

Міністерство освіти і науки України

Національний університет «Києво-Могилянська академія»

Факультет соціальних наук та соціальних технологій

Кафедра психології та педагогіки

**Магістерська робота**

Освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр

на тему: **«ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В  
УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ»**

Виконала: студентка 2-го року навчання, спеціальності 053 «Психологія»

Коробко Марина Валеріївна

Керівник Чернобровкін В.М.,

доктор психологічних наук, професор

Рецензент \_\_\_\_\_

Магістерська робота допущена до захисту \_\_\_\_\_

завідувач кафедри Чернобровкін В.М.

Магістерська робота захищена з оцінкою « \_\_\_\_\_ »

Секретар ДЕК \_\_\_\_\_ «\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 р.

Київ – 2022

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ.....</b>	<b>9</b>
1.1. Поняття інклюзії як соціально-психологічного явища.....	9
1.2. Характеристика педагогічної діяльності.....	17
1.3. Складові психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.....	2
Висновки до розділу I.....	34
<b>РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....</b>	<b>35</b>
2.1. Методики дослідження психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. ....	35
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих даних.....	42
Висновки до розділу II.....	59
<b>РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>60</b>
3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування і процесуальні аспекти програми.....	60
3.2. Програма психоедукації для підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання .....	65
Висновки до розділу III.....	73
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>74</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>72</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>79</b>

## АНОТАЦІЯ

*В магістерській роботі подано теоретичний аналіз та емпіричне дослідження явища психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Здійснено аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури з метою опису психолого-педагогічного феномену інклюзивного навчання та охарактеризовано особливості педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Розкрито сутність зазначених понять, виділено складові компоненти психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Висвітлено принципи і особливості інклюзивного навчально-виховного процесу.*

*Проведено емпіричне дослідження когнітивного, операційного і мотиваційного компонентів психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Досліджено мотиваційний комплекс педагогів до професійної діяльності, рівень привабливості професії, готовність вчителів до інноваційної діяльності та до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. З метою отримання якісного опису явища психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання проведено опитування вільного переліку та вільні неструктуровані інтерв'ю. На основі результатів, отриманих в ході емпіричного дослідження, розроблено програму психоедукації для підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Програма спрямована на збагачення когнітивного, операційного та мотиваційного компонентів психологічної готовності вчителів, а також на формування знань, умінь та навичок, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.*

*Ключові слова: інклюзивне навчання, особливі освітні потреби, педагогічна діяльність, психологічна готовність, інклюзивна компетентність, психоедукація.*

## ВСТУП

**Актуальність теми** Демократичні зміни у суспільстві, що відбуваються, призводять до змін у парадигмі національної свідомості, збагачують світогляд ідеями толерантності, гідності, терпимості й прийняття. Впровадження інклюзивного навчання, що базується на принципах недискримінації та урахування багатоманітності людини, розширює можливості для соціальної реалізації та суспільної діяльності громадян різних верств населення. Відповідність засад інклюзивного навчання до європейських демократичних цінностей є ознакою розвитку держави у напрямку підвищення рівня культури і соціальної відповідальності, збагачення соціального капіталу країни.

Впровадження інклюзивного підходу у навчанні є складним багаторівневим процесом, який є першою щаблюною у забезпеченні конституційних прав громадян певних груп населення, що були обмежені протягом тривалого часу. Інклюзивне навчання передбачає включення в навчальний процес дітей з особливими освітніми потребами і надає їм можливості для розвитку й спілкування у колі однолітків; це в свою чергу позитивно позначається на перебізі абілітаційного процесу та соціалізації. Ідеї неупередженості та рівності, закладені в основу інклюзивного навчання, дають можливості для особистісного росту всіх учасників освітнього процесу: дітей з особливими освітніми потребами, членів родин, що їх виховують, однокласників, членів команди супроводу, вчителів. Останні в свою чергу постають ключовою фігурою у забезпеченні реалізації навчальної програми, налагодженні комунікації в класі, вирішенні поточних задач, тощо. Всі зазначені фактори вимагають від вчителів додаткової фахової компетентності та психологічної готовності до роботи в нових умовах. Адже саме фактор психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання є однією з основних умов успішності процесу.

Засади інклюзивного навчання висвітлені в роботах таких авторів, як Мелом Ейнскоу , Тоні Бут, Лорі Фрост, Енді Бонді, Рон Ліф, Джон Макекен та ін.

Важливість особистісних характеристик педагога, його ролі у навчальному процесі широко висвітлена в роботах Джона Дьюї, Елен Кей, Яна Коменського, Януша Корчака, Александра Ніла, Ушинського К.Д., Виготського Л.С., Сухомлинського В.О., Макаренко А. С., Сластьоніна В. О., Леонтьєва Д. А., Амонашвілі Ш. О. та ін. Питання психологічної готовності вчителів до роботи розглядається в рамках функціонального та особистісного підходів у роботах Дяченка М.І., Кандибович Л.О., Беха І. Д., Ухтомського О.О., Левітова Н. Д., Генова Ф. Ю. Ільїна Є. П., Моляко В. О., Дурай- Новакової К. М., Карамушки Л.М., Чернобровкіна В. М., Чернобровкіної В.А., Голубєвої М. О. , Скрипник Т.В. та ін.

Віддаючи належне вагомим напрацюванням з наведеної теми в психолого-педагогічній науковій літературі, слід зазначити, що саме наявності в колективі дитини з особливими освітніми потребами і готовності до цього нюансу педагога не приділялась спеціальна увага, тому це питання потребує додаткового дослідження.

Процес забезпечення і впровадження навчання учнів з особливими освітніми потребами у загальному освітньому середовищі наразі є актуальною науково-практичною проблемою, оскільки був започаткований в Україні близько 10 років тому. Відповідно, ступінь вивченості та дослідженості інклюзії як суспільно - соціального феномену та психологічної готовності до цього процесу вчителів у сучасній педагогічній та психологічній літературі є невисоким. Актуальність, недостатня розробленість і рівень вивченості даного питання в межах української науки, а також його соціальна значущість зумовили вибір теми “Психологічна готовність вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання”.

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування поняття інклюзивного навчання в сучасному психолого-педагогічному просторі; емпіричне

дослідження готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти, а також розроблення програми психоедукації для підготовки вчителів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

**Гіпотезу** магістерського дослідження склали наступні припущення:

1. Процес психоедукації впливає на когнітивну, операційну та мотиваційну складові психологічної готовності вчителів і підвищує загальний рівень готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

2. Наявність психоедукації в процесі підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання підвищує рівень інклюзивної компетентності.

### **Завдання**

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо питання запровадження інклюзії в сучасному освітньому середовищі та психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

2. Підібрати комплекс методів дослідження психологічної готовності вчителів до участі у процесі інклюзивного навчання.

3. Емпірично дослідити рівень психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання .

4. Розробити програму психоедукації для підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

**Об'єктом дослідження** є інклюзивне навчання як феномен психолого-педагогічної взаємодії.

**Предметом дослідження** є готовність вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивної освіти.

**Теоретико-методологічна основа дослідження** базується на особистісно-зорієнтованому підході, а також засадах гуманістичної психології та педагогіки, яка убачає особистість цілісною, самоусвідомленою, інтенціональною та вільною, такою, що її буття розгортається в умовах міжособистісної взаємодії (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, К. Роджерс, Амонашвілі Ш. О., Супрун М. О., Бех І. Д. ) . Також теоретичним підґрунтям

наукового пошуку стали наукові напрацювання таких дослідників теорії та практики педагогічної діяльності та інклюзивної освіти як Бех І. Д., Дяченко М. І., Кандибович Л. О., Черnobровкін В. М., Черnobровкіна В. А., Голубева М. О., Скрипник Т.В., Бондар В. І., Будяк Л. В., Дмитрієва І. В., Засенко В. В., Колупаєва А. А., Синьов В. М., Шеремет М. К. та ін.).

**Методи дослідження** Для розв'язання поставлених задач використано комплекс методів дослідження таких як: теоретичні (теоретико-методологічний аналіз та систематизація літературних наукових джерел, узагальнення даних теоретичних та практичних досліджень), емпіричні (методика вивчення мотивів професійної діяльності педагога К. Замфіра, модифікація А. О. Реана, методика вивчення факторів привабливості професії В. О. Ядова, модифікація Н.В. Кузьміної та А. О. Реана, методика оцінки готовності педагога до участі в інноваційній діяльності), статистичні (кореляційний аналіз, метод перевірки статистичних гіпотез).

**Наукова новизна** дослідження полягає у доповненні відомостей про особливості психологічної підготовки працівників освіти до інклюзивного навчання, а також у виявленні впливу психоедукаційної підготовки вчителів на готовність до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивної освіти.

**Практичне значення** дослідження полягає у створенні програми психоедукації вчителів, яка може бути використана працівниками освіти для підготовки до роботи з дітьми з ООП у закладах початкової та середньої освіти в рамках інклюзивного навчального процесу; а також викладачами вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку майбутніх вчителів та шкільних психологів, також батьками дітей з ООП в рамках реалізації індивідуального плану розвитку дитини (ІПР).

**Структура магістерської роботи** складається зі вступу, трьох розділів, висновків, практичних рекомендацій, висновку, списку використаних джерел, і додатків. Зміст роботи викладено на 77 сторінках, (без урахування титульної сторінки, списку використаних джерел і додатків). Під час підготовки магістерської роботи було опрацьовано 32 публікації. До списку використаних

джерел включено 61 літературне джерело, з них 40 україномовних та 21 англомовних.

## **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ**

### **1.1. Поняття інклюзії як соціального-психологічного явища**

Педагогічна система – це велика багатокomпонентна структура, яка змінюється і розвивається відповідно до вимог часу. В різні епохи стан педагогічної системи уособлював собою рівень розвитку суспільства, його культуру та самосвідомість. Довгі століття доступ до освіти був детермінований різними факторами: статтю, походженням, фінансовою спроможністю родини, її місцем на соціальній щаблі, навіть кольором шкіри.

Реалії сьогодення полягають у тому, що динамічні процеси у суспільстві, зміна курсу соціальної політики у напрямку демократизації та інтеграції європейських цінностей призводять до неминучих змін і в освітньому середовищі. Вектор розвитку сучасного українського суспільства направлений у бік забезпечення принципів недискримінації та прийняття. Толерантне, свідоме демократичне суспільство прагне забезпечити права і свободи громадян різних верств населення країни, в тому числі право на навчання і розвиток [5, с. 146].

Саме тому освіта має стати всеохоплюючою, доступною для всіх громадян країни незалежно від віку, національності, походження, особливостей розвитку. На ці та багато інших питань і була покликана відповідати інклюзивна освіта, запровадження якої вимагає значної переорієнтації свідомості суспільства і, насамперед, педагогічних працівників, а також здійснення педагогами своєї професійної діяльності з урахуванням принципів поваги до індивідуальних особливостей дітей, неупередженості та недопущення дискримінації. Кожна дитина має бути включеною в освітні, культурні, соціальні процеси – ця ідея є фундаментальною засадою розвитку освіти в

країні. Зазначені світоглядні орієнтири відображають усвідомлення суспільством людської цінності і різноманітності та виключають будь-яку дискримінацію, основу на відмінності індивідуальності від норм та кліше. Саме в цьому полягає слідування основним демократичним цінностям сучасного світу, які збагачують соціальний капітал країни.

Дослідженням поняття «інклюзії» займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, І. С. Брецько, А. А. Колупаєва, В. М. Синьов, С. В. Чуніхіна, Д. І. Шульженко, Р. П. Попелюшко, О. Б. Колодич, Т. В. Скрипник та інші [5; 7; 10; 15; 16; 21; 23; 26; 30].

Саме поняття інклюзії має декілька трактувань, які відображають різні аспекти зазначеного соціально-психологічного та культурно-суспільного явища. Попри деякі відмінності у формулюванні, різні концепції підкреслюють, що сутність його полягає у включенні певних верств населення у спільне соціальне поле на основі рівності і прийняття.

