готовності, критеріїв та показників їх сформованості дозволило нам виділити рівні психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП (див. таблицю 2.3).

Рівні сформованості психологічної готовності вчителів до роботи із дітьми з ООП

Рівень	Характеристика рівнів сформованості психологічної готовності
Високий	<p>Наявність стійкого позитивного ставлення до дітей з ООП, відсутність щодо них негативних стереотипних соціальних установок; наявність прагнення досягати успіху у новій діяльності; переважання мотивації досягнення успіху та просоціальної орієнтації на альтруїзм, працю та її результат; сформованість системи знань про психологічні особливості дітей з ООП, специфіку їх навчання та виховання; високий рівень комунікативних здібностей та здатності до опанування новими видами діяльності; здатність легко переключатися з одного виду діяльності на інший та пристосовуватися до нових умов; позитивне ставлення та готовність до взаємодії з учнями з ООП, прийняття їхньої індивідуальності, усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та відповідальності за неї; високий соціальний інтелект; розвинена здатність до розуміння та прогнозування поведінки інших людей; уміння проявляти далекоглядність у власних судженнях та у поведінці інших людей, здатність розуміти невербальні засоби комунікації; високий рівень усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти; наявність здібностей до саморозвитку, здатності до самоаналізу власної професійної діяльності; високий рівень розвитку таких якостей як емпатія, толерантність, контактність, тактовність; розвинуті організаторські здібності та тенденція до психологічної близькості у спілкуванні.</p>
середній	<p>Наявність переважно позитивного ставлення до дітей з ООП, незначний вплив на нього негативних стереотипних соціальних установок; недостатня сформованість потреби досягати успіху у новій діяльності; наявність тенденції до мотивації досягнення успіху або невиражений полюс мотивації досягнення успіху та уникнення невдачі; переважання установок на альтруїзм, працю, процес діяльності та гроші; певні прогалини у знаннях про психологічні особливості дітей з ООП, їх навчання та виховання; середній рівень комунікативних здібностей та здатності до опанування новими видами діяльності; наявність труднощів у переключенні з одного виду діяльності на інший та пристосуванні до нових умов; недостатня готовність до взаємодії з учнями з ООП, недостатнє усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини</p>

	з ООП в колективі інклюзивного класу; соціальний інтелект середній або вище середнього; недостатнє розуміння поведінки інших людей, яке залежить від конкретних умов; недостатній рівень усвідомлення себе 94 суб'єктом інклюзивної освіти; недостатня орієнтація на саморозвиток, її залежність від зовнішніх умов; середній рівень розвитку таких якостей як емпатія, толерантність, контактність, тактовність; добре розвинуті організаторські здібності та тенденція до психологічної близькості у спілкуванні
низький	Відсутність позитивного ставлення до дітей з ООП, вплив на нього негативних стереотипних соціальних установок; недостатня сформованість потреби досягати успіху у новій діяльності; наявність тенденції до переважання мотивації уникнення невдачі; відсутність виразно переважаючих особистісних установок у професійній діяльності; фрагментарні знання про психологічні особливості дітей з ООП, їх навчання та виховання; середній та низький рівень комунікативних здібностей та здатності до опанування новими видами діяльності; наявність труднощів у переключенні з одного виду діяльності на інший та пристосуванні до нових умов; негативне ставлення до взаємодії з учнями з ООП, небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу; соціальний інтелект нижче середнього; труднощі у розумінні поведінки інших людей, які залежать від конкретних умов; низький рівень усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти; низький рівень прагнення до саморозвитку, задоволеність існуючим рівнем професійного розвитку; низький рівень розвитку таких якостей як емпатія, толерантність
початковий	Наявність стійкого негативного ставлення до дітей з ООП, виразний вплив на нього негативних стереотипних соціальних установок; відсутність прагнення досягати успіху у новій діяльності; переважання мотивації уникнення невдачі та установок на егоїзм, владу та гроші; відсутність знань про психологічні особливості дітей з ООП, їх навчання та виховання; низька успішність у нових видах діяльності та значні труднощі у пристосуванні до неї; небажання взаємодіяти з учнями з ООП, ігнорування їхніх потреб, неприйняття їхньої індивідуальності; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу; низький соціальний інтелект, низька здатність до розуміння та прогнозування поведінки інших людей, невміння проявляти далекоглядність у власних судженнях та у поведінці інших людей, нездатність розуміти невербальні засоби

	комунікації; відсутність усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти; нездатність до переключення на нові види діяльності, супротив всьому новому; відсутність прагнення до саморозвитку та самоаналізу власної професійної діяльності; дуже низький рівень розвитку таких якостей як емпатія, толерантність, контактність, тактовність.
--	---

Третім етапом експериментального дослідження психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП був формувальний, який полягав у розробці, практичній реалізації та оцінці ефективності програми, спрямованої на розвиток показників сформованості психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП відповідно до кожного з її структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного). Розгорнуту характеристику формувального етапу дослідження представлено у розділі III.

2.2. Результати констатувального етапу дослідження та їх інтерпретація

В експериментальному дослідженні, спрямованому на визначення рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП, який проходив на базі комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Диканської селищної ради, брали участь 104 педагога закладів загальної середньої освіти Диканської територіальної громади (див. таблицю 2.4).

Таблиця 2.4

Заклад загальної середньої освіти	Кількість педагогів, які брали участь у експерименті
Байрацька загальноосвітня школа I - II ступенів Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області	6
Балясенська загальноосвітня школа I - III ступенів Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області	10

Великобудищанська загальноосвітня школа I - III ступенів Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області	10
Водянобалківська загальноосвітня школа I-III ступенів Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області	10
Великорудківська загальноосвітня школа I-III ступенів Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області"	8
Опорний заклад "Диканський навчально-виховний комплекс імені М.В.Гоголя "Загальноосвітня школа I-III ступенів - дошкільний навчальний заклад" Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області"	18
Опорний заклад "Диканська загальноосвітня школа I-III ступенів Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області"	14
Орданівська загальноосвітня школа I-III ступенів Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області	10
Опорний заклад "Стасівська ЗОШ I-III ступенів імені М.Башкирцевої" Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області	12

Результати експериментального дослідження ми опишемо у відповідності до структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісного) психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП: спочатку буде представлено отримані дані за кожною методикою, які буде зведено до узагальненого показника розвитку того чи іншого компоненту психологічної готовності.

Результати дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП

Проаналізуємо результати анкети, спрямованої на з'ясування ставлення педагогів до інклюзивної освіти. Кожен респондент заповнював її індивідуально, у письмовій формі. З метою підвищення вірогідності відповідей анкетування було анонімним. Проводились також індивідуальні бесіди з метою уточнення окремих позицій анкети.

Серед досліджуваних були особи різного віку, з неоднаковим досвідом професійної діяльності. А саме: 11,5 % осіб віком до 25 років; 22,2% – 26-35 років; 39,4% – 36-45 років, 26,9% – 46-55 років. Стаж роботи у школі: до 5 років – 11,5%; 5-10 років – 37,5%; понад 10 років – 51%.

Аналіз результатів анкетування ми здійснювали відповідно до розроблених нами критеріїв, а саме:

1) Позитивне ставлення до дітей з ООП, відсутність щодо них негативних соціальних установок (запитання №№ 6, 7, 9, 10).

На запитання «Які почуття у Вас виникають до дітей з порушеннями психофізичного розвитку у професійній діяльності?» педагоги обрали такі варіанти: 49% – співчуття та жалість; 31% – такі самі почуття, як і до здорових дітей; 17% – страх; 3% обрали свій варіант і називали, наприклад: «повагу», «спочатку жаль та співчуття, а потім розуміння того, що це наші діти і бажання найскоріше почати роботу з ними». 39,25 % опитаних переконані, що діти з особливими освітніми потребами повинні навчатися у закладах спеціальної освіти; 30,75% – вважають, що вони можуть навчатися у закладах загальної середньої освіти, але у спеціальних класах; 28,5% респондентів віддають перевагу навчанню дітей з особливими освітніми потребами разом з усіма дітьми у загальноосвітньому інклюзивному навчальному закладі; 1,5% – не дали відповіді на питання. На думку педагогів, навчання дітей з особливими освітніми потребами разом із однолітками з нормотиповим розвитком: зашкодить їхньому розвитку – 22,95%; - принесе їм користь – 19,67 %; - 34,43% опитаних не можуть уявити, як буде впливати спільне навчання на дітей; - 22,95% респондентів припускають різні варіанти впливу, зокрема: «діти з вадами психофізичного розвитку будуть відчувати себе «ізгоями»; «це залежить індивідуально від дитини»; «це залежить в першу чергу від педагога»; «ніякого результату не буде».

На питання щодо переваг чи недоліків інклюзивного навчання для дітей з типовим розвитком отримано такі відповіді: 29,51% опитаних вважає, що інклюзивне навчання сприятиме більш адекватному та толерантному

сприйманню ними дітей з особливими освітніми потребами; 37,3% переконані, що це, навпаки, їм зашкодить і буде негативно впливати на їхню психіку; 26,23% не знають відповіді на це питання. 6,97% запропонували свій варіант відповіді, зокрема: «думаю, у них зросте відразу до них, бо на уроці їх буде це відволікати, така дитини буде для них ніким», «це сприяє адекватному ставленню до дітей з особливими потребами, або, навпаки, негативно, у дітей з нормальним інтелектом буде проявлятися ненависть та агресія», «вчитель на уроці буде більше приділяти уваги одній дитині, а інші учні недотримуватимуть потрібні знання на уроці», «здор

Здійснивши аналіз відповідей педагогів за визначеним критерієм, ми можемо стверджувати, що у переважної більшості педагогів відсутнє позитивне ставлення як до інклюзивної освіти загалом, так і до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: - домінуючими почуттями педагогів до дітей з ООП є жалість та співчуття; - у більшості педагогів має місце переконання, що діти з ООП повинні навчатися у закладах спеціальної освіти; - значна кількість педагогів не можуть визначити, як вплине спільне навчання на дітей з типовим розвитком та на дітей з ООП (на нашу думку, це обумовлено відсутністю розуміння сутності інклюзивного навчання, його переваг та недоліків); - більше третини опитаних вважають, що спільне навчання з дітьми з ООП негативно впливатиме на психіку дітей з типовим розвитком, що є відображенням негативного упередженого ставлення до дітей з ООП та впливу соціальних стереотипів щодо них.

2. Розуміння і потреба засвоєння системи інклюзивної освіти як форми навчання дітей з ООП (запитання №№ 5, 16, 17, 18).

Респондентам було запропоновано висловити своє розуміння понять «інтеграція», «інклюзія», «інклюзивне навчання», «діти з порушеннями психофізичного розвитку». Лише 24.1% опитаних дали правильні визначення.

Аналіз відповідей засвідчив, що 33,5% опитаних недостатньо, а 42,4 % взагалі неправильно тлумачать поняття «інклюзія», «інклюзивне навчання». Більшість педагогів розуміють їх у вузькому, односторонньому значенні, зокрема,

«інклюзія – це надання права дітям з вадами психофізичного розвитку навчатися за місцем проживання», «інклюзія – це навчання за принципом «Рівні можливості для всіх», «інклюзивне навчання – це перебування в одному класі здорових дітей та дітей з порушеннями психофізичного розвитку», «інклюзія – це включення дитини у навчально-виховний процес, враховуючи її індивідуальні особливості» тощо. Порівняння висвітлених результатів із відповідями, отриманими в індивідуальних бесідах, показало, що для більшості педагогів властиве негативне упереджене ставлення як щодо інклюзивної освіти, так і щодо дітей з особливими освітніми потребами.

Поняття «діти з порушеннями психофізичного розвитку» розуміють правильно лише 22,9% опитаних; 52,8% – дали дещо неповне його визначення; 11,2% – припустились грубих помилок у тлумаченні; 13,1% – проігнорували це питання, що також можна пояснити нерозумінням його змісту.

Окремі респонденти пояснювали відсутність своєї відповіді так: «було мало часу», «зараз багато синонімів цього слова», «точно не знаю, як сформулювати» тощо. На питання «Чи хотіли би Ви працювати в інклюзивному закладі?» заперечно відповіли – 72,6% респондентів, стверджувально – 13,9%; 13,5% – не визначились.

Такі показники підтверджують негативне та невизначене ставлення до інклюзії вчителів закладів загальної середньої освіти. Вивчення думки корекційних педагогів стосовно готовності сучасної системи освіти до впровадження інклюзивного навчання, показало такі результати: 76,4% опитаних заперечує готовність системи освіти до впровадження інклюзії; 23,6% – вважає, що сучасна система освіти готова лише частково.

Подібними були відповіді на питання щодо готовності педагогів до впровадження інклюзивної освіти за місцем їх роботи: 45,4% зазначили неготовність їхнього закладу до впровадження інклюзії, 54,6% наголосили на частковій готовності закладів.

Отже, результати за 2 критерієм підтвердили негативне упереджене ставлення педагогів як щодо дітей з особливими освітніми потребами так і

щодо інклюзивної освіти, та засвідчили неготовність педагогів до її впровадження. Крім цього було визначено значні прогалини у розумінні сутності понять «інклюзія», «інклюзивне навчання», «діти з порушеннями психофізичного розвитку».

3. Наявність потреби в оволодінні знаннями з проблеми навчання і виховання дітей з ООП (запитання №№ 12, 13, 15).

77,8% педагогів Диканської громади виявили бажання отримати додаткову інформацію про особливості навчання та виховання дітей з ООП, оскільки від цього залежить ефективність їхньої роботи;

22,2% не бачать у цьому потреби, що, швидше за все, пояснюється відсутністю мотивації та прагнення до саморозвитку.

На думку 60,1% респондентів впевнені, що для отримання додаткової інформації потрібно відвідувати спеціально організовані тренінги та практичні семінари. 44,1% - вважає, що потрібно читати спеціальну літературу; 62,5% - що отримати цю інформацію можна, взявши участь у курсах підвищення кваліфікації для вчителів.

4. Визначення і усвідомлення факторів, які на думку вчителів, є визначальними для ефективного впровадження інклюзивного навчання та факторів, які перешкоджають цьому процесу (запитання №№ 8, 11).

Опитані визначили такі труднощі, які перешкоджають запровадженню інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти:

- недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи про особливості навчання та виховання дітей з ООП – 62,4%;
- недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та оснащення школи потребам дітей з ООП – 54,8 %;
- негативне сприйняття дітей з особливостями психофізичного розвитку іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо) – 40,5 %;

- психологічна неготовність педагогів до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми – 56,5%;

- негативне ставлення батьків здорових учнів до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з психофізичними вадами – 44,5%;

- неврахування адміністрацією та педагогами потреб і можливостей дитини – 22,5%.