Саламанська декларація про принципи, політику, та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та рамки дій, яка була прийнята в Іспанії, визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, які гарантуються державою і базуються на принципах недискримінації і врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [23, с. 38].

В. Луценко і Е. Крижанівський пояснюють поняття інклюзії таким чином: інклюзія ( від англ. inclusion – включення; франц. inclusif – той, хто включає в себе; лат. include – заключаю, включаю) означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей [18, с. 235].

В роботі «Індекс інклюзії», в якій описано базисні принципи, засади впровадження та методологічну основу інклюзивного навчання, науковці з Великобританії Тоні Бут і Мел Ейнскоу дають наступне визначення інклюзії: «інклюзія – це процес, спрямований на перетворення навчальних закладів на

такий освітній простір, який стимулює і підтримує не тільки учнів, а і власне членів трудового колективу; вона спрямована на розвиток місцевих громад, які підтримують і високо цінують досягнення кожного члена громади». Отже, Т. Бут і М. Ейнскоу під інклюзивною освітою розуміють спільно розроблену і реалізовану стратегію освітнього процесу, яка дає змогу подолати бар'єри на шляху здобування освіти будь-якою дитиною. Для цього вчені розробили механізм самооцінювання «індекс інклюзії», що ґрунтується на трьох ключових аспектах: інклюзивній культурі, інклюзивній політиці та інклюзивній практиці [43, с. 251].

Згідно зазначеного механізму, створення інклюзивної культури передбачає накопичення і прийняття всіма членами освітньо-розвивального процесу певної системи загальних цінностей, яка забезпечує наявність доброзичливої підтримуючої атмосфери безпеки і прийняття, яка є неупередженою, виключає стигматизацію і спонукає до співпраці і взаємодії всіх учасників процесу. Така інклюзивна культура має сприйматися і поділятися усіма: дітьми, вчителями, батьками, керівництвом та персоналом закладу. Створення подібного середовища має бути постійним і безперервним.

Інклюзивна політика передбачає розроблення чіткої структури цілей, задач і принципів керування освітнім процесом. Стратегія роботи закладу, в якому впроваджується інклюзивна культура, засновується на формуванні збагаченого інклюзивного освітнього середовища, розрахованого на комфортне перебування в ньому дітей з усіма їх індивідуальними потребами.

Така модель побудови освітнього середовища спрямована на охоплення всіх дітей, що проживають у певній місцевості до рівноправної участі у всіх процесах, які відбуваються в громаді, а також мінімізує чинники, які є причиною формування бар'єрів і перешкод на шляху реалізації поставлених задач. Політика надання підтримки і забезпечення рівних можливостей посилює спроможність закладів освіти враховувати всі особливі освітні потреби, виходячи з принципу цінності кожної дитини, кожного члена суспільства [48, с. 75].

Методологічним і методичним базисом запровадження інклюзивного навчання є розробка і розширення інклюзивної практики – шляхів, способів, технік, процедур, методик ведення педагогічного і виховного процесу. Важливим є розуміння того, чому і як навчають і навчаються на основі інклюзивних цінностей та інклюзивної політики, а також того, як інклюзивні цінності впливають на структуру і зміст освітнього процесу. В інклюзивному середовищі, за умов коректного введення інклюзивної практики, відпочатку враховані потреби і особливості кожного; навчання, співпраця, взаємодопомога дітей і дорослих в рамках освітнього процесу стають ресурсом, джерелом натхнення, творчого пошуку і розвитку, ведуть до спільної відповідальності за результату навчального процесу [28, с. 521].

Визначення ЮНЕСКО описує інклюзивну освіту як процес звернення і відповіді на різноманітні освітні потреби дітей, який забезпечується завдяки їхній участі у навчанні, культурних заходах і житті громади. Також інклюзія є запорукою зменшення процесу виключення дітей і дорослих з особливими освітніми потребами із процесів спільної діяльності і функціонування.

Таким чином, визначення ЮНЕСКО висвітлює явище інклюзії не лише як педагогічного або виховного феномену, але і культурно-суспільного і соціального. І це важлива інтегративна ознака зазначеного психологічного явища, оскільки показує значущість узагальнення педагогічного досвіду інклюзивного навчання на інші сфери суспільної колективної діяльності. Генералізація поняття інклюзії розширює сферу його вживання від суто шкільного навчання до суспільного соціального феномену.

Широко розповсюджена думка про те, що сутність інклюзивного навчання полягає у включенні дітей з інвалідністю в загальний освітній процес. Проте інклюзія як соціальний феномен має набагато ширше коло задач і розрахована не лише на учнів, які мають певні функціональні обмеження, пов'язані зі станом здоров'я, але на всіх дітей, які мають особливі освітні потреби.

Зокрема, до дітей з ООП ЮНЕСКО відносить дітей, які мають такі порушення в розвитку: емоційні і поведінкові, порушення мовлення та спілкування, труднощі в навчанні, затримка або обмеження інтелектуального розвитку, фізичні та нейромоторні обмеження, порушення зору та слуху. Цей список доповнюють діти, які виховуються у несприятливому середовищі, а також діти, що належать до груп етнічних меншин, діти з ВІЛ-інфекцією [54, с. 25].

Міністерство науки і освіти пропонує системний погляд на інклюзію, визначивши її як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності. За цим визначенням, інклюзивна освіта в широкому розумінні передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей з особливими освітніми потребами і забезпечення їх успіху в освітньому процесі та подальшому житті.

Наведені визначення категорії інклюзивного навчання частково торкаються розкриття принципів інклюзії в педагогічному просторі, які подібні і похідні від принципів і основ особистісно- зорієнтованого навчання.

Зокрема, на Соломанській конференції були виокремлені наступні принципи інклюзивного навчання:

- 1) кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби;
- 2) кожна дитина повинна мати можливість отримувати і підтримувати прийнятний рівень знань, кожна дитина має право на навчання;
- 3) широке розмаїття характеристик і потреб дітей має братися до уваги при складанні освітніх програм;
- 4) діти з особливими освітніми потребами повинні мати доступ до навчання у загальних освітніх установах, які зобов'язані надати їм умови на основі педагогічних методів з метою задоволення їх освітніх потреб;

5) заклади освіти різних рівнів зобов'язані створити всі необхідні умови навчання для забезпечення освітніх потреб дитини;

б) загальні школи з інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективними засобами боротьби з дискримінаційним ставленням та стигматизацією, створення привітної атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства в широкому сенсі.

Аналізуючи наведені факти, можна вивести провідну ідею формування інклюзивного навчання і інклюзивного суспільства, яка полягає в тому, що для ефективної взаємодії і забезпечення рівних прав і можливостей усіх членів суспільства необхідна реорганізація освітнього середовища і створення інклюзивної культури. Окрім того варто зазначити, що поняття інклюзії хоч і похідне від поняття інтеграції, але не дорівнює йому.

Інтеграція – це процес влаштування дітей з особливими освітніми потребами до діючих закладів освіти, які мають незмінну систему і форму роботи, з розрахунком на те, що учні з особливими потребами зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог, спільних для всіх дітей, незалежно від рівня їх психо-фізіологічного розвитку і стану [53, с. 51].

Таким чином, вважається, що інтеграція має відбуватись за рахунок перенесення елементів спеціальної освіти в освітній процес у загальноосвітніх закладах. За таких умов, згідно статистики, лише невелика кількість учнів з особливими потребами здатна витримувати навантаження, спричинені саме їх індивідуальними особливостями. Значна кількість дітей змушена залишати заклади загальної освіти і переходити на індивідуальне або домашнє навчання через бар'єри, пов'язані з невідповідною організацією навчального середовища і методичного забезпечення.

Саме ж інклюзивна освіта має не меті не пристосування учнів з ООП до загального навчального процесу, а реформування і реорганізацію освітнього процесу з урахуванням додаткових факторів, пов'язаних з потребами таких учнів. Інклюзивна освіта передбачає усунення бар'єрів, пов'язаних з негнучкістю педагогічного процесу, відсутністю індивідуалізації та

диференціації навчання, а також упередженого ставлення до учасників процесу з ООП та їх стигматизації.

Реорганізація освітнього процесу в межах інклюзивного навчання передбачає зміни в програмах, методиках і стратегіях навчання з урахуванням всієї різноманітності індивідуальних особливостей і потреб учнів. Крім того, варто зазначити, що розвиток інклюзивної освіти у жодному разі не зменшує значення спеціальної освіти, оскільки інклюзивна освіта є одним із напрямів освіти, варіантом надання освітніх послуг дитині з ООП.

Отже, з наведеного вище слідує, що інклюзивна освіта – це фундаментальне, базове право кожної дитини на навчання та участь у суспільному житті, незалежно від її індивідуальних особливостей, стану здоров'я та фізичного вигляду.

Забезпечення цього права є запорукою інтеграції та включення дитини, а згодом – дорослої людини в суспільство та залучення її до колективної суспільної діяльності громади, реалізації власного потенціалу, розвитку інтересів і здібностей. Це принцип, згідно якого цінується добробут кожного учасника освітнього процесу, поважається гідність, індивідуальність і самостійність дитини, а також її право бути включеним у суспільне життя і зробити свій внесок.

Інклюзивне навчання є платформою для побудови інклюзивного суспільства в цілому і закладає основи суб'єкт – суб'єктної взаємодії на основі взаємоповаги, рівності в різноманітті та прийняття. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах є запорукою реалізації й інших прав людей з особливими потребами. Курс на формування інклюзивної культури передбачає безперервне і проактивне зобов'язання щодо ліквідації бар'єрів, які перешкоджають праву на освіту та іншим громадським правам [39, с. 241].

Отже, інклюзивна освіта вимагає радикальних змін в організації та забезпеченні навчального процесу. Впровадження нових освітніх принципів передбачає істотні зміни в культурній, політичній і практичній діяльності

закладів освіти, а також створення інклюзивного освітнього середовища – сукупності умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку дітей з урахуванням їхніх потреб і можливостей.

Оскільки інклюзивна освіта – це системний процес налагодженої взаємодії всіх учасників навчального процесу, то стосується не лише дітей з особливими освітніми потребами, а й всіх учнів. Тому надзвичайно важливою постає роль вчителя в класі, фігура якого є не тільки гарантом засвоєння академічних знань та навичок, але й модератором у процесі побудови комунікації між учнями класу, наставником у важливому процесі адаптації і соціалізації дітей з ООП.

Всі реакції, коментарі і пояснення вчителем ситуацій, які виникають в інклюзивному просторі під час спілкування і взаємодії, впливають на формування ставлення учнів класу до дитини з ООП. Поведінка і деонтологічна компетентність учителя є важливими факторами формування атмосфери, в якій навчатимуться і зростатимуть всі учні класу. Ефективність побудови вчителем навчально-виховного процесу залежить від рівня усвідомлення переваг інклюзивного навчання.

## **1.2. Характеристики педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання**

Педагогічною діяльністю вважається специфічний вид соціальної діяльності, в якому відбувається цілеспрямований виховний та навчальний вплив педагога на учнів з метою формування в них знань, умінь та навичок, а також особистісного розвитку та самовдосконалення.

С. Акалін описує педагогічну діяльність як цілісний гармонічний процес, «навчання, що виховує» і «виховання, що навчає» [41, с. 39]. О. В. Мартинчук визначає педагогічну діяльність як особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя у відповідності до морально-етичних та соціально-культурних цілей, і яка завжди носить конкретно - історичний характер [20, с. 55].

Існує багато визначень поняття педагогічної діяльності, які трактують даний феномен з огляду на приналежність науковця до того чи іншого підходу. Загалом, існує три підходи до роз'яснення суті терміну: структурний, функціональний і рефлексивний.

Структурний підхід визначає педагогічну діяльність з огляду на її складові: мету, мотиви, педагогічні дії, вміння і навички. За О. Леонт'євим, мета – це прогнозований результат діяльності з певним об'єктом, в результаті якої відбуваються зміни в навколишньому середовищі.

Отже, метою педагогічної діяльності можна вважати зміни в особистості учня, які прогнозує педагог в процесі навчання і виховання. Важливо зазначити, що педагогічна діяльність має характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії і носить ознаки мета-діяльності, оскільки включає у свою структуру компонент управління діяльністю іншого суб'єкта. Мета педагогічної діяльності носить узагальнений характер і визначається суспільством.

Мотивами педагогічної діяльності в рамках структурного підходу виступають внутрішні рушійні сили, які спонукають учителя до професійної діяльності. Основу мотиваційного компоненту, за С. Рубінштейном, складають потреби, які знаходять своє вираження в аспектах внутрішньої і зовнішньої мотивації. Внутрішня мотивація обумовлена потребою у спілкуванні з учнями, переданні життєвого досвіду, а зовнішня – соціально обумовлена і виражається прагненням отримання визнання, суспільного престижу і влади [9, с. 318].

Педагогічні дії, вміння і навички описані, зокрема, в роботах О. С. Щербакова та В. І. Юрченко, В. М. Чернобровкіна . Це спектр операційних складових педагогічної діяльності, який являє собою сукупність дій і спеціальних знань, які дозволяють знаходити необхідні стратегії і рішення у відповідності до поставлених педагогічних задач [35; 38; 40].

Функціональні компоненти педагогічної системи, на думку Н. Кузьміної, можна класифікувати наступним чином:

- 1) Гностичний компонент пов'язаний з наявністю спеціальних знань в межах предмета, який педагог викладає, комунікаційних умінь та відомостей про особливості учнів та характеристики власної особистості і діяльності.
- 2) Проектувальний компонент передбачає наявність цілей навчання та способів їх досягнення.
- 3) Конструктивний компонент визначається умінням структурувати і конструювати власну діяльність відповідно до цілей і задач навчання.
- 4) Комунікативний компонент визначає специфіку взаємодії учасників педагогічного процесу.
- 5) Організаційний компонент визначається умінням організувати власну діяльність педагога і діяльність учнів.
- 6) Викладацька діяльність має ті ж самі особливості, що й інші види людської діяльності: ціль, мотивація, об'єктивність, продуктивність [43, с. 251].

В світі нововведень, які відбулись в системі педагогічної освіти з переведенням її на колії інклюзивних засад, усі компоненти педагогічної системи зазнали змін і оновлення. Перегляду потребують як організація

педагогічного процесу на всіх рівнях, забезпечення оснащення навчального простору, так і методичний супровід вчителів.

Переорієнтація навчання на «освіту для всіх» потребує від вчителя додаткових фахових компетенцій, які будуть забезпечувати всім учасникам навчального процесу комфортне і оптимальне вирішення поставлених освітніх задач. Вчитель, вступаючи в педагогічні стосунки з дітьми з ООП, має бути поінформований про спеціальні методи навчання такої категорії учнів, особливості їх емоційно - психологічного стану, вірогідні поведінкові прояви і копінгові стратегії, які дієві у ситуаціях непорозуміння.

Це, звісно, додає навантаження педагогові і потребує додаткової фахової підготовки. Але окрім інформаційного підґрунтя, необхідною платформою для реалізації подібних нововведень є психологічна готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання. Розглянемо детальніше поняття психологічної готовності вчителів до педагогічної діяльності, як до особливого типу діяльності.

З одного боку, діяльність вчителя в умовах інклюзивної педагогічної освіти можна вважати інноваційною, оскільки вона потребує засвоєння і використання нових форм, методів, технік і прийомів навчання. З іншого боку, роботу вчителя в умовах інклюзивного навчання можна розглядати як яскравий приклад особистісно-зорієнтованого навчання, яке базується на засадах гуманістичної педагогіки.

Питання інноваційної діяльності широко представлене в роботах Л. Карамушки, Л. Даниленко, В. Сергієвського, Ю. Мякотіна та ін. Впровадження педагогічних інновацій в навчально-виховний процес та творче зростання й підвищення фахового рівня вчителя в умовах інноваційної діяльності розкрито у Л. Березівської, П. Шепета, Р. Чуйко, І. Аркіної, Л. Вовк, А. Гільбуха, В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Кларіна, Л. Коростильової, І. Ладенко, М. Поташніка, А. Пригожина, О. Савченко, І. Семенова та інших дослідників. Готовність педагога до інноваційної діяльності останніми роками досліджують

З. Абасов, О. Біляковська, Т. Демиденко, І. Дичківська, Н. Клокар, О. Коберник, К. Макагон, Т. Перекрестова, В. Сластьонін та ін.

Б. Гімберт зазначає, що під інноваційною діяльністю в системі освіти мається на увазі вдосконалення і оновлення педагогічної практики шляхом створення і засвоєння нових ефективних способів та засобів досягнення поставлених освітніх цілей [49, с. 26].

Сутність терміну «інноваційна діяльність» зазначено у «Положенні про порядок здійснення інноваційної діяльності», у визначення якого вкладено наступний зміст: «розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій», серед яких виділяють «вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності».

О. М. Таранченко та Ю. М. Найда визначають такі критерії ефективності інноваційної діяльності педагога як творче мислення і сприйняття педагогічних інновацій, творча і пошукова активність, методологічна підготовленість до введення інновацій, педагогічне інноваційне мислення та відповідна культура спілкування. Також науковці зазначають рівні інноваційної діяльності педагога: репродуктивний, продуктивний і творчий. [32, с. 87].

За Т. В. Скрипник, процес засвоєння нових ідей та інновацій є складним поетапним розумовим процесом, який триває упродовж всього періоду, починаючи від ознайомлення з інновацією до фінального її сприйняття. Упродовж всього процесу відбувається оцінювання значення і наслідків прийняття рішення. Згідно Е. Роджерсу, зазначений процес відбувається впродовж кількох етапів:

1) ознайомлення вчителя з інновацією (первинне ознайомлення з інновацією, при якому ще відсутня готовність до отримання додаткової спеціальної інформації);

2) на зміну першому етапу приходять зацікавленість в інформації і пошук додаткових джерел інформації, але на цьому етапі пошукова активність не окреслена мотивами сприйняття. Основна задача цього етапу – накопичення

інформації про інноваційний процес. Зацікавленість у поставленій проблематиці спонукає людину до знаходження нових відомостей, а безпосередньо практичні ситуації надаватимуть можливість до інтерпретації отриманої інформації;

3) далі слідує етап оцінки, під час якого відбувається співвіднесення інновації до наявної або прогнозованої ситуації і приймається рішення про необхідність апробації інновації. Якщо на етапі оцінки позитивні наслідки застосування інновації переважають негативні, то апробація інновації резюмується як варта застосування;

4) Етап апробації має на меті випробування інновації у порівняно невеликих масштабах, щоб вирішити питання про можливість розв'язання певних проблем за допомогою інновації. На цьому етапі визначається важливість і вага інновації. Також тривають пошуки спеціалізованої інформації, консультацій відносно найкращих методів використання інновацій. Результатом може бути як прийняття, так і відмова від інновації;

5) Етап підсумкового сприйняття знаменується прийняттям остаточного рішення щодо запровадження або не запровадження інновації у майбутньому [54, с. 631].

Перш за все, гуманістичне навчання являє собою не лише метод, а й сукупність цінностей певної педагогічної філософії, яка нерозривно пов'язана з особистісним способом існування людини. Серед таких цінностей можна зазначити переконання в особистій гідності кожної людини, значущості можливості вільного вибору для кожної людини і відповідальністю за його наслідки, визнання права на навчання і задоволення ним як видом творчості [11, с. 86].

В концепті гуманістичного навчання акцент зміщений з власне навчання на учіння, таким чином, що організація процесу відбувається як фасилітація (від англ. *facilitate* - полегшувати, допомагати, сприяти), осмислене учіння, а не як фронтальну трансляцію інформаційного потоку. Важливим моментом є

також перебудова певних особистісних настановлень учителя, які реалізуються в процесі його взаємодії з учнями в рамках інклюзивного навчання.

Необхідними принципами побудови процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час комунікації і навчання мають бути істинність і відкритість учителя власним думкам і переживанням, здатність вільно висловлювати їх і транслювати учням; сприйняття та довіра, як особиста впевненість учителя в можливостях, потенціалі і здібностях кожного учня колективу; емпатичне розуміння, бачення внутрішнього світу і мотивів поведінки своїх учнів для глибшого розуміння їх потреб і інтенцій.

Виходячи із сукупності власних настанов, здобутих професійних компетенцій та необхідних додаткових компетенцій, учитель виробляє інструментарій навчання на базі загальних методичних прийомів і спеціальних технік і методик. Спираючись на педагогічну майстерність і творчість, учитель використовує різноманітні ресурси для створення оптимального розвивального середовища та атмосфери, яка забезпечить учням психологічний комфорт і сприятливі умови для досягнення цілей і задач навчального процесу.

Важливим є налагодження комунікації між усіма учасниками процесу, встановлення зворотніх зв'язків між учителем, учнями та батьками. Можливе укладання індивідуальних або групових контрактів, в яких після спільного обговорення фіксуються правила поведінки, особливості перебігу навчального процесу. З метою формування гуманістичних особистісних установок установок важливим є налагодження вільного спілкування [1, с. 113].

Характеризуючи педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання в термінах особистісно-зорієнтованого навчання, варто виділити такі ознаки:

- 1) суб'єктність дитини як учасника освітнього і комунікаційного процесу;
- 2) мета навчально-виховного процесу – розвиток особистості учня з урахуванням його індивідуальних можливостей, здібностей і схильностей;
- 3) ставлення до дитини, як найвищої цінності;

4) організація поведінки вчителя і ситуації навчання таким чином, щоб забезпечити максимальне розкриття потенційних можливостей кожного учня, спрямованість на сприяння особистісному зростанню учнів;

5) кожен учасник освітнього процесу бачить індивідуальність у собі та інших, має власну гідність і поважає гідність інших;

6) співпраця і суб'єкт–суб'єктна взаємодія для формування самостійності мислення, здатності обирати і нести відповідальність за власний вибір.

Найефективніша реалізація інклюзивного навчання у призмі особистісно-зорієнтованого навчання здійснюється за умов дотримання зазначених вище положень. Для цього вчителю варто спиратися на емоційну сферу дітей, розвивати в них гуманістичні почуття; вводити учнів у педагогічні ситуації особистісного вибору співпереживання, успішності, довіри і творчості.

Особистий контакт учнів з учителем, безпечна атмосфера прийняття і поваги сприятиме налагодженню комунікації між дітьми, здатності вільно висловлювати думки, розуміти і поважати один одного.

В. М. Синьов наголошує на тому, що «особистісно-орієнтоване навчання має на меті не просто врахування особливостей розвитку дитини, не облік, а включення особливостей психофізичного розвитку» [25, с. 74].

Реалізація засад інклюзивного навчання можлива за наявності у вчителя педагогічної справедливості і педагогічного оптимізму. Педагогічна справедливість – це неупереджене ставлення до всіх учнів, яке ґрунтується на любові та повазі до дитини, абстрагованої від особистих симпатій і антипатій. Завдяки педагогічному оптимізму вчитель впевнений у прогресі, розвитку дитини, вірить у її потенціал і можливості. Важливим моментом є те, що інклюзивна освіта не має на меті усунення недоліків дитини з ООП чи будь-якої іншої дитини. Основна задача – розвиток позитивного потенціалу, наявного у кожній дитині.

Важливим аспектом педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання є дотримання деонтологічних норм. Деонтологія інклюзивної освіти

оперує такими поняттями, як професійний обов'язок та моральні розпорядження суспільства до особи учителя. Порушення деонтологічних принципів не лише знижує ефективність педагогічних зусиль, але й може завдати шкоди психо-емоційному стану дитини з ООП або іншим учням.