На прохання визначити проблеми та труднощі, які виникають у самих педагогів під час роботи з учнями з ООП, було відзначено наступне:

- відсутність спеціальної освіти по роботі з дітьми з особливими потребами – 70,0%;

- нестача чи відсутність спеціальних програм та дидактичного матеріалу – 56,0%;

- небажання працювати у незвичних для мене умовах – 48,5%;

- важке емоційне навантаження – 49,5%;

- недостатнє матеріальне заохочення – 26,5%.

5. Прагнення досягати успіху у новій діяльності (запитання №№ 12, 14).

На думку 56,6% респондентів Диканської громади запровадження інклюзивної освіти сприятиме зростанню професійної компетентності вчителя ЗЗСО; 28,4% опитаних переконані у зворотному; 20,9% ніколи над цим не замислювалися. Жоден з опитаних не надав пропозицій щодо організаційного та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання в Україні, що також свідчить про невпевненість у її необхідності, нерозуміння її вагомості [28].

Кількісні результати готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами експериментальної та контрольної груп на основі їхньої самооцінки подано в таблиця 2.5

Таблиця 2.5.

Готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (на основі результатів самооцінки)

№з/п	Варіанти відповідей	104	
		осіб	%
1	Перекоаний (а), що готовий (ва)	21	20
2	Є сумніви щодо готовності	57	55
3	Вважаю, що не готовий	22	21
4	Невизначений (на)	4	4

Дані таблиці 2.5 свідчать, що рівень вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (за результатами самооцінки) під час роботи у ЗЗСО. Так, тільки 20 % вчителів (21 особа) переконані в готовності до зазначеного виду діяльності; 55 % вчителів (57 осіб) мають сумніви щодо своєї готовності; 21 % вчителів (22 особи) визнали, що не готові; 4 % вчителів (4 особи) не змогли визначити своєї готовності.

Основними для розвитку професійної активності та готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, на нашу думку, є саме внутрішні фактори, які суттєво впливають на ставлення вчителя до виконання своїх професійних обов'язків (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Рівні сформованості мотиваційного компонента готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

№з/п	Варіанти відповідей	104	
		осіб	%
1	Початковий рівень	3	2,9
2	Низький рівень	31	29,8
3	Середній рівень	59	56,7
4	Високий рівень	11	10,6

Мотиваційний компонент тісно пов'язаний зі когнітивним, когнітивний, діяльнісний та особистісний компонентами готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Знання та компетентність – важливі фактори педагогічної діяльності щодо роботи з дітьми ООП. Для того, щоб вивчити стан сформованості

увчителів дидактико-технологічних знань, які безпосередньо забезпечують цю діяльність, було запропоновано виконати такі завдання:

1. Назвіть основні фізіологічні характеристики дітей шкільного віку з особливими потребами.

2. Назвіть основні принципи навчання та виховання дітей з особливими потребами, які є найактуальнішими в умовах інклюзивної освіти.

3. Вкажіть основні форми співпраці з батьками дітей з особливими потребами

4. Охарактеризуйте особливості ЗЗСО в умовах інклюзії.

5. Назвіть основні технології організації роботи в умовах інклюзії? (показник «знання специфіки організації інклюзивної освіти засобами різних технологій»).

6. Назвіть основні види корекційної роботи з дітьми в умовах інклюзії та умови її ефективності? (показник «знання видів корекційної роботи, умов ефективного функціонування інклюзивного ЗЗСО»).

7. Назвіть діагностичні методики для визначення навчальних здібностей дітей з особливи потребами. (показник «діагностичних методик»).

8. Розкрийте сутність та особливості складання індивідуального навчального плану для дитини з особливими потребами.

9. З'ясуйте, чому в практиці роботи багатьох вчителів недостатньо використовують ефективні форми роботи з дітьми з особливими потребами (за результатами педагогічної практики)?

10. Виокреміть у практиці ЗЗСО суперечності, що зумовлюють необхідність впровадження інклюзивної освіти.

Запропоновані завдання були в основному прикладного характеру, що дало змогу виявити теоретичну готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, ступінь (рівень) застосування дидактико-технологічних знань на практиці. Аналіз відповідей свідчить про те, що не всі вчителі розуміли сутність основних психолого-педагогічних

категорій, не знають особливості та умови інклюзивної освіти в ЗЗСО. Результати виконання завдань представлено в таблиці 2.7

Таблиця 2.7

№	Завдання	Характеристика					
		Повна правильна		Частково правильна		Не вірна або відсутня	
		особи	%	особи	%	особи	%
1	Назвіть основні фізіологічні характеристики дітей шкільного віку з особливими потребами.	15	14,4	58	55,8	31	29,8
2	Назвіть основні принципи навчання та виховання дітей з особливими потребами, які є найактуальнішими в умовах інклюзивної освіти	16	15,4	60	57,7	28	26,9
3	Вкажіть основні форми співпраці з батьками дітей з особливими потребами	15	15,4	60	57,	29	27,9
4	Охарактеризуйте особливості ЗЗСО в умовах інклюзії.	15	15,4	58	55,8	31	29,9
5	Назвіть основні технології організації роботи в умовах інклюзії? (показник «знання специфіки організації інклюзивної освіти засобами різних технологій»).	15	15,4	38	36,4	47	45,2
6	Назвіть основні види корекційної роботи з дітьми в умовах інклюзії та умови її ефективності? (показник «знання видів корекційної роботи, умов ефективного функціонування інклюзивного ЗЗСО»).	12	11,5	43	41,3	45	43,2
7	Назвіть діагностичні методики для визначення навчальних здібностей дітей з особливи потребами. (показник «діагностичних методик»).	10	9,6	48	46,1	42	40,4
8	Розкрийте сутність та особливості складання	9	8,7	59	56,7	32	30,8

	індивідуального навчального плану для дитини з особливими потребами.						
9	Зясуйте, чому в практиці роботи багатьох вчителів недостатньо використовують ефективні форми роботи з дітьми з особливими потребами (за результатами педагогічної практики)?	12	11,5	62	59,5	26	25,0
10	Виокремить у практиці ЗЗСО суперечності, що зумовлюють необхідність впровадження інклюзивної освіти.	5	4,8	61	58,7	34	32,7
Узагальнений (середній) показник		13	12,5	55	52,9	36	34,6

Таким чином, характерними недоліками у знаннях вчителів про зміст та організацію інклюзивної освіти в ЗЗСО є такі:

1. Недостатня теоретична спрямованість психолого-педагогічних знань на проблеми інклюзивної освіти в ЗЗСО.

2. Слабка орієнтація у питаннях теорії, психології навчання і виховання. Знання не стають інструментом пізнання педагогічної діяльності для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.

3. Невміння теоретично осмислити факти і явища педагогічного процесу та застосувати набуті знання у практичній діяльності.

4. Формування інклюзивної моделі в ЗЗСО не узгоджується із завданнями навчання і професійної підготовки студентів.

Результати дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Результати методики «Інтелектуальна лабільність»

Методика використовувалась нами з метою прогнозування успішності педагогів у професійному навчанні під час засвоєння нових видів діяльності. Крім цього, за результатами методики можна зробити висновок про властивості уваги, зокрема переключення та розподіл, а також про такі властивості мислення як гнучкість, швидкість та креативність, високий рівень

розвитку яких є передумовою ефективного засвоєння нових знань, формування навичок поведінки та швидкого реагування у будь-якій ситуації. Здійснивши опрацювання відповідей досліджуваних, ми одержали результати, які оформили у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні інтелектуальної лабільності педагогів

Рівень інтелектуальної лабільності	Кількість осіб	%
Висока лабільність	19	18,2
Середня лабільність	44	42,8
Низька лабільність	38	36,3
Дуже низька лабільність	3	2,7

Як ми бачимо, висока лабільність інтелекту, яка характеризує хорошу здатність до научуваності та засвоєння нових знань і видів діяльності притаманна лише 18,2% опитаних педагогів. Розглядаючи цей показник у контексті необхідності засвоєння педагогами нових знань, умінь та навичок, пов'язаних з інклюзивним навчанням, ми можемо стверджувати, що він є невисоким. Переважна більшість вчителів мають середню та низьку лабільність інтелекту (42,8% та 36,3% відповідно), що може свідчити про наявність труднощів у засвоєнні нових знань та опануванні нових видів діяльності, пов'язаних з інклюзивним навчанням. У 2,7% опитаних дуже низька лабільність інтелекту. Припускаємо, що причинами цього можуть бути індивідуальні особливості психічних процесів вчителів, відсутність у них мотивації до правильного виконання завдань тощо.

Відповідність рівнів інтелектуальної лабільності педагогів рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП відображена у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Відповідність рівнів інтелектуальної лабільності педагогів рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання

Рівень інтелектуальної лабільності	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Висока лабільність	19 (18,2%)	Високий	19 (18,2%)
Середня лабільність	44 (42,8%)	Середній	44 (42,8%)
Низька лабільність	38 (36,3%)	Низький	38 (36,3%)
Дуже низька лабільність	3 (2,7%)	Початковий	3 (2,7%)

Узагальнені результати дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП оформлено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Рівні сформованості когнітивного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП

Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Високий	12 (11,2%)
Середній	54 (51,8%)
Низький	33 (31,9%)
Початковий	5 (5,1%)

Результати тесту на визначення загального рівня комунікабельності (В. Ряховського). На підставі підрахунку кількості балів та опрацювання результатів нами було розподілено опитаних педагогів на три групи відповідно до рівнів їх комунікабельності. Результати репрезентовано у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Рівні комунікабельності педагогів

Рівень комунікабельності	Кількість осіб	%
Високий	19	18,3
Середній	63	60,6
Низький	22	21,1

За результатами тесту ми можемо зробити висновок, що у 18,3 % опитаних педагогів високий рівень комунікабельності, який характеризується

високою здатністю до встановлення взаємостосунків з людьми, умінням налагодити ефективне спілкування з ними, допитливістю, прагненням отримувати нові знання, що є важливими якостями успішного здійснення педагогічної діяльності. Педагоги із низьким рівнем комунікабельності (21,1%) характеризуються замкнутістю, неговірливістю, прагненням до уникнення контактів з іншими людьми. Таких людей виводить з рівноваги нова робота та необхідність нових контактів; з ними досить складно працювати в команді над виконанням групових завдань. Для роботи в умовах інклюзивної освіти низька комунікабельність має негативне значення, адже педагогу інклюзивного класу необхідно постійно взаємодіяти з різними категоріями учнів та іншими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу. Середній рівень комунікабельності (60,6%) може свідчити про наявність певних труднощів у спілкуванні з іншими людьми та у встановленні нових контактів.

Відповідність рівнів комунікабельності педагогів рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП показано у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Відповідність рівнів комунікабельності педагогів рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП

Рівень комунікабельності	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Високий	19 (18,3)	Високий	19 (18,3)
Середній	63 (60,6)	Середній	63 (60,6)
Низький	22 (21,1)	Низький	22 (21,1)
Початковий	-	Початковий	-

Узагальнені результати дослідження діяльнісного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП оформлено у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Рівні сформованості діяльнісного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП

Рівень психологічної готовності	Кількість осіб	%
Високий	18	17,6
Середній	44	41,8
Низький	36	34,6
Початковий	6	6,0

Результати анкети, спрямованої на визначення здатності вчителя до саморозвитку. Кількісний аналіз результатів анкети дозволив нам розділити опитаних педагогів на 4 групи (відповідно до визначеної нами характеристики рівнів психологічної готовності) за такими критеріями: загальна здатність до саморозвитку; залежність прагнення до саморозвитку від зовнішніх умов; здатність до самоаналізу професійної діяльності.

До I групи увійшли педагоги, у яких наявне прагнення і здібності до саморозвитку та які здатні до самоаналізу власної професійної діяльності; вони не залежать від зовнішніх умов. II група – вчителі з недостатньою орієнтацією на саморозвиток; спостерігається її залежність від зовнішніх умов. III група педагогів характеризується низьким рівнем прагнення до саморозвитку, задоволеністю існуючим рівнем професійного розвитку. До IV групи ми віднесли педагогів, у яких відсутнє прагнення до саморозвитку та самоаналізу власної професійної діяльності. Зведені кількісні результати методики показано у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Розподіл педагогів за здатністю до саморозвитку та її відповідність рівням психологічної готовності

Групи педагогів	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб	%
I	Високий	10	9,6
II	Середній	46	44,3
III	Низький	41	39,4
IV	Початковий	7	6,7

Узагальнені результати дослідження особистісного компоненту психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання оформлено у таблиці 2.15

Таблиця 2.15

Рівні сформованості особистісного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання

Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Високий	22 (21,1%)
Середній	45 (43,6%)
Низький	33 (31,7%)
Початковий	4 (3,6%)

Отже, одержані результати дослідження дають нам підстави зробити узагальнені висновки про рівні сформованості психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання, які ми оформили у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Рівні сформованості структурних компонентів психологічної готовності педагогів закладів ЗЗСО до інклюзивного навчання

Рівень психологічної готовності	Структурні компоненти психологічної готовності			
	Мотиваційний Кількість осіб, %	Когнітивний Кількість осіб, %	Діяльнісний Кількість осіб, %	Особистісний Кількість осіб, %
Високий	19 (18,2)	12 (11,2)	18 (17,6)	22 (21,1)
Середній	44 (42,8)	54 (51,8)	44 (41,8)	45(43,6)
Низький	38 (36,3)	33 (31,9)	36 (34,6)	33 (31,7)
Початковий	3 (2,7)	5 (5,1)	6 (6)	4 (3,6)

З даних представлених у таблиці, випливає, що найменш розвинутим є діяльнісний компонент (низький та початковий рівень готовності має місце у 40,6% досліджуваних). На нашу думку, це пояснюється впливом негативних соціальних стереотипів щодо дітей з особливими освітніми потребами та упередженим ставленням до них. Ці фактори є визначальними у формуванні вміння вчителя комунікувати з дітьми з ООП, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів з ООП.

Відносно кращі показники стосуються особистісного компоненту: вищі відсотки за високим та середнім рівнем розвитку та менші за низьким і початковим). Проте аналіз окремих показників особистісного компоненту (емпатія, усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти тощо) вказує на необхідність їх розвитку. Що стосується когнітивного та мотиваційного компонентів, то такі досліджені характеристики як соціальний інтелект та комунікабельність істотно не залежать від категорії дітей, з якими працює педагог. Що стосується обізнаності вчителів з концептуальними засадами інклюзивної освіти та особливостями роботи з дітьми з ООП, ставленням до взаємодії з ними, інтелектуальної лабільності, ці показники потребують розвитку.

Висновки до розділу 2

Метою констатувального експерименту стало вивчення особливостей розвитку основних компонентів психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП. У дослідженні взяли участь вчителі, що працюють в закладах освіти Диканської територіальної громади кількість 104 особи.

За результатами експериментального дослідження визначено такий їх розподіл:

1. Мотиваційний компонент: 18,2% педагогів відзначаються високим рівнем його сформованості; 42,8% – середнім; 36,3% – низьким та 2,7% – початковим.