До принципів педагогічної діяльності вчителя в умовах інклюзивної освіти належать наступні твердження, тісно пов'язані з постулатами особистісно-орієнтованого навчання:

- 1) ставлення до дитини з ООП як до особистості, з повагою до її гідності, сприймання її з усіма індивідуальними особливостями, визнання права на помилку, власний темп; віра в можливості і потенціал дитини;
- 2) розуміння сильних і слабких сторін дитини з ООП, необхідність розуміння стану дитини, настрою, прогнозування поведінки;
- 3) сприяння соціалізації дитини в колективі, опора на її сильні сторони, сприяння встановленню рівноправних партнерських стосунків, створення атмосфери безпеки і довіри;
- 4) допомога і підтримка дитини з ООП;
- 5) вдосконалення і розширення власних знань і досвіду.

Важливість цього принципу зазначав ще І. Д. Бех: «справжній вчитель - це той, хто постійно сам учиться і займається самоосвітою, знайомиться з новішою педагогічною літературою, підвищує і вдосконалює свою кваліфікацію» [3, с. 64].

Кожен учитель має свій, індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Індивідуальний стиль діяльності – це характерна для конкретного індивіда сукупність способів, що забезпечують успішність виконання якоїсь дії.

Індивідуальний стиль діяльності вчителя включає в себе ряд характеристик, серед яких можна визначити змістовні, динамічні та результативні. Змістовні характеристики індивідуальної діяльності педагога визначають орієнтацію вчителя на процес та результат навчання, відповідність планування навчального- виховного процесу; оперативність у використанні

засобів і способів реалізації педагогічної діяльності, а також рефлексивність та інтуїтивність учителя.

Динамічна складова індивідуального стилю педагога характеризує діяльність учителя як гнучку або традиційну, імпульсивну або обережну, а також зважає на рівень толерантності до невизначеності, як стійкість або нестійкість в умовах ситуації, що змінюється. В рамках цієї характеристики розглядається емоційне особистісне ставлення педагога до учнів (стабільне або нестійке), спрямованість рефлексії та ступінь особистої тривожності.

Результативні характеристики індивідуального стилю діяльності педагога зважають на рівень знань учнів, стабільність сформованих у них навичок учіння та рівень зацікавленості у вивченні предмету.

Таким чином, педагогічна діяльність в умовах інклюзивного навчання є складним процесом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який вимагає від педагога високого рівня сформованості загально-педагогічних та спеціальних знань, умінь та навичок, високого рівня стресостійкості, гнучкості, толерантності та позитивного ставлення до всіх дітей, які беруть участь у навчально – виховному процесі. Зазначені якості є запорукою успішної організації та впровадження навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток особистостей учнів та реалізації їх навчального, творчого та особистісного потенціалу. Врахування особливостей всіх учасників освітнього процесу сприятиме досягненню мети навчально-виховного процесу.

### **1.3. Складові психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання**

Ефективність виконання будь-якого виду діяльності значною мірою залежить від сформованості в особистості певних психологічних якостей, до яких, зокрема, належить і психологічна готовність.

Н. Б. Зброева зазначає, що у сучасній психології психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Існує два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний [6, с.168].

В рамках функціонального підходу психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності. Цей стан близький до феномену, який В. Стефанідис назвав «оперативним спокоєм» [57, с. 37].

З точки зору особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки до певної діяльності. У відповідності з цим підходом, готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватне вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність. Цей підхід відображений у роботах М. Л. Рок, А. Грек, Р. Габл [54, с. 74-75].

Серед визначень поняття психологічної готовності також зазначимо точку зору О. В. Мартинчук, який розглядає психологічну готовність як можливість своєчасного прийняття рішень у конкретній ситуації [20, с. 73].

Слід зазначити, що в рамках особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну. Довготривала готовність є стійким комплексом особистісних, професійно важливих якостей,

необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Дана система існує постійно, виступає в якості провідної передумови регуляції діяльності в цілому.

Ситуативна готовність є активно-дієвим станом особистості, функціональною структурою, яка виникає в тісному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії: конкретною ситуацією і завданнями, які потрібно розв'язати. При цьому зазначається, що категорія психологічної готовності є одночасно категорією теорії особистості і теорії діяльності.

Дж. Стонер, С. Бок, Дж. Томсон, М. Ангел, Е. Кровлей досліджували особливості психологічної готовності особистості до виконання різних видів діяльності: навчальної, трудової, педагогічної, спортивної, військової, тощо. Вони показали, що така готовність, окрім загальних структурних компонентів, характеризується й наявністю специфічних складових, які відображають особливості того чи іншого виду діяльності [56, с. 31].

Психологічна готовність вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання також підлягає наведеному вище визначенню, оскільки має комплекс додаткових умов і характеристик, зокрема тих, які пов'язані з участю в навчально-виховному процесі дітей з ООП та урахуванням педагогами їх індивідуальних особливостей і потреб.

Здійснення ефективного управління закладами середньої освіти, які працюють в умовах інклюзивного навчання, передбачає також перш за все наявність у керівників психологічної готовності до виконання управлінської діяльності, яка в свою чергу характеризується відповідним змістом і структурою. Налагодження педагогічного процесу потребує від управлінської ланки загальноосвітніх навчальних закладів спроможності організовувати, підтримувати та супроводжувати процес належним чином, надаючи працівникам освіти в тому числі і консультаційний супровід.

Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знаходить своє відображення у науковому доробку В. Кудрявцева, І. Бега,

С. Батишева, Є. Климова, Ю. Поваренкова, В. Шадрикова О. Романової, В. Рибалки, [2, с. 423].

Дослідники виділяють три види діяльнісної готовності – нормальну, підвищену та знижену готовність.

Звичайний рівень готовності особистості до діяльності має місце у випадках активності, яка є звичною для людини і не має високих вимог до її виконання. Підвищена готовність зумовлена творчим характером роботи та гарним фізичним здоров'ям. Знижений рівень психологічної готовності може бути спричинений низьким рівнем мотивації особистості, негативним досвідом, відсутністю поінформованості, неузгодженістю у діях, неухважністю, тощо.

Динамічна структура психологічної готовності до діяльності включає такі елементи:

- 1) розуміння власних потреб, соціальних вимог та вимог команди;
- 2) усвідомлення цілей і рішень, які приведуть до задоволення потреб;
- 3) оцінка умов, за яких відбувається дія;
- 4) прогнозування перебігу інтелектуальних, емоційних, мотиваційно-вольових процесів;
- 5) мобілізація сил відповідно до умов і завдань.

Згідно із зазначеними параметрами, в структурі психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання можна виділити п'ять функціонально пов'язаних та взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний (або гностичний), операційний (або діяльнісний), оціночний (або рефлексивний) та особистісний [12; 13].

Мотиваційний компонент психологічної підготовки педагогів до взаємодії з дітьми з особливими потребами включає в себе сукупність стійких мотивацій, які є дієвими в інклюзивній освіті і спрямовані на реалізацію ефективного навчально-виховного процесу, усвідомлення того, що кожна дитина є рівноправним суб'єктом навчальної діяльності.

Високий рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту передбачає внутрішню спрямованість мотиваційний компонентів, позитивне ставлення до

професійної діяльності, прагнення до здобування необхідних спеціально-психологічних знань, професійних навичок, орієнтації на високі результати в педагогічній діяльності та повного прийняття цінностей інклюзивної освіти.

Внутрішня позитивна мотивація вчителів інклюзивного класу може спиратись на усвідомлення своєї причетності до одного з найважливіших напрямів демократизації та гуманізації системи освіти – інклюзивної освіти, покладатись на сприйняття себе опорою для учнів з особливими освітніми потребами, завдяки якій стає можливою їх успішна соціалізація, розвиток і навчання. Також в даному аспекті важливим є усвідомлення можливості впливати на сприйняття громадськістю ідеї спільного навчання дітей з різними індивідуальними особливостями і потребами, ставлення до них у цілому [17, с. 90].

Когнітивний компонент, окрім загально-педагогічний відомостей, має включати в себе спеціальні психолого-педагогічні знання, які розкривають інформацію про психологічні та поведінкові особливості дітей з особливими освітніми потребами та пов'язані з цим складнощі, які можуть виникати в ході навчально-виховного процесу; інформацію про способи надання емоційної підтримки; методи підвищення самооцінки та зниження рівня тривожності учнів, дієві способи побудови комунікаційних процесів в класі та за його межами; коректні способи роз'яснення індивідуальних особливостей учнів з ООП іншим учням класу та їх батькам, тощо.

Т. В. Скрипник зазначає, що ефективність здійснення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання залежить від наявності у педагогів низки необхідних знань [28, с. 24]:

1) загальнопедагогічних, які дають педагогічному працівнику змогу усвідомити рівень, принципи, закономірності, функції та особливості педагогічного процесу, з'ясувати зміст і особливості навчання учнів, принципи та методи його здійснення, закономірності, а також основні напрями досліджень у галузі інклюзивної освіти;

2) методичних, які допомагають педагогу зрозуміти завдання, зміст, особливості методики навчання предметів, їх зв'язки з іншими науками; з'ясувати зміст і особливості посібників, дійсних програм, підручників, та інших навчальних засобів, які використовуються в навчальному процесі;

3) спеціальних, які надають змогу педагогічному працівнику зрозуміти педагогічні можливості інклюзивної освіти, анатоμο-фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами слуху, зору та мовлення, емоційно-вольовими розладами, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, порушеннями розумового розвитку, тощо.

Показниками когнітивного компонента є знання специфіки роботи, технологій та методик педагогічної діяльності, спрямованих на успішне впровадження інклюзивної освіти. Важливим моментом є глибина розуміння педагогом змісту і суті інклюзивного навчально-виховного процесу, системність знань в галузі інклюзивної педагогіки.

Операційний компонент психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання являє собою сукупність умінь та навичок, які забезпечують ефективність навчально-виховного процесу. Операційна складова передбачає наявність у педагога певного рівня володіння психолого-педагогічними технологіями, необхідними для виконання індивідуального плану розвитку учнів з ООП, виявлення труднощів і бар'єрів в оволодінні учнями програмним матеріалом, діагностики особливостей їх емоційно-вольової та пізнавальної сфер, адекватного реагування на проблемні ситуації, які виникають у дітей з ООП. Серед важливих технологій, які мають бути в арсеналі вчителя, підготовленого до роботи в умовах інклюзивного навчання мають бути наступні: індивідуалізація і диференціація освітнього процесу, адаптація навчального середовища, спільне викладання, подолання навчальних бар'єрів і поведінкових труднощів.

Оціночний (або рефлексивний) компонент передбачає здатність педагогів до самоаналізу і рефлексії; вміння виконувати оцінку досягнутих в процесі навчання результатів, а також встановлювати відповідність отриманих

результатів до поставлених навчально-виховних завдань та індивідуального плану розвитку; встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які призводять до виникнення бар'єрів у навчанні; знаходження причин проблем, які виникають протягом освітнього процесу.

Особистісний компонент психологічної готовності характеризується упевненістю педагогів у своїх силах, цілеспрямованістю, відповідальністю, відкритістю новому досвіду; толерантністю до невизначеності; прагненням доводити розпочату справу до кінця; здатністю адекватно оцінювати власні дії, а також мотиви і спрямованість учнів; позитивно ставитись до себе, учнів, членів команди супроводу в процесі діяльності та вільно керувати власною поведінкою і поведінкою інших; активності і саморегуляцією; врівноваженістю і витримкою. До показників особистісного психолого-регуляційного компонента належать: емоційна стабільність, своєчасна реакція на стресові ситуації під час діяльності в умовах інклюзивного навчання; адекватність сприйняття умов та учасників освітнього процесу.

Якщо перші три компоненти психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний та операційний) мають функціональний характер, то оцінювальний та особистісний компоненти психологічної готовності – це особистісні складові, що формуються в процесі діяльності та спілкування між людьми та в процесі розвитку та становлення особистості [14, с. 272].