2. Когнітивний компонент: високий рівень – 11,2%; середній – 51,8%; низький – 31,9%; початковий – 5,1%.

3. Діяльнісний компонент – високий рівень – 17,6%; середній – 41,8%; низький – 34,6%; початковий – 6,0%.

4. Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості особистісного компоненту: 21,1% – високий рівень, 43,6% – середній, 31,7% – низький та 3,6% початковий.

Порівняння кількісних та якісних характеристик окремих компонентів показує, що найменш розвинутим є діяльнісний компонент (низький та початковий рівень готовності має місце у 40,6% досліджуваних). На нашу думку, це пояснюється впливом негативних соціальних стереотипів щодо дітей з особливими освітніми потребами та упередженим ставленням до них. Ці фактори є визначальними у формуванні вміння вчителя комунікувати з дітьми з ООП, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів з ООП.

Відносно кращі показники стосуються особистісного компоненту: вищі відсотки за високим та середнім рівнем розвитку та менші за низьким і початковим). Проте аналіз окремих показників особистісного компоненту (емпатія, усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти тощо) вказує на необхідність їх розвитку. Що стосується когнітивного та мотиваційного компонентів, то такі досліджені характеристики як соціальний інтелект та комунікабельність істотно не залежать від категорії дітей, з якими працює педагог. Що стосується обізнаності вчителів з концептуальними засадами інклюзивної освіти та особливостями роботи з дітьми з ООП, ставленням до взаємодії з ними, інтелектуальної лабільності, ці показники потребують розвитку.

Виявлений у процесі констатувального експерименту розподіл педагогів за рівнями їх психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП визначив завдання та зміст формувального експерименту, який описано у розділі III

РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Обґрунтування тренінгової програми занять із формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на базі інклюзивно-ресурсного центру

Аналіз літературних джерел та результатів констатувального експерименту засвідчили, що розвиток психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП тісно пов'язаний з розвитком таких особистісних якостей як емпатія, альтруїзм, толерантність, саморегуляція тощо. Також готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти залежить від усвідомлення людиною власної цінності як фахівця. Отже, підвищуючи усвідомлення власної цінності особистості, тим самим формується та розвивається її готовність до діяльності з надання допомоги, а також підвищується здатність сприймати власні потреби та потреби інших людей.

Таким чином, зазначені вище особистісні якості є системою взаємозумовлених та взаємодіючих факторів, які в сукупності і виступають відправними точками при складанні програми тренінгових занять з формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Теоретичним підґрунтям формувального експерименту були дослідження Л. Карамушки, В. Коваленко, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Миронової, В. Синьова, Н. Софій, С. Черкасової, Д. Шульженко, Ю. Шуміловської та ін. [4; 12; 47; 56; 58; 84; 87; 95; 96; 105; 121; 124; 132; 133; 146; 173; 175; 176; 177; 188; 191; 192].

З урахуванням результатів констатувального експерименту було сформульовано мету та завдання формувального етапу дослідження.

Мета формувального етапу дослідження полягала у розробці та практичному впровадженні тренінгової програми занять, спрямованої на формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Вибір тренінгу як методу формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання був обумовлений тим, що на відміну від професійних знань, умінь та навичок, яким вчителя можна навчити, психологічній готовності, яка є частиною психологічної сутності самої людини, навчити неможливо. Тому для формування цієї готовності доцільно застосовувати виключно психологічні механізми впливу, до яких й належать психологічні тренінги.

Завдання формувального експерименту:

1. Розробити та здійснити апробацію тренінгової програми для формування психологічної готовності вчителів, що працюють в закладах освіти Диканської територіальної громади, до інклюзивного навчання

2. Здійснити оцінку ефективності тренінгової програми, спрямованої на формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання.

3. Експериментально довести взаємозв'язок між рівнем психологічної готовності вчителя інклюзивного класу та соціально-психологічним кліматом у ньому.

В основу формувального експерименту було покладено припущення про те, що:

1. Сформувати психологічну готовність педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП можна шляхом впровадження тренінгової програми, яка ґрунтується на формуванні структурних компонентів цієї готовності, а саме: мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного.

2. Показником психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП виступає соціально-психологічний клімат інклюзивного класу та соціальний статус учнів з особливими освітніми потребами.

Відповідно до задань, формувальний експеримент складався з трьох етапів – підготовчого, основного та заключного. На *підготовчому* етапі нами було:

1) визначено контингент контрольної та експериментальної груп педагогів, контрольні та експериментальні інклюзивні класи в закладах освіти Диканської територіальної громади.

2) розроблено тренінгову програму «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності».

Другий (*основний*) етап формувального експерименту передбачав розв'язання таких завдань: проведення первинної діагностики педагогів контрольної та експериментальної групи, а також колективів інклюзивних класів; апробацію тренінгової програми занять «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності»; проведення повторної діагностики в контрольній та експериментальній групах педагогів та інклюзивних класах для оцінки ефективності тренінгової програми та фіксації змін, які відбулися / не відбулися у контрольних групах.

Первинна та повторна діагностика контрольної та експериментальної груп вчителів проводилася з використанням діагностичного інструментарію, описаного у пункті 2.1.

На *заключному* етапі формувального експерименту було проведено статистичне опрацювання отриманих результатів та зроблено висновок про ефективність запропонованої нами тренінгової програми.

Для проведення формувального експерименту було сформовано контрольну та експериментальну групи серед педагогів закладів загальної середньої освіти. Всього дослідженням було охоплено 64 педагогів

інклюзивних закладів Диканської громади. З них 32 вчителів складала експериментальна група, 32 – контрольну групу.

Нами було розроблено тренінгову програму занять «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності».

Мета тренінгової програми занять – формування психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Завдання тренінгових занять: 1) показати важливість розвитку професійно важливих якостей педагогів: емпатія, альтруїзм, толерантність та ін; 2) розвивати навички співчуття та співпереживання; 3) розвивати навички, необхідні актуалізації альтруїстичної поведінки; 4) формувати толерантне ставлення до індивідуальних особливостей кожної дитини; 5) здійснити розвиток навичок упевненої поведінки; 6) розвинути здатність до самосвідомості.

Умови реалізації: 10 занять, тривалість тренінгу 60-90 хвилин. Цільова аудиторія: вчителі ЗЗСО.

Структура кожного заняття включала такі основні елементи:

1) Організаційний етап. Це невід'ємна частина кожного заняття, під час якої ведучий тренінгу та учасники вітають одне одного, налаштовуються на роботу, обговорюють цілі заняття.

2) Основний етап. Направлений для досягнення основної мети заняття. Ефективність заняття залежатиме не лише від адекватного підбору вправ щодо головної мети, а й від ступеня згуртованості групи, емоційного настрою членів групи, їхньої психологічної відкритості, ступеня довіри ведучому та деяких інших. Аналізуючи результати вправ, слід акцентувати увагу учасників насамперед на обговоренні рішень замість проблем; здійснювати фокусування на «позитивних» індивідуально-психологічних особливостях людини.

3) Заключний етап. Ця частина заняття присвячена підбиттю підсумків та здійсненню рефлексії минулого заняття. Кожне заняття передбачає обговорення, узагальнення та висновки за результатами.

Форма роботи: переважно групова. Ця форма роботи доступніша на тренінгових заняттях, ніж індивідуальна, оскільки дозволяє залучити до роботи значну кількість учасників. Також група дозволяє отримати зворотний зв'язок та підтримку від інших учасників. Груповий досвід протидіє відчуженню, що допомагає встановленню ближчих відносин з оточуючими та вирішенню міжособистісних проблем.

Група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження та самопізнання учасників.

Методи роботи: групові дискусії (спільне обговорення та аналіз проблемної ситуації); кейс (проблемна ситуація, яка потребує відповіді та знаходження рішення); рольові ігри (виконання певних ролей з метою опрацювання певної ситуації); мозковий штурм (висловлювання якомога більшої кількості ідей з приводу проблемної ситуації та вибір кращого рішення).

Під час розробки занять враховувалися такі основні принципи:

1. Добровільна участь: передбачає, що учасник тренінгу бере участь у роботі.

2. «Тут і зараз»: здатність перебувати в моменті «тут і зараз», не думаючи про минуле та майбутнє.

3. «Персоніфікація висловлювань»: уникнення безособових мовних форм. Наприклад, «Усім відомо, що...», «З певного часу вважається, що...», оскільки їх вживання у житті, допомагають людині приховати свою власну думку. Потрібно будувати висловлювання, які відображають власну особисту думку щодо цього питання.

4. Відвертість та щирість: бути самим собою, говорити те, що думаєш і відчуваєш.

5. Повага до того, хто говорить: бути уважним до висловлювань партнера, його емоційного стану.

6. Неприпустимість оцінок людини: під час обговорення того, що відбувається, ми оцінюємо не учасника, а його дії, поведінку. Ми не говоримо «Ти мені не подобаєшся», а говоримо «Мені не подобається твоя манера спілкування».

7. Конфіденційність: передбачає, що інформація, яка озвучувалася на тренінгу, не повинна обговорюватися за його межами.

Очікувані результати: 1) усвідомлення важливості розвитку професійно важливих якостей майбутніх педагогів: емпатія, альтруїзм, толерантність та ін; 2) сформованість навичок співчуття та співпереживання, навичок, необхідних для актуалізації альтруїстичної поведінки; 3) сформованість тенденції до прояву толерантного ставлення до індивідуальних особливостей людей; 4) розвиненість навичок впевненої поведінки; 5) здатність до позитивної самосвідомості. При розробці програми тренінгу нами було передбачено використання різних методів. Серед них надавалася перевага інтерактивним технікам, які покликані забезпечити активну взаємодію учасників тренінгової групи. Інтерактивні техніки умовно поділяють на дві групи – організаційно-спрямовуючі та змістовно-сміслові [85; 191; 192].

Метою використання організаційно-спрямовуючих технік є підготовка до проведення тренінгу, організація учасників тренінгової групи, їх згуртування та налаштування на взаємодію. До таких технік відносять організаційно-підготовчі техніки (підготовка аудиторії, допоміжних матеріалів для проведення тренінгу тощо), вивчення очікувань учасників тренінгу, формулювання правил роботи тренінгової групи та ін. Змістовно-сміслові техніки спрямовані на формування та відпрацювання навичок відповідно до завдань тренінгової програми [85; 191; 192].

У процесі розробки тренінгової програми занять «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності» ми використовували такі

змістовно-сміслові техніки як метод групового обговорення, «мозковий штурм», метод незавершених речень, міні-лекції, мультимедійні презентації, поділ учасників тренінгу на групи та міжгрупові дискусії, проєктивні малюнки, рольові та ділові ігри, творчі групові та індивідуальні завдання, рефлексію. У розробленій нами тренінговій програмі було використано інтерактивні техніки [15; 37; 38; 39; 43; 89; 119; 122; 149; 158; 169; 172; 195] як у повному обсязі, так і адаптовані відповідно до мети та завдань тренінгу.

План тренінгової програми занять з детальним описом завдань представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Тематичний план тренінгових занять з розвитку особистісних факторів
готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти

Кількість занять	Завдання	Методи та прийоми роботи
1	<ol style="list-style-type: none"> Знайомство тренера з тренінговою групою та учасників тренінгу один з одним. Повідомлення мети та завдань тренінгу. Обговорення та прийняття правил роботи тренінгової групи. Вивчення очікувань учасників групи. Ознайомлення з теоретичними засадами психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. Зняття напруги, створення психологічного клімату довіри. 	<ol style="list-style-type: none"> Встановлення контакту з тренінговою групою Вправи на знайомство, ритуали привітання та прощання. Міні-лекція з презентацією. «Мозковий штурм». Вправи, спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату у групі.
1	<ol style="list-style-type: none"> Закріплення психологічної атмосфери безпеки і активності. Формування в учасників тренінгу відчуття приналежності до групи. Актуалізація учасниками групи своєї професійно-педагогічної позиції щодо інклюзивної освіти та дітей з особливими потребами. 	<ol style="list-style-type: none"> «Ритуал зустрічі». Вправи, спрямовані на: <ul style="list-style-type: none"> згуртування групи; формування приналежності до групи кожного учасника; розвиток комунікативних навичок. Психомалюнок Дискусія.

	4. Розвиток комунікативних навичок.	5. Рефлексія 6. «Ритуал прощання».
7	1. Розвиток позитивної соціальної перцепції та неупередженого ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами. 2. Формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії. 3. Розвиток комунікативних навичок. 4. Формування навичок командної взаємодії. 5. Розвиток особистісних якостей (емпатії, толерантності тощо). 6. Засвоєння ефективних технік взаємодії з учнями з ООП.	1. «Ритуал зустрічі» та «Ритуал прощання». 2. Вправи, спрямовані на розвиток емпатії та толерантності. 3. Вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок. 4. Психомалюнок 5. Дискусія. 6. Рольові ігри. 7. Рухливі вправи. 8. Робота у групах. 9. «Мозковий штурм». 10. Релаксаційні вправи. 11. Рефлексія
1	1. Узагальнення результатів роботи тренінгової групи. 2. Рефлексія змін, які відбулися в кожного з учасників тренінгу та з групою загалом. 3. Закріплення установки продуктивної взаємодії на майбутнє. 4. Складання програми саморозвитку на майбутнє.	1. «Ритуал зустрічі» та «Ритуал прощання». 2. Ігрові вправи. 3. Дискусія. 4. Релаксаційні вправи 5. Рефлексія

Заняття проводилися протягом двох тижнів кожного дня у другу половину дня. Головною метою першого заняття було знайомство учасників тренінгу, зняття їхньої напруженості та скутості. Незважаючи на те, що більшість учасників знайомі між собою, на початку роботи вони відчувають певний дискомфорт. Вправи на знайомство та обговоренням правил роботи у групі дуже доречні.

Метою другого тренінгового заняття було формування згуртованості групи, відчуття приналежності до неї усіх учасників. На цьому етапі відбувалася актуалізація учасниками групи свого ставлення щодо інклюзивної освіти та дітей з особливими освітніми потребами. Це здійснювалося за

допомогою проведення міні-лекції з використанням мультимедійної презентації «Руйнуємо стереотипи» з подальшим її обговоренням, а також виконання педагогами проєктивної методики «Світ очима дитини з особливими освітніми потребами». Крім цього використовувалися вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок та розуміння поведінки інших людей.

На семи заняттях (3-9) тренінгової програми були спрямовані на формування структурних компонентів психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання, а саме тих показників, які виявилися найменш розвинутими за результатами констатувального експерименту. Завдання та вправи, які використовувалися для проведення тренінгових занять мали на меті розвиток позитивного та неупередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; формування у вчителів позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії та прагнення досягати у ній успіху; розвиток особистісних якостей та комунікативних навичок, необхідних для роботи з дітьми (емпатії, толерантності тощо), формування навичок колективної взаємодії.