Розглядаючи питання готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи, Н. Б. Зброєва визначила два основні показники готовності – професійну та психологічну. На її думку, складовими професійної готовності є:

- 1) інформаційна обізнаність;
- 2) володіння педагогічними технологіями;
- 3) знання основ психології і корекційної педагогіки;
- 4) знання індивідуальних відмінностей дітей;
- 5) застосування варіативності у процесі навчання;
- 6) знання індивідуальних особливостей дітей з вадами розвитку.

До складових психологічної готовності Н. Б. Зброєва відносить:

- 1) емоційне прийняття дітей з різними типами особливих освітніх потреб;
- 2) залучення дітей з ООП до спільної діяльності і взаємодії на уроці і в позаурочний час;
- 3) задоволеність власною педагогічною діяльністю [6, с. 68].

В контексті професійної та психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти вважаємо за доречне використання терміну «інклюзивна компетентність», який використано в роботах Колупаєвої А.А., Демченко І. І., Рокосовик Н. В., Сулим В., Т., Пічкур М. О.

Зокрема Демченко І.І. та Рокосовик Н. В. визначають інклюзивну компетенцію як «здатність педагога виконувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби дитини з ООП і забезпечуючи залучення дитини до середовища освітньої організації і створення умов для її розвитку і саморозвитку».

Складові інклюзивної компетентності педагога презентовано в статті А.А. Колупаєвої із зазначенням таких критеріїв як наявність ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, необхідних знань та умінь, а також способів їхнього вдосконалення та оновлення, сформованість відповідних якостей особистості вчителя та здатність до саморефлексії і самоуправління [14, с. 57]. Таке сутнісне і структурне розуміння окресленого поняття стосується готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, як складова інтегральної цілісності.

Аналіз психолого – педагогічної літератури показує, що окремі науковці обмежуються когнітивно-діяльнісною парадигмою освіти або аргументують її поліпрофільний напрям на засадах інтеграції, через що нівелюється специфіка професійної підготовки фахівців різних спеціальностей. Це накладає відбиток на розроблення односторонньої або надмірно узагальненої методики психолого-педагогічної діагностики інклюзивної компетентності педагогів.

Таким чином, аналіз поглядів щодо розуміння сутності поняття психологічної готовності вчителів свідчить про те, що вказане психологічне явище розглядається крізь призму особистісного і функціонального підходів. При особистісному підході готовність розглядається як прояв сукупності індивідуальних якостей особистості, які зумовлюють високий рівень ефективності діяльності. Сутність функціонального підходу характеризує готовність як певний короткостроковий чи довгостроковий стан, що мобілізує певні психічні і фізичні функції.

В структурі психологічної готовності до діяльності науковці виділяють п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний і рефлексивний. В межах дослідження психологічної готовності вчителів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання нами приділено увагу трьом компонентам: когнітивному, операційному і мотиваційному, оскільки, на нашу думку, вони складають основу інклюзивної компетентності.

## Висновки до розділу I

Узагальнюючи аналіз опрацьованої психолого-педагогічної літератури, поняття інклюзивного навчання визначимо як процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти і участі в житті громади всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних особливостей і освітніх потреб. Впровадження інклюзивного навчання в освітнє поле є одним із способів дотримання суспільством демократичних цінностей, що базуються на принципах недискримінації, толерантності й прийняття.

Інклюзивне навчання має в своїй основі інклюзивну культуру, інклюзивну політику та інклюзивну практику, основною вимогою якої є урахування особливих індивідуальних потреб усіх учасників освітнього процесу. Навчально-виховний процес в руслі інклюзивного підходу базується на засадах особистісно – зорієнтованого навчання. Також, педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання можна розглядати як інноваційну, оскільки вона потребує застосування творчого підходу, а також новітніх педагогічних технологій і засобів навчання.

Однією із ключових передумов ефективності навчального інклюзивного процесу є психологічна готовність вчителів до роботи в умовах інклюзії. Психологічна готовність до педагогічної діяльності включає в себе наступні компоненти: когнітивний, мотиваційний, операційний, особистісний та рефлексивний. В дослідженні зроблено акцент на когнітивному, операційному та мотиваційному компонентах. Поняття інклюзивної компетентності розкриває суть психологічної та професійної готовності до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

## **РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

### **2.1. Методики дослідження психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.**

В попередніх розділах нами було розглянуто особливості педагогічної діяльності та складові психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. В рамках дослідження саме аспекту психологічної готовності вважаємо за необхідне звернути увагу на рівень сформованості когнітивного, операційного та мотиваційного компонентів психологічної готовності. На нашу думку, для ефективної організації та проведення навчального процесу необхідним є достатній рівень сформованості вказаних компонентів, оскільки саме їх комбінація забезпечує безперешкодну роботу освітніх механізмів в рамках освітнього процесу.

Задля отримання якісного опису явища інклюзивного навчання від респондентів було обрано метод вільного переліку (фрілістінг). В якості респондентів були опитані вчителі, методисти, педагоги, тьютори, спеціальні педагоги, які обізнані у досліджуваній проблемі та мають справу з нею у своїй практичній діяльності. Запитання для проведення фрілістінгу були задані в логічній послідовності й мали на меті отримання інформації щодо проблемних аспектів зазначеної тематики. Загалом методом фрілістінгу опитано 8 осіб. (додаток 1)

Також в рамках емпіричного дослідження були проведені інтерв'ю з експертами, які безпосередньо працюють у сфері інклюзивної освіти, обізнані на даній тематиці, мають власний досвід та точку зору стосовно зазначеної проблематики.

Інтерв'ю складалось із 6-8 запитань стосовно реалізації засад інклюзивного навчання та особистого ставлення спеціалістів до процесу інклюзії, ступеню

його реалізації, специфічних потреб учасників навчального процесу (як дітей, так і дорослих), специфіки роботи конкретного спеціаліста в умовах інклюзивної освіти.

В якості ключових експертів були опитані директор школи, завуч початкових класів, представники інклюзивно-ресурсного центру та вчитель початкових класів, представник управління освіти м. Києва.

Питанню виявлення рівня компетентності педагогів присвячено багато досліджень і методик. Зокрема цій темі присвячені роботи Е. Кліме, Д. Кур, Х. Мендель, О. Овчарук, Н. Бібік, О. Пометун та ін. Нами було обрано ті діагностичні методики, які висвітлюють саме рівень сформованості мотиваційного, когнітивного та операційного комплексу, як складових психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Підтвердження важливості вивчення сформованості мотиваційної складової психологічної готовності нами знайдено під час відвідування виступів і навчальних семінарів з гуманної педагогіки Шалви Олександровича Амонашвілі і Паати Амонашвілі, в яких легендарні педагоги і відомі науковці дають відповіді на запитання стосовно інклюзивного навчання і готовності до нього вчителів школи гуманної педагогіки. Розмірковуючи над нашим запитанням стосовно того, як саме вчителю необхідно підготувати себе до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, Ш. О. Амонашвілі відповідав, що гуманна педагогіка славиться тим, щоб «із болота тягнути бегемота, і вчитель має пишатися не тільки талановитими учнями, а саме тими, кого раніше визначили, як нездібного, а вчитель зміг знайти і розвинути його потенціал. Шалва Олександрович говорить, що своїх учителів він просить розкрити десять пальців і порахувати, скількох «бегемотів вони витягнули із болота». Цінність ідеї полягає не в порівнянні дитини з ООП з «бегемотом», а в метафорі складності педагогічного процесу, важливості наявності бажання бути одним із фігурантів багаторівневого комплексного процесу, запорукою успішності якого і є існування внутрішньої мотивації педагога.

Для дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності вчителів нами було адаптовано методика «Мотивація професійної діяльності» М. Зафір, представлену в модифікації А. А. Реана, яка використовується для діагностики мотивації професійної діяльності, в тому числі професійно-педагогічної (додаток 2).

Методика направлена на діагностичне дослідження мотивації педагогів відносно професійної діяльності. В результаті дослідження отримуємо дані щодо зовнішньої та внутрішньої мотивації.

Однією з обов'язкових умов формування внутрішньої мотивації є те, що професійна діяльність сама по собі подобається досліджувану та приносить задоволення. Формуванню зовнішньої мотивації до професійної діяльності сприяє прагнення до задоволення потреб, які є зовнішніми відносно самої діяльності (зарплата, соціальне значення, тощо). Зовнішні мотиви поділяються на зовнішні негативні та зовнішні позитивні.

Зміст діагностичної методики складається із сімох запитань, на які необхідно відповідати згідно їх співвідношенню до власної значущості. Відповіді ранжуються від 1 до 5 балів за кожне питання, де 1 бал говорить про відсутність вказаного мотиву, а 5 – про надзвичайну вагомість мотиву в особистій діяльності.

Після заповнення тесту, респонденти ведуть підрахунки за формулами:

$$ВМ = (6+7)/2$$

$$ЗПМ = (1+2+5)/2$$

$$ЗНМ = (3+4)/2,$$

де ВМ це внутрішня мотивація, ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація, а ЗНМ – зовнішня негативна мотивація.

Показником виразності кожного типу мотивації буде число від 1 до 5. Спираючись на аналіз отриманих результатів визначаємо мотиваційний профіль особистості, який складається зі співвідношення трьох видів мотивації. Оптимальним комплексом вважається поєднання, де ВМ більший за ЗПМ та ЗНМ, а також де ВМ дорівнює ЗПМ і більший за ЗНМ. Найгіршим варіантом

вважається поєднання, в якому ЗНМ більша за ЗПМ та ВМ. Всі інші поєднання вважаються проміжними з точки зору ефективності. Для повної інтерпретації діагностичної методики необхідно враховувати не лише співвідношення, а й показники окремих видів мотивації.

Задоволення від професії має значні кореляційний зв'язок з оптимальністю мотиваційного комплексу педагога (позитивний значущий зв'язок при  $r = + 0,409$ ), тобто рівень задоволення від професії тим вищий, чим оптимальніший баланс між внутрішньою і зовнішньою мотиваціями. Чим більше діяльність педагога обумовлена мотивами уникнення, тим вищий рівень емоційної нестабільності.

В контексті виявлення рівня задоволення від професії педагога, який працює в умовах інклюзивного навчання була обрана діагностична методика вивчення факторів привабливості професії, розроблена В. О. Ядовим та модифікована Н. В. Кузьміною та А. О. Реаном (додаток 3).

Методика дозволяє визначити рівень задоволення професією у вигляді кількісного індексу коефіцієнту значущості факторів.

В опитувальнику пропонується дванадцять граф із твердженнями, які демонструють ставлення до педагогічної діяльності. В кожній графі є позитивне (А) і негативне (Б) твердження, яке пропонується обрати відповідно до суб'єктивного ставлення респондента. Наприклад, в сьомій графі бачимо полярні твердження «робота відповідає моїм здібностям/ робота не відповідає моїм здібностям», або в одинадцятій графі : «можливість досягнення соціального визнання/ неможливість досягнення соціального визнання».

Таким чином, підраховується власне коефіцієнт значущості по кожному фактору. Він визначається формулою  $KЗ = (p+) - (p-)/ V$ , де  $p+$  - це кількість тих, що відмітили відповідний фактор у стовбці А ,  $p-$  - кількість тих, що відмітили відповідний фактор у стовбці Б, а  $V$  – загальна кількість респондентів. Коефіцієнт значущості може варіюватися у межах від -1 до +1.

Результати діагностики за наведеною методикою дозволяють виявити не лише усвідомлені професійні інтереси педагогів, але й особистісні утворення:

схильності, здібності, відповідність характерологічних особливостей вимогам професії.

Когнітивний і операційний складові психологічної готовності до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання обумовлені наявністю у вчителів спеціальних знань, умінь і навичок, які дотичні до різних аспектів навчального процесу.

Нами для виявлення рівня сформованості спеціальних знань про інклюзивну освіту у вчителів було обрано програму спостереження за діяльністю педагога Н. І. Шевандріна, який визначає систему знань учителя як відбиток у формі понять, суджень, умовиводів, вимог основних компонентів педагогічних систем до діяльності учасників освітнього процесу.

Програма включає в себе спостереження за соціально-економічними, спеціальними, методичними, психологічними та власне педагогічними знаннями, а також гностичними, проектувальними, конструювальними, організаторськими та комунікативними вміннями. На основі програми спостереження розроблено адаптований опитувальник з урахуванням особливостей освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання (додатки 4,5).

Оскільки педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти нами було розглянуто як інноваційну особистісно - зорієнтовану діяльність, за доречне вважаємо додати до діагностичного комплексу методику оцінки готовності педагога до участі в інноваційній діяльності.

В обраній діагностичній карті досліджуються такі критерії як мотиваційно-творча спрямованість особистості педагога, креативність педагога, професійні здібності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання та індивідуальні особливості особистості педагога.

В кожному питанні деталізовані зазначені компоненти і респондентам пропонується проявити рефлексивні навички, надавши суб'єктивну оцінку від 1 до 5 по кожному пункту.

Зокрема в структурі мотиваційно – творчої спрямованості особистості педагога пропонується оцінити такі власні якості як зацікавленість у творчій діяльності, прагнення творчих досягнень, прагнення до лідерства, прагнення високої оцінки своєї діяльності з боку керівництва, особиста значущість творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення.

В розділі «креативність педагога» оцінюється здатність відмовитись від стереотипів у педагогічній діяльності, готовність до ризику, критичність мислення, здатність до самоаналізу, рефлексії.

Професійні здібності педагога до інноваційної діяльності запропоновано оцінити крізь призму володіння методами педагогічного дослідження, здатності до планування експериментальної програми, здатність до проведення педагогічного експерименту, здатність до корекції власної діяльності, здатність до співпраці та використання досвіду творчої діяльності колег, здатність до творчого вирішення конфліктів.

Серед індивідуальних особливостей особистості педагога увагу приділено працездатності у творчій діяльності, впевненості у собі і відповідальності.

Таким чином, для дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності використано методику вивчення мотивів професійної діяльності педагога К. Замфіра та методику дослідження привабливості професії А. Реана. Для виявлення рівня сформованості когнітивного і операційного компонентів застосовано опитувальники готовності до участі в інноваційній діяльності та опитувальник готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання на основі карти діагностичного спостереження Н. І. Шевандріна.

Дослідження проводилось за допомогою інтернет-ресурсів в травні 2022 року. Вибірку емпіричного дослідження склали вчителі, які працюють в умовах інклюзивного навчання. Загальна кількість респондентів склала 38 осіб, з яких 28 пройшли онлайн - опитування, 8 експертів взяли участь в опитуванні вільного переліку (фрілістінгу), 2 спеціалісти дали розгорнуте неструктуроване інтерв'ю.

Обробка даних проводилася за допомогою програм математичної статистики (Exel), методами кореляційного аналізу та методу перевірки статистичних гіпотез.

## 2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих даних

В даному розділі представлено аналіз та інтерпретацію даних, отриманих в результаті проведення емпіричного дослідження. Розглянемо результати проведених методик поетапно у відповідності до хронології їх отримання.

На першому етапі емпіричного досліджено було використано метод вільного переліку з метою отримання якісних характеристик феномену інклюзивної освіти. Респондентам було запропоновано питання, відповіді на які вбачали висловлення їх суб'єктивного ставлення до процесу інклюзивного навчання. Результати проведення методики фрілістінгу показали, що питання інформаційної підготовленості і наявності у педагогів спеціальних знань про сутність інклюзії як психолого-педагогічного явища, методичне забезпечення та організацію навчального процесу в умовах інклюзивного навчання є однією з важливих проблем в контексті інклюзивної освіти. Нижче детально описано результати зазначеної методики (додаток 1)

1. Назвіть всі аспекти діяльності вчителя, пов'язані з інклюзивним навчанням.

	<i>Смислові категорії, перелічені у відповідях</i>	<i>частота</i>
1	Кваліфікація вчителя	7
2	Забезпечення мікроклімату в класі	5
3	Налагодження комунікації між всіма учасниками процесу	3
4	Організація середовища для навчання	2
5	Особистісні якості вчителя	2
6	Соціалізація учня з ООП	2
7	Безпека всіх дітей	1

2. Назвіть всі можливі проблеми, що виникають в діяльності вчителя в процесі інклюзивної освіти (незалежно від того, стикались ви з ними особисто чи ні)

	<i>Смислові категорії</i>	<i>частота</i>
1	Відсутність спеціальних знань у вчителів	6
2	Особисте ставлення вчителя до дитини з ООП	4
3	Ставлення інших дітей до дитини з ООП	4
4	Позиція батьків дитини з ООП	3
5	Навчальна програма	3
6	Відсутність супроводу (тьютора, асистента)	2
7	Додаткове навантаження на вчителів	2
8	Зацікавленість школи як установи	2
9	Різний темп у дітей	1
10	Батьки інших дітей	1
11	Соціалізація дитини з ООП	1

3. Назвіть всі можливі шляхи вирішення цих проблем.

	<i>Смислові категорії</i>	<i>частота</i>
1	Підвищення кваліфікації вчителів	7
2	Введення спец програми в ЗВО	4
3	Командна робота	3
4	Додатковий спеціаліст	2
5	Керівництво школи	2
6	Інклюзія за межами школи	2

4. Перелічіть всі складові успішно організованого інклюзивного навчання.

	<i>Смислові категорії</i>	<i>частота</i>
1	Залучення додаткових спеціалістів	6
2	Командна робота	5
3	Навчання педагогів	4
4	Гнучка шкільна програма	4
5	Зацікавленість школи	3
6	Спеціальне обладнання	3
7	Спеціальні матеріали	3
8	Робота з дітьми	3
9	Додаткова робота з дитиною з ООП	1
10	Кількість дітей у класі	1
11	Оплата за труд	1
12	Відповідні медичні висновки	1

Аналізуючи відповіді респондентів, можна зробити висновок, що основними аспектами роботи вчителя в умовах інклюзивного навчання вважається забезпечення необхідного рівня кваліфікації вчителів, забезпечення мікроклімату в класі, налагодження комунікації між усіма учасниками навчального процесу, організація середовища для навчання, особистісні якості вчителя, соціалізація учнів з ООП, забезпечення безпеки всіх дітей.

Серед проблем, які виникають в процесі діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання, респонденти відмітили наступні: відсутність спеціальних знань у вчителів, особисте (негативне) ставлення учителя до дитини з ООП, ставлення (негативне) інших дітей до дитини з ООП, позиція батьків дитини з ООП, побудова навчальної програми, відсутність супроводу дитини з ООП, додаткове навантаження на вчителів, незацікавленість школи як установи, різний темп дітей під час навчального процесу, ставлення батьків інших дітей, проблеми в соціалізації дитини з ООП.

Серед шляхів вирішення цих проблем респонденти зазначили наступні: підвищення кваліфікації вчителів, введення спеціальної програми підготовки у

зкладах вищої освіти, командна робота, присутність додаткового спеціаліста в класі, зацікавленість керівництва школи, інклюзія поза межами школи, ставлення суспільства.

Оптимально організований процес інклюзивного навчання, на думку респондентів, можливий за умов: залучення додаткових спеціалістів, командної роботи, навчання педагогів, гнучкої шкільної програми, зацікавленості керівництва школи, наявності спеціального обладнання і матеріалів, роботи з дітьми, додаткової роботи з дитиною з ООП, зменшеної кількості дітей у класі, збільшення зарплатні педагогів та правильності медичних висновків для дитини з ООП.

Отже, виходячи із відповідей респондентів, що були опитані, можна зробити висновки, що однією з основних проблем у забезпеченні якісного інклюзивного навчання є недостатня кількість спеціальних знань у педагогів, які працюють з дітьми з ООП. Спеціальна підготовка вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання необхідна для розуміння суті інклюзивного навчання, забезпечення мікроклімату в класі, для налагодження комунікації між усіма учасниками навчального процесу (дітьми, батьками дитини з ООП та інших дітей, членами команди супроводу, тьютором), реалізації індивідуального плану дитини з ООП, організації навчального процесу з урахуванням потреб і можливостей всіх дітей, роботи з груповою динамікою, для розвитку навичок командної роботи.

Для доповнення відомостей про стан готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання та реалізацію процесу в цілому в рамках якісного дослідження були проведені неструктуровані інтерв'ю, в яких взяли участь директор та завуч школи, вчитель початкових класів та головний спеціаліст відділу дошкільної та шкільної освіти. Узагальнюючи відповіді учасників інтерв'ю, можна резюмувати наступне.

Впровадження інклюзивної практики в межах певного навчального закладу значною мірою залежить від ставлення керівництва до інклюзії і бажання брати участь у цьому процесі. В певній кількості випадків нерозуміння

того, що і як необхідно робити, призводить до відмови адміністрації школи погоджуватись на участь дитини з ООП в навчальному процесі. Це викликає супротив у батьків, оскільки за законом, школа зобов'язана прийняти дитину і надати можливість навчатись. Це призводить до конфліктів і не сприяє налагодженню комунікації між педагогічними працівниками і батьками. Частина шкіл у представництві адміністрації не погоджується на запровадження інклюзивного навчання через страх «втратити рейтинги, престиж», інші «через нерозуміння, як працювати» або «батьки інших дітей будуть проти».

Для педагога перш за все необхідний відповідний внутрішній стан готовності, «психологічна готовність необхідна насамперед», бажання щось змінити в цьому світі, готовність співпрацювати з батьками та іншими спеціалістами.

Серед викликів, з якими стикаються працівники освіти в умовах інклюзивного навчання:

- Планування фінансування і бюджетування школи на наступний рік відбувається в січні, а остаточний набір формується в вересні, через це не завжди є можливість закласти у фінансування витрати на асистента вчителя або асистента дитини
- Згідно чинного законодавства, асистентом вчителя може бути людина з педагогічною освітою будь-якого напрямку, тому зокрема в початкову школу асистентом дитини з ООП можуть направити людину без відповідної підготовки і спеціальної освіти
- Перевантаження педагогів і адміністрації звітньою документацією, підготовка якою займає більшість часу, відведеного на самоосвіту, розвиток, тощо
- Як вчителю організувати організувати власну діяльність, коли в класі знаходиться ще одна доросла людина
- Як організувати навчальний процес, коли в класі навчаються діти з різними нозологіями

- «як можна знати всі особливості дитини, вчителів тих особливостей ніхто не навчав»
- Індивідуальний план розвитку та графік корекційних занять прописується фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів; це фахівці спеціальної корекційної педагогіки – логопеди, дефектологи, реабілітологи, психологи, - які не володіють знаннями, необхідними для співвіднесення індивідуального плану і шкільної програми
- Яким чином зробити так, що дитини з ООП засвоїла необхідний матеріал
- Бажання пробувати щось нове нівелюється натиском перевірок, паперових звітів, юридичних нюансів
- Оснащення класної кімнати
- Індивідуальні побутові складнощі вчителів
- Негативний досвід

Загальний висновок експертів з даного питання формулюється таким чином, що «інклюзія пішла швидше, ніж механізм її забезпечення».

Надзвичайно важливим фактором успішного запровадження інклюзивного навчання респонденти вважають навчання вчителів. На їх думку, навчання має носити виключно практичний характер, мати вигляд майстер-класів для всієї команди супроводу, заміну уніфікованих рекомендацій на пошук індивідуальних рішень у кожному конкретному випадку, обмін позитивним досвідом з колегами.

Формулою успішного впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах респондентами запропоновано поєднання внутрішньої готовності керівництва школи і педагогічних працівників, методичного і програмного забезпечення, фінансової підтримки вчителів, командної роботи і наявності вільного часу для «вивчення і пошуків».

Аналіз результатів проведення методик мотивації педагогічної діяльності, привабливості професії, готовності до інноваційної діяльності та до діяльності в умовах інклюзивної освіти систематизовано і представлено у вигляді таблиць.

З метою дослідження анамнезу респондентів їм було запропоновано відповісти на питання стосовно їх педагогічного стажу, досвіду роботи в умовах інклюзії, суб'єктивного відчуття готовності до інклюзивного навчання та факторів впливу на стан психологічної готовності до роботи.