Підсумкове десяте заняття тренінгової програми було спрямоване на узагальнення результатів роботи тренінгової групи, визначення та усвідомлення змін, які відбулися в кожного з учасників тренінгу та з групою загалом; аналіз тих проблем та труднощів, які не вдалося подолати. На останньому занятті учасникам тренінгу було запропоновано скласти програму саморозвитку на майбутнє. Фрагмент тренінгового заняття представлений в додатку ІІ.

Після проведення тренінгової програми протягом 2 місяців з педагогами за їхнім запитом проводилися індивідуальні бесіди та консультації з метою закріплення та усвідомлення отриманих практичних навичок.

Отже, формування психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП являє собою тривалий систематичний процес, остаточні результати якого можуть бути помітними не відразу. Проте

психологічна підготовка педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є актуальною проблемою сьогодення, яка потребує пошуку науково-обґрунтованих шляхів її вирішення.

3.2. Оцінка ефективності формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

З метою оцінки ефективності тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності» нами було проведено два діагностичних дослідження психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП. Первинна діагностика проводилася перед проведенням тренінгів, повторна – після. Діагностичні зрізи проводилися з педагогами експериментальної та контрольної групи для порівняння результатів дослідження.

Як уже зазначалося, до структури психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами входять мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Опишемо результати, отримані за кожним з компонентів, в експериментальній та контрольній групах. Експериментальні відомості щодо формування мотиваційного компоненту психологічної готовності відображено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняльні результати дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП до та після застосування тренінгової програми (кількість осіб, у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Високий	2,9	35,7	13,3	25,1
Середній	29,8	38,6	40,1	56,7
Низький	56,7	25,7	36,4	15,7
Початковий	10,6	-	10,2	2,5

Отримані результати свідчать про те, що рівень розвитку мотиваційного компоненту у педагогів експериментальної групи зазнав відчутних змін. Зокрема, зросла кількість вчителів з високим рівнем розвитку мотиваційного компоненту (з 2,9% до 35,7%). Показовим моментом є те, що після повторної діагностики не було виявлено педагогів з початковим рівнем та значно зменшилася (з 56,7% до 25,7%) їх кількість з низьким рівнем розвитку мотиваційного компоненту; попри це, з 29,8% до 38,6% зросла кількість вчителів з середнім рівнем розвитку цього компоненту. Одержані результати свідчать про покращення ставлення педагогічних працівників до дітей з ООП, зменшення впливу негативних соціальних установок щодо них, у зв'язку із чим також відбувається зміна соціально-психологічних установок та зростає віра у власну спроможність працювати в інклюзивній школі, що, в свою чергу, сприяє формуванню мотивації досягнення успіху.

Дослідження, здійснене за G-критерієм знаків підтвердило статистично значуще покращення результатів після формувального експерименту в експериментальній групі ($p < 0,01$).

У контрольній групі суттєвих змін не відбулося. З 2,9% до 13,3% зменшилася кількість педагогів з початковим рівнем психологічної готовності до інклюзивного навчання. На нашу думку, це обумовлено тим, що педагоги з часом певною мірою «звикають» до роботи в інклюзивних класах і це частково відображається на їхньому ставленні і до інклюзії загалом, і до дітей з ООП зокрема. Ми не можемо стверджувати, що воно змінюється на позитивне, проте прояви стійкого негативного ставлення стають менш виразними. З 40,1% до 56,7% зросла кількість вчителів із середнім рівнем розвитку мотиваційного компоненту; показники розвитку високого та низького рівнів у контрольній групі залишилися на тих самих кількісних позиціях. Такі кількісні показники у контрольній групі підтверджують необхідність та доцільність проведення спеціальної роботи з формування психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Статистичне опрацювання результатів дослідження підтвердило, що зміни у рівні мотиваційного компоненту педагогів контрольній групі не є статистично значущими ($p \geq 0,05$).

Зміни у розподілі педагогів за рівнями когнітивного компоненту психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП відображено у таблиці 3.3. Відомості, представлені у таблиці, дають підстави стверджувати про значні зміни в експериментальній групі та невеликий розвиток когнітивного компоненту в контрольній групі.

Так, в експериментальній групі після проведення тренінгового заняття значно зросла кількість педагогічних працівників з високим рівнем розвитку когнітивного компоненту (з 20% до 38,6%). Меншою стала кількість вчителів з низьким рівнем розвитку цього компоненту (10,6%), тоді як до початку тренінгів їх було 26,7%. Відбулося також зменшення кількості осіб із середнім рівнем розвитку когнітивного компоненту (з 56,7% до 29,8%); незначна кількісна різниця обумовлена значним зростанням кількості педагогів з високим рівнем розвитку вищезазначеного компонент (див. табл. 3.3)

Таблиця 3.3

Порівняльні результати дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП до та після застосування тренінгової програми (кількість осіб, у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Високий	11,2	43,3	13,3	22,1
Середній	51,8	50,1	48,1	63,3
Низький	31,9	6,6	36,4	14,6
Початковий	5,1	-	6,2	-

Що стосується змін, які відбулися у контрольній групі, то вони були незначними: на 3,3% зменшилися показники низького та високого рівнів розвитку когнітивного та операційного компонентів; за рахунок цього збільшився (з 51,8% до 63,3%) показник середнього рівня. Проте ці відмінності не є статистично значущими та істотно не впливають на розвиток когнітивного та операційного компонентів психологічної готовності, що підтверджено

результатами статистики за G-критерієм знаків ($p \geq 0,05$). Відомості про розподіл педагогів за рівнями сформованості операційного компоненту психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП подано у таблиці 3.4.

Відомості таблиці 3.4 дають підстави стверджувати про значні зміни в експериментальній групі та майже відсутній розвиток операційного компоненту в контрольній групі. На 23,3% зріс показник високого рівня розвитку цього компоненту в експериментальній групі, тоді як в контрольній він залишився незмінним. Крім цього, в експериментальній групі значно зменшилася кількість педагогів (з 33,3% до 6,7%) з низьким рівнем розвитку операційного компоненту психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП та відсутні показники початкового його рівня, що свідчить про ефективність тренінгової програми. У контрольній групі зафіксовані показники не є статистично значущими, що підтверджено результатами статистичної обробки (за G-критерієм знаків ($p > 0,05$)).

Таблиця 3.4

Порівняльні результати дослідження діяльнісного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП до та після застосування тренінгової програми (кількість осіб, у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Високий	17,6	43,3	20,1	25,3
Середній	41,8	50,1	40,6	43,2
Низький	34,6	6,6	33,1	31,5
Початковий	6,0	-	6,2	-

На нашу думку, провідним фактором, який сприяв розвитку як когнітивного, так і діяльнісного компонентів, був розвиток мотиваційного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП. Оскільки всі складові структури психологічної готовності вчителів закладів ЗСО до інклюзивного навчання є взаємопов'язаними, то розвиток мотиваційного компоненту впливає на усі інші. Аналізуючи вплив мотиваційного компоненту психологічної готовності на когнітивний та діяльнісний, ми можемо стверджувати, що наявність позитивної мотивації до

педагогічної діяльності в умовах інклюзії, прагнення досягати у ній успіхів, відсутність негативного упередженого ставлення до дітей з ООП, спонукає вчителів до свідомого засвоєння нових знань, формування навичок ефективної взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами.

Зміни у розвитку когнітивного та діяльнісного компонентів відбулися й завдяки теоретико-методичній підготовці педагогів, яка відбувалася під час їхньої участі у методичних об'єднаннях вчителів інклюзивних класів та науково-методичних семінарах, які проводилися під керівництвом фахівців ІРЦ. Крім цього, на рівень розвитку вищевказаних компонентів психологічної готовності вплинув й досвід роботи з дітьми з ООП упродовж навчального року, який також сприяє формуванню нових знань, умінь та навичок роботи в інклюзивному класі. Проте навички вербальної та невербальної комунікації, творчого мислення, колективної взаємодії, інтелектуальної лабільності, які були відпрацьовані у процесі реалізації тренінгової програми, у поєднанні із здобутими знаннями, безумовно позитивно вплинули на розвиток когнітивного та операційного компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. На позитивне зростання рівня розвитку когнітивного та діяльнісного компонентів психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти вказали й результати статистики, проведені за G-критерієм знаків. Вони підтвердили покращення результатів в експериментальній групі після формувального експерименту ($p \leq 0,01$). Практична спрямованість тренінгових занять призвела до відчутного зростання рівня особистісного компонента психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. Зміни у розвитку особистісного компонента висвітлено у таблиці 3.5. Відомості, представлені у таблиці свідчать, що в експериментальній групі після проведення формувального експерименту збільшилася (з 6,7% до 31,7%) кількість осіб з високим рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності; педагогів з початковим рівнем розвитку особистісного компонента після повторної діагностики виявлено не було; водночас спостерігається відчутне зменшення кількості

педагогів з низьким розвитку особистісного компоненту. Все це вказує на позитивну динаміку у розвитку діяльнісного компоненту психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання, що підтверджено результатами статистики ($p \leq 0,01$).

Таблиця 3.5

Порівняльні результати дослідження особистісного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП до та після застосування тренінгової програми (кількість осіб, у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Високий	21,1	40,0	19,1	25,3
Середній	43,6	53,3	40,6	43,2
Низький	31,7	6,7	34,1	31,5
Початковий	3,6	-	6,2	-

У контрольній групі суттєвих змін не відбулося, що вказує на відсутність динаміки у розвитку особистісного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. Відсутність статистично значущого зв'язку засвідчують результати за G-критерієм знаків ($p > 0,05$).

Порівняємо особливості змін у рівнях кожного з компонентів психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП в експериментальній групі (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Вплив формувального експерименту на компоненти психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання в експериментальній групі (у %)

Компоненти психологічної готовності	Кількість досліджуваних, %							
	Високий		Середній		Низький		Початковий	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Мотиваційний	2,9	35,7	29,8	38,6	56,7	25,7	10,6	-
Когнітивний	11,2	43,3	51,8	50,1	31,9	6,6	5,1	-
Діяльнісний	17,6	43,3	41,8	50,1	34,6	6,6	6,0	-
Особистісний	21,1	40,0	43,6	53,3	31,7	6,7	3,6	-

Табличні відомості свідчать про зростання рівнів психологічної готовності педагогів експериментальної групи до інклюзивного навчання дітей з ООП по усіх компонентах структури. Всі зміни є статистично значущими ($p \leq 0,01$). Що стосується педагогів контрольної групи, то

зафіксовані зміни мають вигляд ледь помітної тенденції і не є статистично значущими (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Розподіл педагогів контрольної групи за рівнями компонентів психологічної готовності до інклюзивного навчання (у %)

Компоненти психологічної готовності	Кількість досліджуваних, %							
	Високий		Середній		Низький		Початковий	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Мотиваційний	13,3	25,1	40,1	56,7	36,4	15,7	10,2	2,5
Когнітивний	13,3	22,2	48,1	63,3	36,4	14,6	6,2	-
Діяльнісний	20,1	25,3	40,6	43,2	33,1	31,5	6,2	-
Особистісний	19,1	25,3	40,6	43,2	34,1	31,5	6,2	-

Незначна вираженість змін у рівнях компонентів психологічної готовності вчителів контрольної групи може свідчити про те, що ці зміни є результатом адаптації педагогів до умов та вимог педагогічної діяльності в інклюзивному класі без проведення цілеспрямованої роботи з формування психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Отже, реалізація тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності» засвідчила її ефективність, що підтверджено як об'єктивними результатами діагностичних досліджень, так і суб'єктивними оцінками педагогів.

Висновки до розділу 3

Реалізація завдань формувального експерименту дозволила нам зробити такі висновки:

1. Результати первинної діагностики психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засвідчили необхідність її спеціального та цілеспрямованого формування.

2. Ефективним засобом формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП є соціально-психологічний тренінг, який передбачає використання різноманітних інтерактивних технік, а саме: методу групового обговорення, «мозкового штурму», методу незавершених речень, міні-лекцій, мультимедійних презентацій, групових та міжгрупових дискусій, проєктивних малюнків, рольових та ділових ігор, творчих групових та індивідуальних завдань тощо.

3. Апробація тренінгової програми «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності» засвідчила її доцільність та ефективність.

Зазнав відчутних змін рівень розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності у педагогів експериментальної групи з високим рівнем розвитку мотиваційного компоненту (з 2,9% до 35,7%). Показовим моментом є те, що після повторної діагностики не було виявлено педагогів з початковим рівнем та значно зменшилася (з 56,7% до 25,7%) їх кількість з низьким рівнем розвитку мотиваційного компоненту; попри це, з 29,8% до 38,6% зросла кількість вчителів з середнім рівнем розвитку цього компоненту. В експериментальній групі після проведення тренінгового заняття значно зросла кількість педагогічних працівників з високим рівнем розвитку когнітивного компоненту (з 20% до 38,6%). Меншою стала кількість вчителів з низьким рівнем розвитку цього компоненту (10,6%), тоді як до початку тренінгів їх було 26,7%. Відбулося також зменшення кількості осіб із середнім рівнем розвитку когнітивного компоненту (з 56,7% до 29,8%); незначна кількісна різниця обумовлена значним зростанням кількості педагогів з високим рівнем розвитку вищезазначеного компоненту.

Усі відмінності є статистично значущими ($p < 0,01$).

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами дозволило зробити такі висновки:

1. Психологічна готовність є первинною у формуванні цілісної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП. Вона являє собою стійке системне психологічне утворення, що поєднує позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними.

2. У структурі психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП виділено чотири взаємозалежних компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний, при цьому мотиваційний є провідним.

3. Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень розвитку структурних компонентів психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП. Мотиваційний компонент: 18,2% педагогів відзначаються високим рівнем його сформованості; 42,8% – середнім; 36,3% – низьким та 2,7% – початковим. Когнітивний компонент: високий рівень – 11,2%; середній – 51,8%; низький – 31,9%; початковий – 5,1%. Діяльнісний компонент – високий рівень – 17,6%; середній – 41,8%; низький – 34,6%; початковий – 6,0%. Сформованості особистісного компоненту: 21,1% – високий рівень, 43,6% – середній, 31,7% – низький та 3,6% початковий.

Порівняння кількісних та якісних характеристик окремих компонентів показує, що найменш розвинутим є діяльнісний компонент (низький та початковий рівень готовності має місце у 40,6% досліджуваних). На нашу думку, це пояснюється впливом негативних соціальних стереотипів щодо дітей з особливими освітніми потребами та упередженим ставленням до них. Ці фактори є визначальними у формуванні вміння вчителя комунікувати з дітьми з ООП, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів з ООП.