Отже, за результатами збору анамнезу виявлено, що 53 % опитуваних мають педагогічний стаж 20-30 років, 32% респондентів мають стаж 10-20 років, 10% працюють у школі від 2-х до 10 років і 5% працюють учителем протягом року (табл. 2.1.)

Таблиця 2.1.

## Аналіз педагогічного стажу досліджуваних

Педагогічний стаж	Кількість (%)
1 рік	5
2-10 років	10
11-20 років	32
21-30 років	53

Також проаналізовано стаж роботи досліджуваних в умовах інклюзії і виявлено, що 95% вчителів мають досвід роботи в умовах інклюзії більше одного навчального року. 58 % респондентів стверджують, що їм відомі основні засади інклюзивного навчання, а 42% зазначили, що не ознайомлені з основними засадами інклюзивного навчально – виховного процесу. Отримані результати представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

## Досвід роботи респондентів в умовах інклюзії

Мені відомі основні засади інклюзивного навчання	Кількість досліджуваних (%)	Стаж роботи в умовах інклюзії	Кількість досліджуваних (%)
Так	58	До одного року	5
Ні	42	Більше одного року	95

В наступній таблиці представлено результати опитування вибірки щодо суб'єктивної оцінки готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання (табл. 2.4).

Таблиця 2.3.

## Аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії

Готовність педагогів (%)		
Так	Ні	Не зовсім
53	5	42

Згідно отриманих даних можна зробити висновок, що респонденти частково готові до роботи в умовах інклюзії (42%). Педагогів, які вважають себе психологічно готовими до такої роботи 53%, не готових – 5%.

В таблиці 2.4. представлені фактори, які впливають на рівень професійної і психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. На запитання стосовно компоненту, який би суттєво підвищив ступень їх готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії, вчителі відповіли наступним чином: 53% респондентів не вистачає спеціальних знань в області інклюзивного навчання, 32% вважають за необхідне залучити додаткових спеціалістів, 11% і 4% зазначили, що рівень їх готовності суттєво підвищить матеріальна винагорода та матеріальне

забезпечення кабінету відповідно.

Таблиця 2.4

Компонент, необхідний для ще кращої готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання

Компонент	Кількість респондентів (%)
Спеціальні знання	53
Участь інших спеціалістів	32
Бажання	0
Мотивація	0
Винагорода	11
Матеріальне забезпечення кабінету	4

Отже, на основі даних таблиці 2.4 можна зробити висновок, що найбільше вчителям не вистачає спеціальних знань в області інклюзії, які призначені допомогти їм відчувати вищий рівень психологічної готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання (53%), також 32% зазначають необхідність участі інших спеціалістів в навчальному процесі, меншій кількості респондентів не вистачає фінансової винагороди (11%) і матеріального забезпечення класу (4%).

В результаті аналізу результатів дослідження за методикою вивчення мотивів професійної діяльності педагога К. Замфіра (модифікація А. Реан) отримано показники ВМ (внутрішньої мотивації), ЗПМ (зовнішньої позитивної мотивації) та ЗНМ (зовнішньої негативної мотивації) педагогів.

На підставі отриманих результатів визначено мотиваційний комплекс особистості, який являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ.

Загальні дані відображено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

## Аналіз мотиваційного комплексу респондентів

№ п/п	Тип сполучення	Характеристика	Виявлено у досліджених (%)
1.	ВМ > ЗПМ > ЗНМ	Найкращий мотиваційний комплекс	34
2.	ВМ = ЗПМ > ЗНМ	Оптимальний мотиваційний комплекс	29
3.	ЗНМ > ЗПМ > ВМ	Найгірший мотиваційний комплекс	37

Таким чином, отримано результати, які свідчать про перевагу у 37% респондентів мотиваційного комплексу, який за методикою К. Замфір вважається найгіршим: зовнішня негативна мотивація переважає зовнішню позитивну та внутрішню мотивацію.

34 % респондентів мають найкращий мотиваційний комплекс, відображений у перевазі внутрішньою мотивації над зовнішньою позитивною та негативною мотиваціями.

29% респондентів мають оптимальний мотиваційний комплекс, в якому внутрішня мотивація дорівнює зовнішній позитивній мотивації і більша за зовнішню негативну

Аналіз результатів за методикою оцінки готовності педагогів до участі в інноваційній діяльності оброблено за допомогою відповідного ключа та проінтерпретовано. Отримані результати представлено у круговій діаграмі (рис 2.1.)

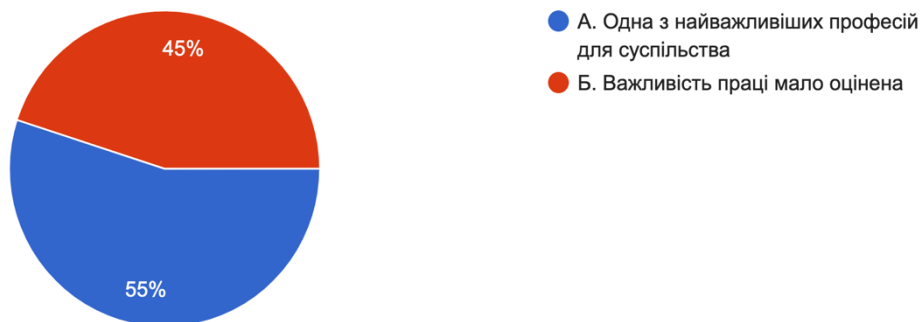


Рис. 2.1. Рівень готовності педагогів до участі в інноваційній діяльності

За результатами даної методики виявлено, що педагоги мають середній рівень (43%) готовності до участі в інноваційній діяльності. Низький рівень готовності мають 26%, високий рівень у 31% респондентів. На круговій діаграмі спостерігається перевага середнього рівня готовності педагогів до запровадження інновацій в навчальному процесі в умовах інклюзивного навчання.

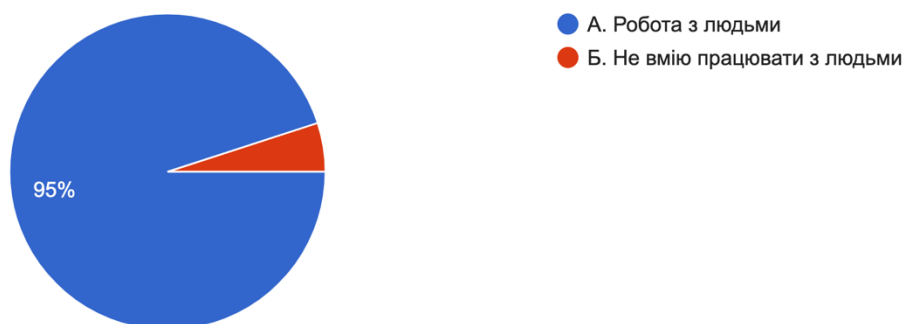
Аналіз результатів за методикою вивчення факторів привабливості професії В. О. Ядова (модифікація Н.В. Кузьміної та А. О. Реана) було інтерпретовано за допомогою формули, запропонованої автором, та визначено коефіцієнт значущості для кожного чинника окремо. Отримані дані переведено у відсоткове значення та представлено у вигляді кругових діаграм.

#### 1. Важливість професії вчителя для суспільства.



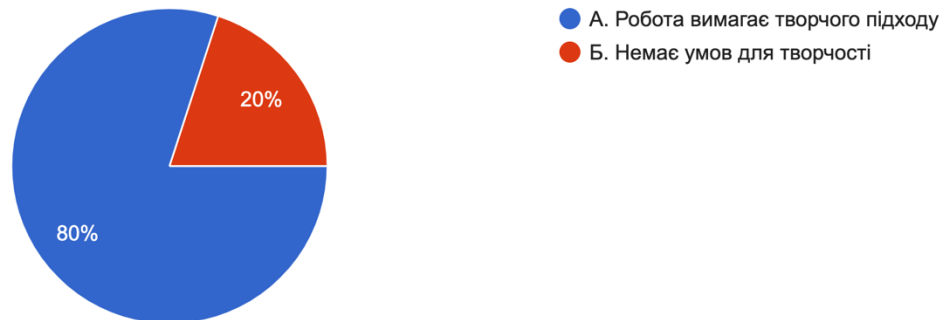
Таким чином, 45% респондентів вважають професію педагога однією з найважливіших професій в суспільстві, в той час, як 55% вважають свій труд недостатньо оціненим.

## 2. Оцінка педагогічної діяльності, як роботи з людьми



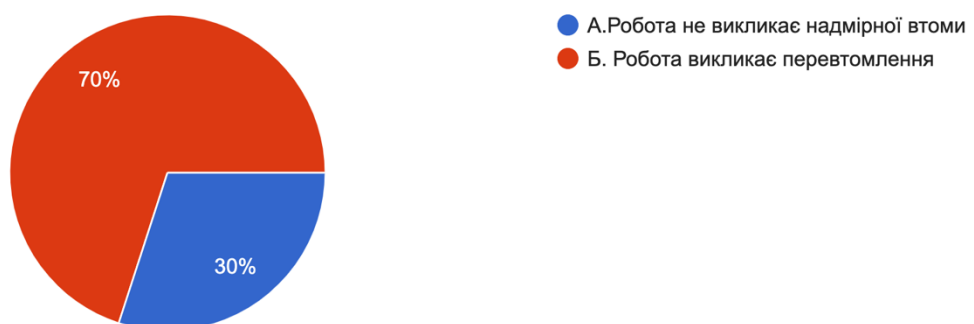
Переважає більшість (95%) респондентів відносять професію педагога до категорії роботи з людьми, і 5% вчителів вважають, що не вміють працювати з людьми.

### 3. Наявність творчого підходу в педагогічній діяльності.



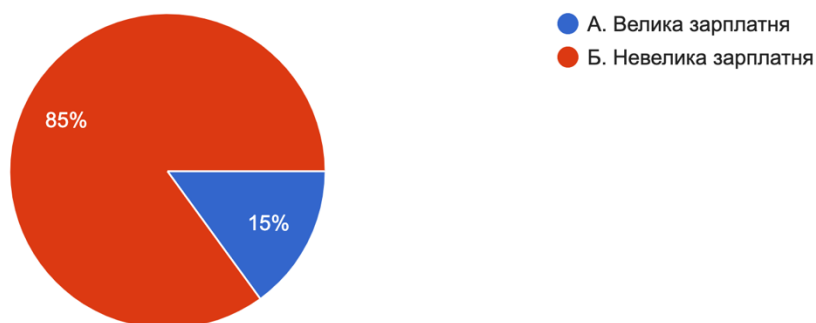
Значний відсоток респондентів (80%) вважають, що педагогічна діяльність в умовах інклюзивного навчання вимагає творчого підходу, в той час, як 20% досліджуваних не знаходять простору для творчості в своїй роботі.

### 4. Перевтомлення від роботи



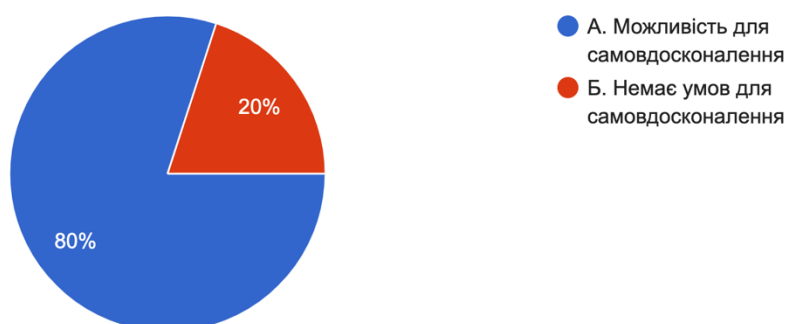
Більшість респондентів (70%) відчувають перевтомлення від роботи, 30% задовольняє навантаження від педагогічної діяльності, надмірна втома не відчувається.