Відносно кращі показники стосуються особистісного компоненту: вищі відсотки за високим та середнім рівнем розвитку та менші за низьким і початковим). Проте аналіз окремих показників особистісного компоненту (емпатія, усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти тощо) вказує на необхідність їх розвитку. Що стосується когнітивного та мотиваційного компонентів, то такі досліджені характеристики як соціальний інтелект та комунікабельність істотно не залежать від категорії дітей, з якими працює педагог. Що стосується обізнаності вчителів з концептуальними засадами інклюзивної освіти та особливостями роботи з дітьми з ООП, ставленням до взаємодії з ними, інтелектуальної лабільності, ці показники потребують розвитку.

4. Розроблено тренінгову програму «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності», яка проводилась в 4 етапи і дозволила сформувати психологічну готовність вчителів до навчання дітей з ООП та ефективної взаємодії з ними. Програма базується на конкретних принципах (активності, суб'єкт-суб'єктного спілкування, конфіденційності, персоніфікації висловлювань, трансформації поведінки, орієнтації на майбутню професійну діяльність), підходах (інформаційно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний); містить мету, завдання (формування позитивної мотивації у педагогів щодо професійної діяльності в умовах інклюзії; формування позитивних перцептивних установок щодо дітей з ООП; розвиток особистісних якостей педагогів; формування позитивної

«Яконцепції»; поглиблення знань про зміст і специфіку інклюзивного навчання, психологічні особливості дітей з ООП; формування позитивного ставлення до взаємодії з учнями з ООП; вироблення навичок, що сприятимуть адаптації та усвідомленому вибору варіантів поведінки під час роботи в умовах інклюзії), зміст формування усіх компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП, структуру проведення занять, методику (організаційно-спрямовуючі та змістовно-сміслові інтерактивні техніки, цикл вправ), передбачає індивідуальні консультації з метою закріплення результатів.

5. Результати, одержані після впровадження експериментальної тренінгової програми, засвідчили зростання показників розвитку усіх структурних компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП. Зокрема, зросли показники високого рівня розвитку усіх компонентів: мотиваційного – з 13,3% до 25,1%; когнітивного – з 13,3% до 22,2%; операційного – з 20,1% до 25,3%; особистісного – з 19,1% до 25,37%. Після повторної діагностики було виявлено 2,5% педагогів з початковим рівнем розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності, що свідчить про його ефективність.

Одержані показники підтверджують доцільність та ефективність розробленої тренінгової програми. Дане наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Науковими перспективами дослідження проблеми вбачаємо розробку методичного забезпечення мотиваційного та операційного компоненту інклюзивної компетентності вчителів відповідно до категорії освітніх потреб дитини; розробку психологічних рекомендацій для вчителів інклюзивних класів щодо профілактики синдрому професійного вигорання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєєва Н. М., Барінов Ю. В. Діти з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Кафедра, 2016. 212 с.
2. Андрієвський Б., Петухова Л. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія. Херсон : Айлант, 2006. 176 с.
3. Антонець М. Я. Сучасні проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2015. 285 с.
4. Архітектурна доступність шкіл: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкова-Еннс; колек. авторів: Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. Київ, 2012. 88 с.
5. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Укл. Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
6. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії Серія «Педагогіка»*. Вип. 1/3. 2015. С. 4-11.
7. Бабенко Т. В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2008. 20 с.
8. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2010. №8. С. 46-50.
9. Байда Л., Красюкова–Енс О., Буров С., Азін В., Грибальський Я., Найда Ю. Інвалідність та суспільство. Серія навчальних матеріалів українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» / Заг. ред. Л. Байда, О. Красюкова–Енс. Київ : Канад. центр вивчення неповносправності, 2012. 188 с.

10. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11-13.
- Балл Г. А. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти*. наук.-метод. зб. Київ, 1994. С. 98–100.
11. Бех І. Д. Психологічний аналіз довільної поведінки особистості. *Психологія*. 1993. Вип. 41. С. 3-10.
12. Берегова М. І., Савінова Н. В. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 99-101.
13. Берегова М. І. Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової. К. : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 216-225.
14. Білецька Л., Білецька І. Інклюзивне навчання: перші кроки на Україні. *Дошкільне виховання*. 2007. №4. С. 12-15.
15. Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти Педагогічні науки*: зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 15-22.
16. Битянова Н. Р. Система розвиваючої роботи шкільного психолога: курс лекцій. Лекція сьома: Психологічний тренінг як форма роботи, що розвиває. *Шкільний психолог*. 2004. № 46.
17. Бойчук Ю. Б. Професіограма вчителя в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання. *Інклюзивна освіта*. 2012. № 10. С. 57-59.
18. Болдирєва В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9(11). С.10-17.

19. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. К. : Наш час, 2005. 176 с.
20. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів до його реалізації. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2010. Вип. 19. С. 39- 42.
21. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки : підручник. Київ : Знання, 2007. 375 с.
22. Бондар В., Синьов В., Тищенко В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? *Рідна школа*. 2012. №8-9. С. 20-27.
23. Бородій Д. І. Психологічні основи підготовки вчителів до організації спільно-розподіленої учбової діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1998. 18 с.
24. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2018. № 2. С. 164-169.
25. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2004. 319 с.
26. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Київ, 2004. 36 с.
27. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
28. Буйняк М. Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 9 жовт. 2018 р.) Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 425-428.

29. Буйняк М. Г. До проблеми формування готовності вчителів загальноосвітньої школи до роботи в умовах інклюзії. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів, 2017. Вип. 16: у 3-х т. Т. 1. С. 91-92.
30. Буйняк М. Г. Методика дослідження психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 290-294.
31. Буйняк М. Г. Методи роботи практичного психолога з формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи (практика, дослідження, методологія)* : матеріали методологічного web-семінару (м. Біла Церква, 25–28 листопада 2014 р.). Біла Церква: ІПО ІПП ДВНЗ «УМО», 2014. С. 62-64.
32. Буйняк М. Г., Миронова С. П., Плохотнюк Н. С. Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (Педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 233-241. 184
33. Буйняк М. Г. Окремі аспекти дослідження психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 28. С. 260-264
34. Будник О. Б. Інклюзивна освіта: навчальний посібник [для слухачів курсів спеціальності «Початкова освіта»]. Івано-Франківськ: ПП Бойчук А.Б., 2015. 152 с.
35. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 42 с.
36. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.

37. Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2000. 20 с.
38. Васильєва К. І., Козачек Н. О. Погляд учителів на проблему інклюзивного навчання дітей з вадами розвитку. *Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології: зб. наук. пр.* Херсон : Вишемирський В. С., 2010. С. 53-55.
39. Вдовенко В. В. Математичні методи у психології: навч.-метод. посіб. Кропивницький : Центр оперативної поліграфії, 2017. 112 с.
40. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
41. Вержиховська О. М. Спеціальна методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. 272 с.
42. Вержиховська О. М., Рудзевич І. Л. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 292 с.
43. Ворон М. В. Інклюзивна освіта: українські реалії. *Підручник для директора.* 2006. № 6.
44. Витак Г. Чинник арт-терапії в соціальній адаптації осіб з особливими фізичними потребами. *Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2012. Вип. 1. С. 35-42.
45. Виготський Л. С. Зібрання творів: в 6 т. Харків: Педагогіка. 1983. Т. 5: Основи дефектології. 368 с.
46. Гаврилов О. В. Процес інтеграції: наявні проблеми і перешкоди щодо його впровадження. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 53-56.

47. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
48. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
49. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісн. Дніпропетр. ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 1(9). С. 73-80.
50. Гокіна Л. Організація психологічного супроводу дітей із відхиленнями у розвитку. *Дефектолог*. 2007. № 12. С. 8-10.
51. Горішна Н. М. Організація інклюзивного навчання дітей з розладами аутичного спектру. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції*, Тернопіль, Україна. Тернопіль: СМП «Тайп», 2020. 450 с.
52. Гоян І. М. Методи діагностики психічного розвитку дітей / [за ред. А. А. Палія]. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2014. 652 с.
53. Гренюк Л. С. Мотиваційна компетентність у підготовці сурдопедагогів. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2003. Вип. 12. С. 367-369.
54. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.
55. Гречко Л. М. Психологічне обстеження дітей з психофізичними вадами в умовах інтегрованого навчання. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна*. 2007. Вип. 7. С. 266-269.
56. Гуцан Т. Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників. URL:

<http://intkonf.org/gutsan-tg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnostimaybutnogo-vchatelya-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/>.

57. Данілавічюте Е. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина*. 2018. № 3. С. 7-19.
58. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2011. 403 с.
59. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2015. 500 с.
60. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
61. Дзюбко Л. В., Гриценко Л. Діагностика навчальної мотивації : зб. методик. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с.
62. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
63. Дичківська І. Інклюзивна освіта: шляхи впровадження. *Дошкільне виховання*. 2013. №12. С. 3-6.
64. Дмитренко К. А. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків : Основа, 2018. 120 с.
65. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. *Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпат. ун-ту, 2004. Вип. 9, ч. 2. С. 23-32.
66. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Сисин О. В., 2008. 124 с.
67. Долинська Л. В., Ніколаєнко О. С. Комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ, 2007. 88 с.
68. Долинська Л. В., Стахова О. О. Ціннісні орієнтації як психологічний механізм розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя

початкових класів. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*: зб. наук. пр. Київ, 2016. С. 224-231.

69. Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник / В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Я. В. Грибальський; Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Київ, 2013. 128 с.

70. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ : Центр цифр. др., 2004. 152 с.

71. Дунець В. Б. Інституційна підтримка обдарованих дітей у Польщі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. №12(31). URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2014/12/16.pdf>

72. Дубейко Л. Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі. *Інформатика в школі*. 2014. № 10. Вкладка. С. 23.

73. Дьяченко М. І., Кандибович Л. А. Психологічні проблеми готовності до діяльності. Харків, 1995. 173 с.

74. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя. Харків: Основа, 2013. 112 с.

75. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.

76. Єфімова В. М. Основні дефініції здоров'язберезувальної педагогіки. *Наукові записки Миколаївського державного університету ім.В.О.Сухомлинського*. 2007. Вип. 69. С. 102-111.

77. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності у психології: теоретичний аналіз. *Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків: Вид-во ХНПУ, 2015. Вип. 50. С. 69-79.

78. Загальна декларація прав людини від 10.12.1948. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015

79. Заміщак М. Психологічні проблеми сім'ї, що виховує дитину з особливими потребами. *Вісник соціально-гуманітарного факультету: зб. наук. праць* / [за ред. Л. І. Смерчак, А. В. Федорович]. Дрогобич, 2016. Вип. 4. С. 83-88.
80. Заєркова Н. В. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків. Київ: Науковометодичний центр інклюзивної освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, 2016. 68 с.
81. Закон України «Про освіту». *Закон від 16.11.2020 № 2145-VIII* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19t>
82. Заплотинська Н. Передумови формування життєвої компетентності дітей з особливими потребами. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб.* / [ред. кол.: Н. Софій (голова), Л. Артемова, Н. Бібік та ін.; за ред. І. Єрмакова]. Київ, 2000. С. 178-180.
83. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / кол. упоряд.: О. О. Патрикеева та ін.; під заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ: Вид. дім «Плеяди», 2013. 96 с.
84. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / уклад.: Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
85. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні. *Науково-методич. зб. до Всеукр. науково-практич. конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP - TACIS Європейської комісії* / За ред.: Засенка В. В. докт. пед. наук, член-кор. АПН України, заст. дир-ра Ін-ту спец. педагогіки АПН України; Софій Н. З. дир-ра Всеукр. фонду «Крок за кроком» / Всеукр. Фонд «Крок за кроком». Київ, 2007. 180 с.
86. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2012. 192 с.

87. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. 184 с.
88. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.- метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
89. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18 травня 2012 р. № 1/9-384 «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: http://osvita.ua/legislation /Ser_osv/29627/.
90. Інклюзивна освіта: сутність та основні завдання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 24-25 жовт. 2013 р.) / за заг. ред. К. А. Юр'євої. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. С. 49-50.
91. Калініченко І. О. Інклюзивна освіта на Полтавщині. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтерактивному освітньому середовищі*: тези доповідей XI Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–24 листоп. 2011р.). Київ, 2011. С. 72-74.
92. Калина Л. Діти з порушеннями психофізичного розвитку: корекційно-розвивальні заняття з дітьми (6-8 років). *Психолог*. 2018. №17-18. С. 78-95.
93. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с.
94. Карамушка Л. М., Толков О. С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-психологічних змін: монографія. Київ ; Кам'янець-Подільський : Медобори, 2013. 254 с.
95. Климчук В. О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структури. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 10. С. 52-59.
96. Кльоц Л. А. Тренінг для психологів. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2010. № 7. С. 2-38.

97. Коваленко В. Є., Павленко Л. С. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 8. Ч. II. С. 104-111.
98. Колупаєва А. А. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.
99. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А.А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. Київ : 2007. 128 с.
100. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
101. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
102. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1997. 218 с.
103. Крутецький В. А. Основи педагогічної психології. Тбілісі, 1992. С. 238-240.
104. Корольова К. Психологічний тренінг як засіб особистісного зростання. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С. 76-83.
105. Костюченко Л. В. Готовність майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини* / редкол.: Н. С. Побірченко та ін. Умань: Жовтий О. О., 2011. Вип. 39, ч. 1. С. 61-66.
106. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія. Луцьк : Іванюк В. П., 2013. 292 с.
107. Кузьміна Н. В., Кухарев Н. В. Психологічна структура діяльності вчителя: (Тексти лекцій). Сухумі, 1996. 57 с.

108. Кужель М. Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2010. 24 с.
109. Кучерук О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наук. записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121 (1). С. 109-112.
110. Левітов Н. Д. Про психічні стани людини. Тбілісі, 1994. 344 с.
111. Левченко М. В. Психологічні здібності готовності абітурієнтів до навчання у педагогічному виші: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1976. 27 с.
112. Леско Дж. Інклюзивні шкільні спільноти: стратегії досягнення успіху. URL : <http://perspektiva-inva>.
113. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125-132.
114. Ліщинська О. А. Методика індивідуальної та групової роботи психолога-початківця: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 112 с.
115. Лобода О. М. Організація роботи практичного психолога з дітьми з особливими освітніми потребами. *Вісник Навчально-наукового інституту педагогіки і психології*. 2011. №4. С. 15-22.
116. Лобанова Н. М. Професійна компетентність і етапи її становлення в діяльності педагога. *Проблеми освіти: наук.-метод. збірник*. 1999. С. 232-236.
117. Логвина-Бик Т. А. Сучасні технології професійно педагогічної підготовки вчителя. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2000. № 6. С. 132-135.
118. Луценко І. Ефективний психолого-педагогічний супровід учня з особливими освітніми потребами. *Заступник директора школи: щомісячний журнал готових рішень*. 2016. № 1. С. 45-54.

119. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог: школа*. 2013. № 10. С. 4-15.
120. Лукашевич Н. П., Сінгаєвська І. В., Бондарчук Є. І. Психологія праці: навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 112 с.
121. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3-4. С. 68-72.
122. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
123. Малярчук Н. Н., Волоснікова Л. М. Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Вестн. Донецького держ. ун-ту. Гуманітарні дослідження*. 2015. Т. 1, №4 (4). С. 251-267.
124. Манилова Л. Психологічні аспекти роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / [ред. кол.: С. Д. Максименко, М.- Л. А. Чєпа, Ю. Т. Рождєственський та ін.]; за ред. С. Д. Максимєнка. 2013. Т. 15. № Ч. 2. С. 147-155.
125. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. *Вісн. психології і педагогіки: зб. наук. пр.* / Пед. ін-т Київ. ун-ту ім. Бориса Грінченка, Ін-т людини. Вип. 16. Київ, 2014. URL : <http://www.psyh.kiev.ua/>.
126. Матвєєва М. П. Організація психологічного супроводу дітей з психофізичними вадами в умовах інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 39-52.
127. Матвєєва М. П. Соціально-психологічна характеристика об'єктів та суб'єктів інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.- метод. посіб.* / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський :

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч.2. С. 155-162.

128. Мельничук О. Б. Інтелектуальна складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з девіантами. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2015. Том 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 13. С. 115-125.

129. Мерзлякова О., Євдокимова Г. Методики професійного самовизначення. *Шкільний світ*. 2011. 120 с.

130. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до запровадження інклюзивної освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : Хмельн. ін-т соц. технологій Ун-ту «Україна», 2012. С. 252-255.

131. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2011. № 14 (225). С. 108-112.

132. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2016. 164 с.

133. Миронова С. П. Підготовка педагогічного персоналу до роботи у системі інклюзивної освіти дітей з психофізичними порушеннями. «Інклюзивна освіта на етапі становлення школи інноваційного типу»: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / За заг. ред. О. М. Ляшенко. Сімферополь, 2011. С. 222-226.

134. Миронова С. П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233-241.

135. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2007. 390 с.
136. Мовкебаєва З. А., Оралканова І. А. Аналіз стану готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Успіхи сучасного природознавства* 2014. № 12-5. С. 629-634.
137. Морозова Т. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти. *Освіта Донбасу*. 2005. № 3. С. 5-11.
138. Мороз А. Г. Формування готовності до педагогічної діяльності у майбутніх учителів. Психолого-педагогічні засади вдосконалення підготовки спеціалістів: зб. наук. праць. Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 1990. 423 с.
139. Мушинський В. П. Психологічний портрет вчителя. Харків: Основа, 2005. 156 с.
140. Назарова Н. Інтегрована (інклюзивна) освіта: генезис та проблеми впровадження. URL: <http://www.mgpu>.
141. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainaska-shkola-compressed.pdf>
142. Олешкевич В. І. Інтегроване навчання як педагогічна проблема. Науково-методичне та кадрове забезпечення розвитку інклюзивної освіти URL: http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource_materials_on_ie_and_esd.pdf
143. Онуфрієва Л. А. Формування психологічної готовності випускників педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 13. С. 185-192.
144. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 448 с.
145. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання

- спеціального загальноосвітнього закладу: навч.-метод. посіб. О. В. Чеботарьова В. та ін.; за наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ : ІСП НАПН України, 2016. 148 с.
146. Основи корекційної педагогіки: навч. посіб. С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янецьПодільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2010. 264 с.
147. Панок В. Г. Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби: мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання. Донецьк : Свідлер А. Л., 2012. С. 14-23.
148. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
149. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
150. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навч. посіб. Київ : «Філ-студія», 2006. 320 с.
151. Психологічний словник / за ред. Н. А. Побірченко; авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова. Київ: Наук. світ, 2007. 274 с.
152. Про загальну середню освіту: закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
153. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2005. 20 с.
154. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: навч. пос. Київ : КНЕУ, 2005. 209 с.
155. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального заклад. *Актуальні питання корекційної освіти (Педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7. Т.1 (7). С. 359-370.

156. Савченко О. Я. Навчити учнів учитися: психолого-дидактичний аспект. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2005. № 1. С. 29-32.
157. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. Київ : Навчальна книга, 2005. 460 с.
158. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/9_95_001-94.
159. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
160. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 32(2). С. 125-129.
161. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. 224 с.
162. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233-241.
163. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2017. Вип. 9. Т. 2. С. 251-258.
164. Синьов В. М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття*: матеріали міжнар. наук. конф. Київ, 2005. С. 175-180.

165. Слободянюк К. І. Якісний аспект формування Я-концепції особистості. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : ХНПУ, 2013. №45. Ч.1. С. 218-226.
166. Словник психолого-педагогічних понять і термінів. URL: <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>.
167. Соловей Т. В., Чайковський Н. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Зб. наук. пр. Хмельн. ін-ту соц. технологій Університету «Україна»*. Хмельницький: Вид-во ХІСТ, 2013. №1 (7). С. 220-224.
168. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. Донецьк : ТОВ «Лебідь», 1996. 176 с.
169. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб.* / кол. авт.: А. А. Колупаєва та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
170. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. 211 с.
171. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 170-175.
172. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обуховська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Київ: 2003. 341 с.
173. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів. *Вибрані твори: В 5 т. Т. 1*. С. 12.
174. Тарасун В. Раннє прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова інтеграції дитини з особливими потребами. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб.* / редкол.: Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.

175. Тарнавська А. С. Формування психологічної готовності студентів університету до педагогічної діяльності у школі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /НДІ психології УССР. Київ, 1991. 19с.
176. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін: навч. посіб. / Л. М. Карамушка та ін.; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Наук. світ, 2008. 100 с.
177. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
178. Технологія тренінгу / упоряд.: О. Главник, Г. Бевз; за заг. ред. С. Максименко. Київ : Главник, 2005. 112 с.
179. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2003. 136 с.
180. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 240 с.
181. Фулей Т., Буруковська Н., Будниченко Т., Савченко Г. Методичні рекомендації для тренерів щодо розроблення та проведення тренінгів. Київ, 2016. 90 с.
182. Хохліна О. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти. *Дефектологія*. 2000. №2. С. 11-16.
183. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів. 2012. № 2. С. 15-21.
184. Чеботарьова О. Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах загальноосвітньої школи. *Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні*: наук.-метод. зб. до Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2007. С. 49-52.
185. Чопік О. В. Роль педагогів у становленні учнівських соціальних зв'язків у інклюзивному класі. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна* / за ред.

- О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2011. Вип. 17 в 3-х ч. Ч.1. С. 171-178.
186. Шандрук С. К. Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів. *Вісн. Харків. 203 нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків: Вид-во ХНПУ, 2015. Вип. 51. С. 276-284.
187. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.
188. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія. Київ : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. 240 с.
189. Шевцов А. Методологія соціального реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності. *Завуч*. 2009. № 19. С. 3–17.
190. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 5-7.
191. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2017. Вип. 33. С. 107-117.
192. Шульженко Д. І. Особливості інклюзивної форми освіти учнів із затримкою психічного розвитку. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2013. Вип. 23. С. 415-420.
193. Шульженко Д. І. Психологічна технологія підготовки майбутніх фахівців до проведення бінарних уроків в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32(2). С. 302-307.

194. Яблонський А. І. Мотиваційний компонент в структурі мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності. *Вісн. Харків. ун-ту. Серія: Психологія*. 1997. № 395. С. 134-138.
195. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності: метод. посіб. / Канадсько-український проект “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні”; уклад. Є. Єфімова. Київ : Плеяди, 2012. 152 с.
196. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.
197. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. Київ : Освіта, 1993. 208 с.
198. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посіб. Київ : Либідь, 1996. 122 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета для вчителів

Шановні педагоги! Дослідження проводиться з метою вивчення Вашої думки щодо готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти

1. Прізвище, ім'я _____
2. Вік _____
3. Стать _____
4. Стаж роботи у школі _____
5. Як ви розумієте поняття: Інклюзія, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами

6. Які почуття у Вас виникають до дітей з особливими освітніми потребами?
 - а) такі самі почуття, як і до дітей з типовим розвитком;
 - б) жалість та співчуття
 - в) зневагу;
 - г) відразу;
 - д) страх;
 - е) ніякі (мені байдуже);
 - є) ваш варіант відповіді _____
7. Як Ви вважаєте, де повинні навчатися діти з особливими освітніми потребами:
 - а) повинні навчатися разом з усіма дітьми у загальноосвітньому навчальному закладі;
 - б) можуть навчатися у загальноосвітньому навчальному закладі, але у окремих класах;
 - в) повинні навчатися у спеціальних закладах;
 - г) мають бути з батьками вдома;
 - д) не знаю;
 - е) ваш варіант _____
8. Які основні проблеми та труднощі, на Вашу думку, можуть виникнути (або виникають) в процесі адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу загальної середньої освіти:
 - недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та оснащення школи потребам дітей з особливими освітніми потребами;
 - недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи про особливості навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами;
 - неврахування адміністрацією та педагогами потреб і можливостей дитини;

- негативне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо);
- негативне ставлення інших батьків до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з особливими освітніми потребами;
- психологічна неготовність педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми;
- Ваш варіант _____

9. Як ви вважаєте, навчання дітей з особливими освітніми потребами спільно з однолітками з типовим розвитком:

- а) принесе їм користь;
- б) зашкодить їхньому розвитку;
- в) не знаю;
- г) ваш варіант відповіді _____

10. Які Ви вбачаєте переваги чи недоліки інклюзивного навчання для дітей з типовим розвитком?

- а) це сприятиме більш адекватному та толерантному сприйманню ними дітей з особливими освітніми потребами;
- б) це їм буде шкодити, негативно впливати на їхню психіку;
- в) не знаю;
- г) ваш варіант відповіді _____

11. Які проблеми та труднощі виникають у Вас під час роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби?

- відсутність спеціальної освіти по роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- нестача чи відсутність методичного забезпечення, дидактичного матеріалу;
- небажання працювати у незвичних для мене умовах;
- важке емоційне навантаження;
- недостатнє матеріальне заохочення;
- Ваш варіант _____

12. Чи хотіли би Ви отримати додаткову інформацію про особливості навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами?

- Так, це значною мірою полегшить мою роботу;
- Ні, не бачу у цьому потреби;
- Ваш варіант _____

13. Якщо так, то яким чином?

- Прослухавши курси підвищення кваліфікації для вчителів;
- Відвідуючи спеціально організовані тренінги та практичні семінари;
- Читаючи спеціальну літературу;
- Ваш варіант _____

14. Чи сприяє, на Вашу думку, запровадження інклюзивного навчання, зростанню професійної компетентності вчителя?

- Так;
- Ні

15. Чи отримують діти з особливими освітніми потребами у Вашому навчальному закладі спеціальну допомогу? Якщо так, то яких спеціалістів?

16. Що, на Вашу думку, необхідно врахувати при впровадженні інклюзивної освіти в школах міста, щоб діти з особливими освітніми потребами почували себе комфортно?

1. Спеціально обладнані приміщення безбар'єрного простору (пандуси на сходах, спеціально обладнана спортивна зона, навчальні кабінети, туалети, зона відпочинку тощо);
2. Навчально-матеріальну базу (спеціальні навчальні програми, підручники, наочно-дидактичні посібники, критерії оцінювання навчальних досягнень тощо);
3. Спеціальну підготовку педагогів та реорганізацію штату (введення посад помічників педагогів, корекційних педагогів, спеціальних психологів);
4. Психологічну підготовку педагогів, учнів загальноосвітніх шкіл, дітей з особливими потребами та їх батьків;
5. Ваш варіант _____

17. Чи готова, на Вашу думку, сьогоднішня система освіти до впровадження інклюзивного навчання?

- Так
- Частково
- ні

18. Чи готові Ви до впровадження у Вашій школі інклюзивного навчання? так частково ні 19. Ваші пропозиції щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах

ДОДАТОК Б

**Мотивація професійної діяльності
(методика К. Замфір в модифікації А. Реана)**

Інструкція: «Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значимості для Вас за п'ятибальною шкалою»

	1 - в дуже не значній мірі	2 - в досить не значній мірі	і 3 - в не великий, але і в не маленькій мірі	4 - в досить великій мірі	5 - в дуже великій мірі
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до просування по роботі					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності					

Обробка: Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ВПМ) і зовнішньої негативної (ВВП) у відповідності з наступними ключами.

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2;$$

$$ВПМ = (\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}) / 3;$$

$$ВОВ = (\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}) / 2;$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, укладену в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація: На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ВПМ та ВОВ. До кращих, оптимальним, мотиваційним комплексам слід відносити наступні два типи поєднань: ВМ > ВПМ > ВОВ і ВМ = ВПМ > ВОВ. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ВОВ > ВПМ > ВМ. Між цими комплексами укладені проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

ДОДАТОК В**Опитувальник, спрямований на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами**

Інструкція

«Шановні педагоги, дайте, будь ласка, визначення наступних понять»:

1. Інклюзивне навчання – це ...
2. Діти з особливими освітніми потребами – це ...
3. Індекс інклюзії – це ...
4. Індивідуальна програма розвитку – це ...
5. Індивідуальний навчальний план – це ...
6. Індивідуальна навчальна програма – це ...
7. Корекційно-розвиткова робота – це ...
8. Адаптація навчального матеріалу – це ...
9. Модифікація навчального матеріалу – це ...
10. Портфоліо – це ...
11. Команда психолого-педагогічного супроводу – ...

Інструкція: «Шановні педагоги, дайте короткі відповіді на такі запитання»:

12. У чому полягає основне завдання інклюзивного навчання?
13. У чому полягає головне завдання вчителя інклюзивного класу?
14. Як ви розумієте поняття «корекційна спрямованість навчально-виховного процесу»?
15. Які фахівці проводять корекційно-розвиткові заняття в інклюзивному класі?
16. Які особливості дітей з особливими освітніми потребами повинен враховувати вчитель інклюзивного класу у навчальному процесі?
17. Яким чином вчитель інклюзивного класу реалізовує корекційні цілі навчання дітей з особливими освітніми потребами?
18. Які засоби корекції використовуються у навчанні дітей з особливими освітніми потребами?
19. Які фахівці приймають участь у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії?
20. Яку роль відіграє психолого-педагогічна характеристика на учня з особливими освітніми потребами для його навчання в інклюзивній школі?
21. Які умови повинні бути створені для навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі?
22. Що передбачає індивідуальний підхід до учнів в умовах інклюзивного навчання?
23. Що передбачає охоронний режим навчання для дітей з особливими освітніми потребами?
24. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями слуху.

25. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями зору.

26. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. 27. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями мовлення.

28. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей із затримкою психічного розвитку.

29. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

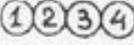
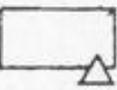
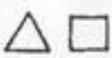
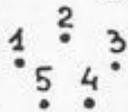
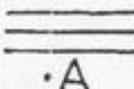
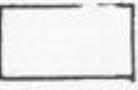
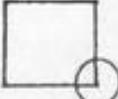
30. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

ДОДАТОК Г**Бланк методики «Інтелектуальна лабільність»**

Зміст завдань:

1. Напишіть першу літеру імені Сергій та останню літеру першого місяця року (3 сек).
2. (квадрат 4) Напишіть слово ПАР так, щоб будь-яка одна літера була написана у трикутнику (3 сек).
3. (квадрат 5) Розділіть чотирикутник двома вертикальними і двома горизонтальними лініями (4 сек).
4. (квадрат 6) Проведіть лінію від першого кола до четвертого так, щоб вона проходила під колом 2 і над колом 3 (3 сек).
5. (квадрат 7) Поставте знак «+» у трикутнику, а цифру «1» у тому місці, де трикутник і прямокутник мають спільну площину (3 сек).
6. (квадрат 8) поділіть друге коло на ТРИ, а четверте на ДВІ частини (4 сек).
7. (квадрат 10). Якщо сьогодні не середа, напишіть передостанню літеру вашого імені (3 сек).
8. (квадрат 12) Поставте у першому прямокутнику знак «+», третій закресліть, у шостому поставте «0» (4 сек).
9. (квадрат 13) З'єднайте точки прямою лінією і поставте знак «+» у меншому трикутнику (4 сек).
10. (квадрат 15) Обведіть колом одну приголосну букву і закресліть усі голосні (4 сек).
11. (квадрат 17) Продовжіть бокові сторони трапеції доти, доки вони не перетнуться і позначте точку перетину останньою літерою назви вашого міста (4 сек).
12. (квадрат 18) Якщо у слові «синонім» шоста літера голосна, поставте у прямокутнику цифру «1» (3 сек).
13. (квадрат 19) Обведіть більше коло і поставте знак «+» у меншому (3 сек).
14. (квадрат 20) З'єднайте між собою точки 2, 4, 5, обминувши 1 і 3 (3 сек).
15. (квадрат 21) Якщо два багатозначні числа неоднакові, поставте галочку на лінії між ними (2 сек).
16. (квадрат 22) Поділіть першу лінію на ТРИ частини, другу на ДВІ, а обидва кінці третьої з'єднайте з точкою А (4 сек).
17. (квадрат 23) З'єднайте нижній кінець першої лінії з верхнім кінцем другої, а верхній кінець другої – з нижнім кінцем четвертої (3 сек).
18. (квадрат 24) Закресліть непарні цифри і підкресліть парні (5 сек).
19. (квадрат 25) Окресліть дві фігури в коло і від'єднайте їх одну від одної вертикальною лінією (4 сек).
20. (квадрат 26) Під літерою «А» поставте стрілку, спрямовану вниз, під літерою «В» стрілку, спрямовану вгору, під літерою «С» - галочку (3 сек).
21. (квадрат 27) Якщо слова «дим» і «дуб» починаються на одну літеру, поставте між ромбами знак «-» (3 сек).

22. (квадрат 28) Поставте у крайній лівій клітинці «0», у крайній правій «+», у середині проведіть діагональ (3 сек).
23. (квадрат 29) Підкресліть знизу галочки, а в першу галочку впишіть літеру «А» (3 сек).
24. (квадрат 30) Якщо у слові «подарунок» третя літера не «И», напишіть суму чисел $3+5$ (3 сек).
25. (квадрат 31) У слові «салют» обведіть голосні букви, а у слові «морква» закресліть приголосні (4 сек).
26. (квадрат 32) Якщо число 54 ділиться на 9, накресліть коло навколо прямокутника (3 сек).
27. (квадрат 33) Проведіть лінію від цифри 1 до цифри 7 таким чином, щоб вона проходила під парними цифрами і над непарними (4 сек).
28. (квадрат 34) Закресліть кола без цифр, а кола з цифрами підкресліть (3 сек).
29. (квадрат 35) Під приголосними літерами поставте стрілку, спрямовану вниз, під голосними – стрілку, спрямовану вліво (5 сек).
30. (квадрат 36) Напишіть слово «мир» так, щоб перша буква була написані у колі, а друга в прямокутнику (3 сек).
31. (квадрат 37) Вкажіть стрілками напрямки горизонтальних ліній вправо, а вертикальних вгору (5 сек).
32. (квадрат 39) Поділіть другу лінію навпіл і з'єднайте обидва кінці першої лінії з серединою другої (3 сек).
33. (квадрат 40) Відділіть вертикальними лініями непарні цифри від парних (5 сек).
34. (квадрат 41) Над лінією поставте стрілку, спрямовану вгору, а під лінією – стрілку, спрямовану вліво (2 сек).
35. (квадрат 42) Помістіть літеру «М» у квадрат, «К» у коло, «О» в трикутник (4 сек).
36. (квадрат 43) Суму чисел $5+2$ запишіть у прямокутнику, а різницю цих чисел – в ромбі (4 сек).
37. (квадрат 44) Закресліть цифри, які діляться на 3, решту цифр підкресліть (5 сек).
38. (квадрат 45) Поставте галочку тільки в коло, а цифру «3» – тільки у прямокутник (3 сек).
39. (квадрат 46) Підкресліть літери і обведіть в коло парні цифри (5 сек).
40. (квадрат 47) Поставте непарні цифри у квадратні дужки, а парні у круглі (5 сек)

1	4 	5 	6 	7 	8 	10
12 	13 	15 БНЛЕОШАК	16	17 	18 	
19 	20 	21 7954283 8954283	22 	23 	24 594162	25 
26 ABC	27 	28 	29 VII VVI	30	31 САЛЮТ <i>дождь</i>	32 
33 12345678	34 	35 КПАИРО	36 	37 	39 	40 5166347
41 	42 МКО	43 	44 46359	45 	46 1А7 Б2С	47 7 4 9

ДОДАТОК Д

Опитувальник, спрямований на виявлення ставлення педагогів до взаємодії з учнями з ООП

Інструкція: «Шановні педагоги! Оцініть, будь ласка, подані твердження відповідями «так» або «ні»».

1. Я підтримую ідею спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами.
2. Кожна дитина (і з типовим розвитком, і з особливими освітніми потребами) є здібною та унікальною, і головне завдання вчителя – розпізнати її унікальність та розвинути здібності.
3. У дітей з ООП може виникнути «комплекс меншовартості», якщо її порівнювати з учнями з типовим розвитком?
4. Мені складно сприймати учнів з ООП у класі, оскільки ці діти заважають мені працювати.
5. Негативна оцінка вчителем дітей з ООП впливає на ставлення до них решти учнів.
6. У мене є труднощі у спілкуванні з дітьми з ООП, проте я намагаюся їх подолати.
7. Дітей з ООП потрібно залучати до життя класу нарівні з іншими дітьми, щоб вони почували себе його частиною.
8. До дітей з ООП потрібно ставитися з жалем та співчуттям і навчати цьому решту учнів.
9. Вчитель повинен допомогти дитині з ООП адаптуватися в інклюзивному класі.
10. Щоб досягти успіху у навчанні дітей з ООП, вчитель має налагодити з ними взаємини, які ґрунтуються на розумінні та прийнятті індивідуальності кожної дитини.
11. Якщо учні з ООП, які навчаються в інклюзивному класі, будуть мені не до вподоби, я не буду приховувати цього, не дивлячись ні на що.
12. Я підтримую позицію, що дітей з особливими освітніми потребами повинні навчати лише корекційні педагоги, оскільки у них є спеціальна освіта.
13. Під час конфліктних ситуацій, які виникають між дітьми з ООП та з типовим розвитком, я не втручаюся, оскільки вважаю, що діти повинні самі їх вирішити.
14. Явища «булінгу» щодо дітей з ООП в інклюзивному класі є неприпустимими і я вважаю, що саме вчитель несе за це відповідальність.
15. Дитина з ООП повинна відчувати себе частиною класного колективу, а не існувати окремо, поза ним.

Ключ: За кожне співпадіння відповіді з ключем нараховується 1 бал:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
«так»	x	x	x		x	x	x		x	x				x	x
«ні»				x				x			x	x	x		

ДОДАТОК Е

**Тест на визначення загального рівня комунікабельності
В. Ряховського**

Бланк відповідей

№ з/п	Твердження	Відповіді		
		Так	Інколи	Ні
1	У Вас запланована ординарна або ділова зустріч. Чи вибиває Вас з колії її очікування?			
2	Чи викликає у вас сум'яття і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на нараді, зборах чи тому подібному заході?			
3	Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?			
4	Вам пропонують поїхати у відрядження в місто, де Ви ніколи не бували. Чи прикладете Ви максимум зусиль, аби уникнути цього відрядження?			
5	Чи могли би Ви поділитися своїми переживаннями з будь-якою людиною?			
6	Чи нервуєте Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання)?			
7	Чи вірите Ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?			
8	Чи посоромилися би Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які зайняв кілька місяців тому?			
9	У ресторані або в їдальні Вам подали явно недоброякісне блюдо. Чи промовчите Ви, лише розлючено відсунувши тарілку?			
10	Опинившись один на один з незнайомою людиною, Ви не вступите з ним у бесіду і будете перейматися, якщо першим заговорить він. Чи так це			
11	Вас приводить у лють будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Ви відмовитеся від свого наміру чи встанете у „хвіст“ і буде стояти у черзі?			
12	Чи боїтеся Ви брати участь у комісії з розгляду конфліктних ситуацій?			
13	У Вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, і ніяких чужих думок на цей рахунок Ви не приймаєте. Це так?			
14	Почувши де-небудь у кулуарах висловлювання явно помилкової точки зору з добре відомого Вам питання, чи віддасте перевагу Ви промовчати і не вступати в суперечку?			
15	Чи викликає у Вас досаду чиє-небудь прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?			
16	Ви охочіше викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?			

ДОДАТОК Є

Опитувальник для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти

Інструкція: «Шановні педагоги! Оцініть, будь ласка, подані твердження відповідями «так» або «ні»».

1. Я підтримую думку, що інклюзія є сучасною тенденцією розвитку суспільства, тому вчителі також повинні іти в ногу з часом.

2. Я переконана(ий), що інклюзивне навчання, за умови правильної його організації, принесе користь не тільки дітям з особливими освітніми потребами, але й їх одноліткам з типовим розвитком.

3. В інклюзивному навчанні вчитель відіграє одну з ключових ролей.

4. Я вважаю, що в повній мірі володію особистісними якостями, необхідними для роботи в інклюзивному класі: гуманізм, емпатія, толерантне та неупереджене ставлення до дітей з ООП.

5. Я вірю в можливість розвитку та потенціал кожної дитини, незалежно від її освітніх потреб.

6. Я переконана(ий), що саме від ставлення та допомоги вчителя залежить успішність адаптації дитини з особливими освітніми потребами у класі, прийняття її іншими дітьми і тому готова(ий) цю допомогу надавати.

7. Я усвідомлюю, що для успішного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії мені потрібно оволодіти новими знаннями, уміннями та навичками.

8. Мене не лякають труднощі, пов'язані із запровадженням інклюзивного навчання і я готова(ий) їх долати.

9. Я готова(ий) до тісної взаємодії з усіма членами команди психологопедагогічного супроводу.

10. Робота у нових (інклюзивних) умовах вимагає від педагога підвищеної напруженості, що може призвести до синдрому професійного вигорання.

ДОДАТОК 3

Методика визначення загальної комунікативної толерантності (за В. Бойком)

Інструкція. Вам надається можливість зробити екскурс у різноманіття людських відносин. З цією метою вам пропонується оцінити себе в дев'ятьох запропонованих нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми. При відповіді важлива перша реакція.

Пам'ятайте, що немає поганих або гарних відповідей. Відповідати треба, довго не роздумуючи, не пропускаючи питання:

1. бал – зовсім невірно;
2. бали – вірно до деякої міри (несильно);
3. бали – вірно значною мірою (значно);
4. бали – вірно найвищою мірою (дуже сильно). Перевірте себе: якою мірою ви здатні приймати (не приймати) індивідуальності тих людей, з якими маєте справу.

	Поведінкові ознаки	Бали
1.	Повільні люди діють мені на нерви	
2.	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3.	Шумні дитячі ігри я переношу з трудом	
4.	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості зазвичай діють на мене негативно	
5.	Бездоганна у всіх відношеннях особа мене б насторожила УСЬОГО	
УСЬОГО		

Перевірте себе: чи не має у вас тенденції оцінювати людей, виходячи з власного «Я»

	Поведінкові ознаки	Бали
1.	Мене зазвичай виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник	
2.	Мене дратують любителі поговорити	
3.	Я тяготився б розмовою з байдужим для мене попутником у потязі, літаку, якби він виявив таку ініціативу	
4.	Я тяготився розмовами випадкового попутника, який уступатиме мені за рівнем знань і культури	
5.	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене	
УСЬОГО		

Перевірте себе: якою мірою категоричні або незмінні ваші оцінки на адресу оточуючих.

	Поведінкові ознаки	Бали
1.	Вважаю, що на брутальність треба відповідати тим же	
2.	Мені важко приховати, якщо людина чим-небудь неприємна	
3.	Мене дратують люди, що прагнуть у суперечці настояти на своєм	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди	
5.	Зазвичай мені важко втриматися від зауваження на адресу озлобленої або знервованої людини	
УСЬОГО		

Перевірте себе: чи є у вас схильність переробляти та перевиховувати інших людей

	Поведінкові ознаки	Бали
1.	Я маю звичку повчати оточуючих	
2.	Невиховані люди обурюють мене	
3.	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся кого-небудь виховувати	
4.	Я маю звичку постійно робити кому-небудь зауваження	
5.	Я люблю командувати близькими	
УСЬОГО		

Перевірте себе: якою мірою ви схильні підганяти людей під себе, робити їх зручними

	Поведінкові ознаки	Бали
1.	Мене дратують літні люди, коли вони в годину пік з'являються в міському транспорті або в магазинах	
2.	Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто катування	
3.	Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю правильною позицією, то, як правило, це дратує мене	
4.	Я виявляю нетерпіння, коли мені заперечують	
5.	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	
УСЬОГО		

Перевірте себе: які ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми.

	Поведінкові ознаки	Бали
1.	Зазвичай мені важко йти на поступки іншим	
2.	Мені важко ладити з людьми, у яких поганий характер	
3.	Зазвичай я з труднощами пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	
4.	Я уникаю підтримувати відносини з трохи дивними людьми	

5.	Зазвичай я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий	
УСЬОГО		

Обробка та інтерпретація даних.

Отже, ви ознайомилися з деякими поведінковими ознаками, що свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності.

Підрахуйте суму балів, отриманих вами по всіх ознаках, і зробіть висновок: чим більше балів, тим нижче рівень комунікативної толерантності.

Максимальне число балів, які можна отримати – 104, свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих, що навряд чи можливо для нормальної особистості. Точно так само неймовірно одержати нуль балів – свідчення терпимості до всіх у всіх ситуаціях. У середньому опитані набирають: керівники установ підрозділів – 40 балів, медсестри – 43 бали, вихователі – 31 бал.

Порівняйте свої дані з приведеними і зробіть висновок про власну комунікативну толерантність. Зверніть увагу на те, по яким з 9 запропонованих вище поведінкових ознак у нас високі сумарні оцінки (тут можливий інтервал від 0 до 15 балів). Чим більше балів по конкретній ознаці, тим менш ви терпимі до людей у даному аспекті відносин з ними. Навпаки, чим менші ваші оцінки по тій чи іншій ознаці, тим вища ваша толерантність по даному аспекту відносин. Зрозуміло, отримані дані дозволяють виявити лише основні тенденції, властиві вашій взаємодії з людьми.

ДОДАТОК Ж**Методика. Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко)**

Мета дослідження: дослідження виявів емпатії – здатності особистості співпереживати проблемам інших людей.

Інструкція для учасників дослідження:

На зазначені запитання дайте відповідь (+) або (-):

1. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності я, зазвичай, залишаюсь спокійним.
3. Я більше довіряю доказам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх співробітників.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.
6. Зазвичай, я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості, як правило, розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками у потязі, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – нетактовно.
11. Своїми словами я часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчуті її звички і стани.
13. Я майже не розмірковую над причинами вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю до серця проблеми своїх друзів.
15. Як правило, за кілька днів я відчуваю: щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і очікування збуваються.
16. Спілкуючись з діловими партнерами, я зазвичай, намагаюсь уникати розмов про особисте.
17. Іноді рідні дорікають мені за черствість, не увагу до них.
18. Мені легко вдається скопіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх, зазвичай, передається і мені.
21. Часто, діючи навмання, я все ж таки знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя – дурниця.
23. Я здатен цілком злитися з близькою для мене людиною, ніби розчинитися в ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів без зайвих слів.
25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені набагато легше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши на полицки».
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.
29. Мені було б складно щиро і довірливо вести бесіду з настороженою, замкнутою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину в сльозах.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я волію перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що у когось з рідних погано на душі, то, ж правило, стримуюсь від розпитувань.
36. Мені складно зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка даних:

Підраховується кількість правильних відповідей (відповіді до «ключа») за кожною шкалою, а потім визначається сума оцінка:

1. *Раціональний канал емпатії*: + 1, + 7, -13, + 19, +25, -31;
2. *Емоційний канал емпатії*: -2, +8, -14, +20, - 26, +32;
3. *Інтуїтивний канал емпатії*: -3, +9, +15, +21, +27, - 33;
4. *Установки, які сприяють емпатії*: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. *Здатність до емпатії*: + 5, -11, - 17, - 23, -29, -35,
6. *Ідентифікація в емпатії*: +6, +12, +18, - 24, + 30, -36.

Інтерпретація результатів:

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки на кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказувати на значущість конкретного параметру в структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії. Характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на суть будь-якої іншої людини — її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншої людини, який відкриває «шлюзи» емоційного та інтуїтивного її відображення. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого. Людина привертає увагу своєю буттєвістю, що дає змогу емпатуючому неупереджено виявляти її суть.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність емпатуючого входити до емоційного резонансу з оточуючими – співпереживати, брати співучасть. Емоційна чутливість у цьому разі стає засобом «входження» до енергетичного поля партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати його поведінку і ефективно впливати можливо тільки за умови енергетичного підстроювання. Співучасть і співпереживання виконують роль зв'язки, провідника від емпатуючого до емпатованого і навпаки.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різноманітні дані про партнерів. Інтуїція, слід вважати, менше залежить від оцінювальних стереотипів, ніж усвідомлене сприйняття партнерів.

Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії, відповідно полегшують чи, навпаки, утруднюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, мабуть, знижується, якщо людина намагається уникнути особистих контактів, вважає недоречним виявити цікавість до іншої особистості, переконати себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Такі умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чутливості й емпатичного сприйняття. Навпаки, різноманітні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо з боку установок особистості немає перешкод.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна ознака людини, яка дає змогу створювати атмосферу відкритості, сердечності, щирості. Кожний з нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну чи перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, штучності, підозри перешкоджає вираженню і емпатичному розумінню.

Ідентифікація – ще одна необхідна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації – легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідувань.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися у межах від 0 до 36 балів. За наявними попередніми даними, можна вважати: 30 балів і вище надзвичайно високий рівень емпатії; 29-22 середній; 21-15 – заниженні; менше 14 балів дуже низький.

ДОДАТОК 3

Фрагмент тренінгового заняття «Психологічна готовність вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами»

Мета: психологічне просвітництво педагогів у питаннях роботи з дітьми з особливими потребами, корекція емоційного ставлення педагогів до дітей.

Цільова група: педагоги.

Обладнання: м'яч, вата, пов'язки на очі, скотч, макет сонця, промені сонця (паперові), лялька-хлопчик середнього розміру, аркуші та кольорові олівці, газета, свіча.

Підготовча робота: підготовка приміщення, матеріалів для роботи, теоретичний матеріал.

Хід проведення заходу

Вступ

Світ дітей з обмеженими можливостями особливий і багатогранний.

Насамперед педагогові, щоб навчити і адаптувати дитину з психофізичними вадами до нових умов навчання, потрібно знати її психофізичні особливості, прояви поведінки, психологічну своєрідність. Переступивши поріг освітнього закладу, такі діти вчаться жити повноцінним життям, налагоджувати стосунки з новим соціальним середовищем. Тому найперше завдання педагогів і вихователів - допомогти їм у цьому, застосовуючи творчий підхід та позитивне мислення.

1. Вправа «Знайомство»

Кожен учасник на картці крупно пише своє ім'я (на час тренінгу можна вибрати інше ім'я), улюблений колір і асоціативне тварина («якби я народився не людиною, а твариною, то я був би ...»). Протягом 15 хвилин члени групи спокійно переміщуються по кімнаті. Зупиняючись один проти одного, представляються, називають колір і тварина. Кожен учасник може задати питання, що пояснює напис на Візитці. Після цього всі встають в коло. Передаючи м'яч по колу, група відтворює отриману інформацію про кожного з учасників.

2. Правила роботи групи

Психолог. Для хорошої організації тренінгу потрібно прийняти правила нашої роботи:

- ♣ Говорити від свого імені.
- ♣ Обговорювати ситуацію, а не особу.
- ♣ Бути активними.
- ♣ Діалогічно спілкуватися.
- ♣ Бути творчими.
- ♣ Щирість в спілкуванні

Прийняті правила записуються на дошці, знаходяться в полі зору членів групи, можуть поповнюватися по ходу тренінгу.

3.Вправа “Очікування”

На піщинка учасники записують свої очікування від заняття та прикріплюють їх до пісочного годинника

4. Мозковий штурм “Діти з ООП. Хто це?”

Записуються асоціації на аркуші паперу.

5.Вправа « Портрет особливої дитини»

Мета: скласти точне уявлення про дітей з особливими потребами.

Група повинна розділитися на 3-4 підгрупи. Кожній групі видається аркуш, на якій перераховані індивідуальні особливості різних груп дітей (агресивних, гіперактивних, тривожних, аутичних). Учасники підгруп повинні вибрати риси, які властиві особливій дитині. Потім кожна підгрупа зачитає свою характеристику, ведеться загальне обговорення. Виступити може кожен. Після того, як портрет складений, основні характеристики особливої дитини записали на дошці. До них можна звертатися під час всього заняття.

6.Вправа «Сонце здібностей»

Мета: усвідомлення власних здібностей.

Завдання учасників створити сонце своїх здібностей. Кожному лунають промінчики. Учасники пишуть на них свої здібності, вміння, які їм допомагають в роботі з дітьми з ООП. Потім кожен приклеює свій промінчик до загального сонця.

Питання для обговорення

- Хто відчував незручність, труднощі?
- Кому здалося, що хтось хвалиться?
- Чи дізналися ви щось нове про людей?

Великий «багаж» здібностей ми з вами зібрали. Нехай це сонце гріє нас все заняття і допомагає в роботі.

7.Вправа «Привітання»

Ви маєте 5 секунд на те, щоб об'єднатися в пари і потиснути руку своєму партнеру. А тепер «привітаємось» один з одним таким чином:

- | | |
|-----------------------------|-------------------|
| -права рука на правій руці; | - ніс до носа; |
| -вухо до вуха; | - спина до спини; |
| -стегно до стегна; | - п'ята до п'яти. |

У вас все виходило легко і швидко. А тепер половина учасників нашого тренінгу уявіть себе дітьми з обмеженими можливостями:

- з вадами слуху (вата);
- з порушеннями зору (пов'язка на очах);
- з порушенням опорно-рухового апарату (на стільцях).

Спробуємо привітатися ще раз.

Обговорення:

- Як ви почували себе у ролі людей з обмеженими можливостям- Як почувалися "здорові" учасники?

- Які ваші враження від вправи?

8. Вправа «Ярлики»

Психолог. Тепер ми спробуємо заглибитись в емоційний світ дітей з особливими потребами. Як їм живеться?

Половина учасників отримує таблички з написами, але не знає, що на них написано. Таблички прикріплюються на спині. Інша частина учасників має ставитись до власника таблички так, як на ній написано. За відповідним ставленням до себе власник таблички має здогадатись, що на ній написано.

Варіанти написів (**Додаток 1**) :

- «Жалій мене»;
- «Розмовляй так, ніби мені 5 років»;
- «Ігноруй мене»;
- «Підбадьорюй мене»;
- «Стався до мене зухвало»;
- «Усміхайся мені»;
- «Насміхайся наді мною» ;
- «Погрожуй мені».

Обговорення:

- Чи важко було демонструвати певне ставлення?
- Чи легко було здогадатися, що написано на табличці?
- Що ви відчували під час цієї вправи?

9. Вправа «Поводир-сліпець»

Мета: надати можливість педагогам пережити досвід зорової депривації; формування довіри в групі.

Зараз ми з вами пограємо. Це всього лише гра, але в ній ви зрозумієте, що може відчувати людина, позбавлений здатності бачити.

Формуються пари учасників, один з яких «сліпець», йому зав'язують очі, інший - «поводир». Він водить «сліпця», намагаючись уникати перешкод.

Обговорення:

- Які почуття викликає ця гра?

- Як ви себе почували в тій чи іншій ролі? Поділіться враженнями та спостереженнями.

10. Вправа «Пов'язані руки»

Мета: створити можливість пережити обмеження руху рук.

Учасникам зв'язуються руки, а потім їх просять застебнути-розстебнути гудзики на куртці, написати крейдою на дошці і т.д.

Обговорення:

- Які почуття викликає ця гра?

- Як ви себе почували в тій чи іншій ролі? Поділіться враженнями та спостереженнями.

11. Вправа «Що чути?»

Мета: звернути увагу призначення слуху в житті, розвивати слухове увагу.

Учасникам пропонується протягом 1 хвилини звернути увагу на навколишні їх звуки, а потім розповісти, що вони почули.

Як чудово прокинутися вранці, почути спів птахів, шелест листя на деревах, відчутти гармонію душі і тіла... — це щастя.

12. Вправа «Взаємодія»

Мета: вправа спрямована на комунікацію людей з обмеженими потребами.

Учасникам пропонується програти задані ситуації.

Ситуація 1. Людина з труднощами при пересуванні впустила милиці, не може дотягнутися, але допомоги не просить. Запропонуйте допомогу, щоб він її прийняв.

Ситуація 2. Розставлені стільці по кімнаті. Одному учасникові зав'язуються очі. Йому необхідно узяти книгу у одного з присутніх. Тільки за допомогою мови проводжаємо його до необхідного об'єкту.

Ситуація 3. Розвиток міміки, пантоміміки, жестів. Усі отримують завдання на картках - невеликі фрази, які необхідно передати по колу без слів, використовуючи тільки міміку, жести.

Обговорення:

- Як почував себе людина, в тій чи іншій ролі?

- Які труднощі виникли в учасників?

13. Вправа «Занурення»

Мета: розвиток емпатії до дитини з вадами розвитку.

«Сьогодні до нас в гості прийшов Артем, йому 4 роки. Народився він довгоочікуваною і бажаною. Мама і тато його дуже люблять, але так сталося, що він не такий, як усі. (Пауза). Особливий. Він погано чує, у нього течуть слині, ще він багато стрибає на місці, посміхається і каже щось не зрозуміле нам дорослим, бажаючи побачити іскорку розуміння. Він не вміє грати з дітьми, спілкуватися з дорослими, але йому так хочеться цього навчитися бути поруч з нами. У цей світ він прийшов таким не зрозумілим і зараз він з нами. І тут я укладаю Артема на підлогу в центр кола. (Пауза).

Зараз, я пропоную, по колу, кожному з нас відповісти на наступні питання:

1. Яке почуття народилося у вас при зустрічі з Артемом (або з такими дітками)?

2. Що ви, як педагог можете зробити для Артема (для таких дітей)?

14. Вправа «Кошеня»

Учасники встають в коло. Ведучий прохає передати по колу газету. Потім пропонує уявити, що на цій газеті заснуло маленьке кошеня, і тепер газету потрібно передавати один одному дуже дбайливо, щоб не розбудити і не налякати його.

Точно таке ж дбайливе ставлення важливо зберігати для спілкування з особливими дітьми.

-Як ви почувалися?

-Чого навчає вправа?

15. Вправа «Фасилітатор»

Психолог. Об'єднуємось у дві групи за принципом «день – ніч». Тихенько я кожній групі скажу завдання. Перша група стоїть витягнувши руки вперед і заплющивши очі.

Друга група, коли побачить, що руки партнера опускаються вниз, легенько їх підтримує, аж доки відчує, що підтримка вже не потрібна. Тоді заберіть руки, і знову підставте, коли знадобиться.

Як ви почувалися?

Чи добре було тим, кому час від часу підтримували руки?

Чи добре було тим, кому постійно підтримували руки?

Перша група - це діти, яким потрібна наша підтримка, а друга - ми, вчителі.

Отже, який можна зробити висновок?

(Комусь підтримка потрібна постійно, комусь – інколи. Завдання вчителя – відчувати, коли, кому та яку підтримку потрібно надати)

16. Робота в групах.

Об'єднуємо педагогів в групи і напрацьовуємо правила роботи з дітьми з ООП. Презентація робіт.

17.Рефлексія.

Поаплодуємо один одному за цікаву колективну роботу і тут, у колі, проведемо рефлексію.

Потім психолог запалює свічку, яку учасники передають по колу, відповідаючи на питання:

- Які ваші враження від тренінгу?
- Чи знайшли для себе щось нове, чим будете користуватися в професійній діяльності?