## 5. Заробітня платня вчителів



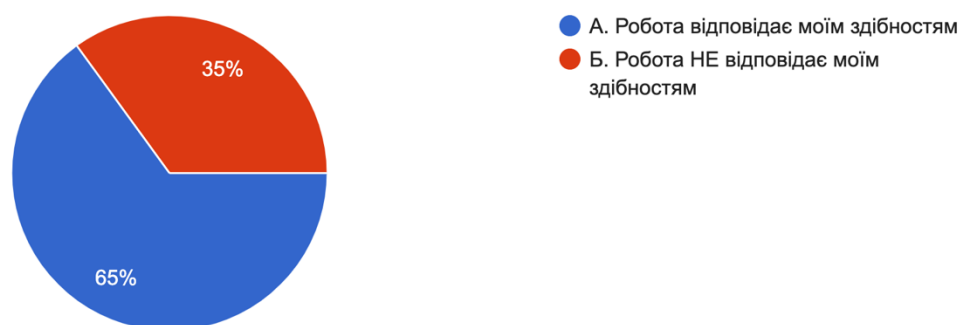
Лише 15 % респондентів вважають рівень зарплатні вчителів достатнім , переважна більшість досліджуваних (85%) вважають свою заробітню платню невеликою.

## 6. Наявність можливості для самовдосконалення в педагогічній діяльності



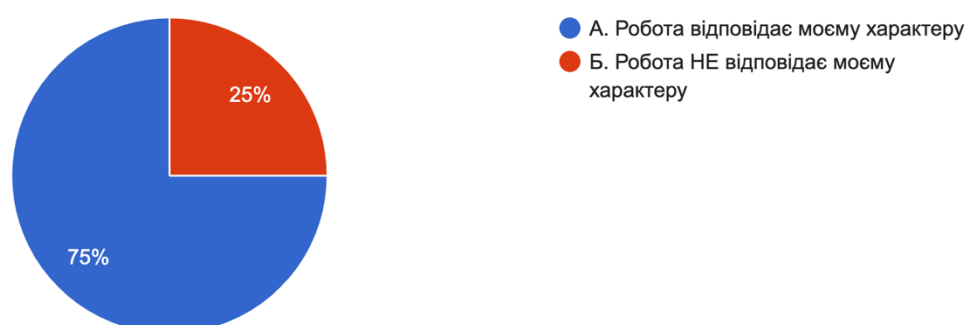
Більшість досліджуваних розглядають педагогічну діяльність як таку, що надає можливості для самовдосконалення під час роботи; 20% респондентів не знаходять такої можливості у власній професійній діяльності.

## 7. Відповідність роботи власним здібностям.



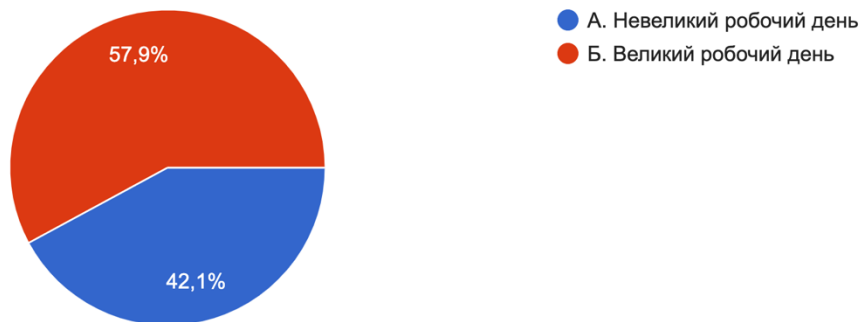
Більше половини опитуваних (65%) вважають, що їх робота відповідає їх особистим здібностям, майже третина респондентів (35%) не знаходять відповідності між власними здібностями і роботою.

## 8. Відповідність роботи і характеру вчителя



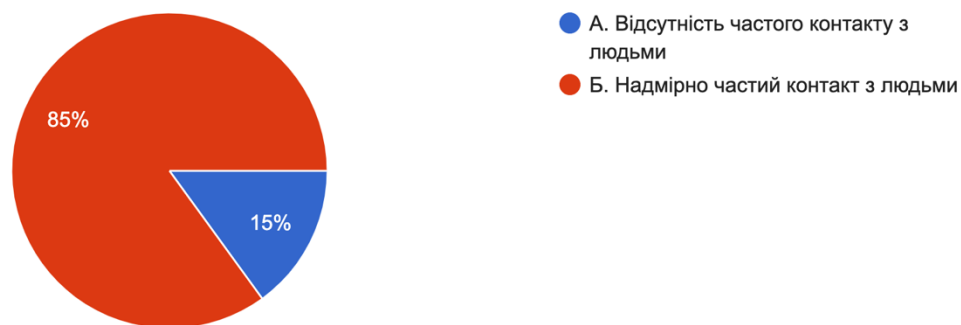
Ще більша кількість респондентів (75%) вважають, що їх робота відповідає рисам їх характеру, 25% досліджуваних навпаки вбачають сою роботу такою, що не співвідноситься з їх характером.

## 10. Тривалість робочого дня



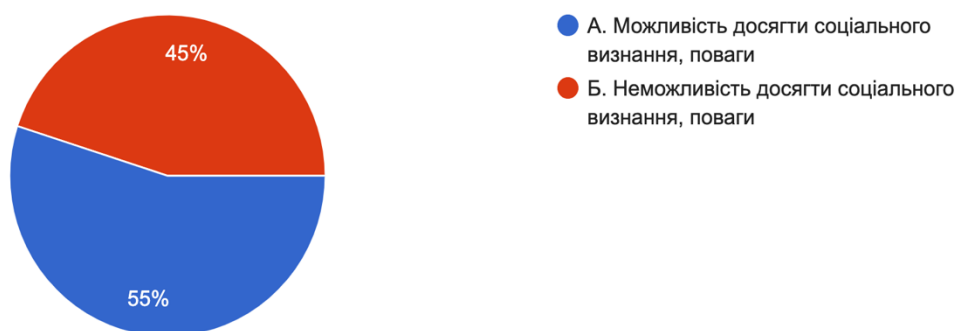
Тривалість робочого дня вважається невеликою 42,1% досліджуваних; більше половини респондентів вважають робочий день завеликим.

## 11. Частота контактування з людьми під час робочого процесу



Більшість опитуваних (85%) вважає частоту спілкування з іншими людьми надмірною, в той час як 15% респондентів не помічають занадто частого спілкування з оточуючими.

## 12. Можливість досягнення соціального визнання



Думки стосовно можливості досягти соціального визнання за рахунок роботи вчителя розділились майже порівну: 55% вважають, що професія вчителя надає можливість для отримання соціального визнання, а 45% не поділяють цієї думки.

Визначаючи привабливі фактори у професії, можна відзначити, що 80% респондентів знаходять у педагогічній діяльності простір для самовдосконалення, 65% вважають, що робота відповідає їх здібностям і 75% вважають, що робота підходить їх характеру і лише 45% вважають, що завдяки роботі учителем можна досягти соціального визнання.

Серед непривабливих факторів, які зазначила більшість респондентів: перевтома від роботи (70%), невелика зарплатня (85%), надмірно частий контакт з людьми (85%).

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження, зроблено висновок, що високий рівень психологічної готовності мають лише 31% респондентів. Оскільки високий рівень готовності виявлено лише у третини опитуваних, нами запропоновано програму психоедукації для підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

## Висновки до розділу II

В емпіричній частині дослідження психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання увагу приділено виявленню рівня сформованості когнітивної, операційної та мотиваційної складових в структурі психологічної готовності. Для цього використано психодіагностичні методики суб'єктивного підходу такі як: вільне неструктуроване інтерв'ю, опитування вільного переліку, методика вивчення мотивів професійної діяльності К. Замфіра, методика вивчення факторів привабливості професії В. Ядова, методика оцінки готовності педагога до участі в інноваційній діяльності, анкетування вчителів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

В результаті проведення інтерв'ю та фрілістінгу було визначено аспекти практичної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання, а також ряд проблем і бар'єрів, які постають на шляху ефективного впровадження даного процесу. Одним із таких бар'єрів є недостатність у вчителів спеціальних знань про сутність, форми, методи, технології інклюзивного навчання, що є підтвердженням гіпотези даного дослідження.

Аналіз результатів методики вивчення мотивів професійної діяльності педагога дозволяє зробити висновки про мотиваційний комплекс досліджуваних. Майже 40 % респондентів мають найгірший мотиваційний комплекс, в якому зовнішня негативна мотивація переважає зовнішню позитивну і внутрішню мотивацію. Решта мають оптимальний і найкращий мотиваційні комплекси.

Серед факторів привабливості професії вчителі називають наявність простору для самовдосконалення, відповідність професії здібностям і характеру, творчий підхід і соціальне визнання. Непривабливими факторами, згідно результатів методики В. Ядова є перевтомлення від роботи, низька зарплатня, надмірно частий контакт з людьми.

Згідно результатів методики оцінки готовності вчителів до участі в інноваційній діяльності, високий рівень готовності має третина респондентів; у решти – середній і низький рівень готовності.

## **РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

### **3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування і процесуальні аспекти програми**

Запровадження інклюзивної освіти потребує психолого-педагогічної підготовки і підтримки всіх учасників навчально-виховного процесу: дітей, вчителів, батьків, адміністрації, персоналу навчальних закладів. Подібна робота має бути спрямована на створення таких умов навчально-виховного процесу, які сприятимуть підвищенню самостійності і соціальної активності дитини, розвитку пізнавальної і творчої сфер дитини, формуванню умінь і навичок, відповідних індивідуальним здібностям і потенціалу дитини.

Для успішної реалізації цього процесу необхідна підготовка працівників освіти на всіх рівнях і у багатьох напрямках: від особистісної і мотиваційної сфер до операційної і практичної. Спираючись на дані емпіричного дослідження, можна припустити, що збагачення певних компонентів психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання стане запорукою підвищення загального рівня професійної готовності та інклюзивної компетенції вчителів. Цей фактор безумовно сприятиме ефективності і результативності навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної освіти. В контексті даного дослідження розглянуто готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і сформовано програму у відповідності до результатів проведених методик.

Припущення про вплив збагачення когнітивного, операційного і мотиваційного компонентів психологічної готовності на загальний рівень інклюзивної компетенції знайшло своє відображення у програмі психоедукації для підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Методологічна основа програми спирається на засади особистісно-зорієнтованого навчання і включає елементи прикладного аналізу поведінки, як одного з основних напрямів роботи при розладах поведінки і комунікації. Наповнення програми побудоване у відповідності до рекомендацій Дж. Макекена, викладених у його мануалі «Идет работа. Стратегии работы с аутизмом», а також тренінгових програм навчальних педагогічних центрів «Sulamot», м. Раанана, Ізраїль та «3/4 studio», м. Тель – Авів, Ізраїль та адаптовано до реалій українського психолого – педагогічного простору.

Як зазначалось вище, успішність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від викладача, його кваліфікації, професійної майстерності, особливостей особистості, ставлення до учнів. Психологічний супровід дітей з особливостями фізичного та психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання передбачає командну роботу педагогічного колективу, спрямовану на:

1) позитивне ставлення до взаємодії з усіма дітьми в процесі навчання, та взаємодії і спілкування дітей між собою в середині класного колективу та за його межами;

2) роз'яснення педагогам специфіки інтелектуального і фізичного розвитку дитини та необхідності реорганізації навчально – виховного процесу у відповідності до потреб дитини;

3) опанування певних методів і педагогічних технологій, які відповідають умовам освітнього збагачувального середовища і способи їх реалізації під час навчально-виховного процесу;

4) надання консультаційної допомоги вчителям та асистентам для складання індивідуальних планів розвитку дитини з ООП за результатами діагностичних методик;

5) адаптація навчальних програм і матеріалів відповідно до особливостей сприйняття учнів з різними нозологіями;

7) забезпечення середовища оснащенням, необхідним для сенсорного розвантаження і відпочинку дітей з ООП.

В ході емпіричного дослідження було виявлено, що частина педагогів відчують недостатність спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для організації і впровадження інклюзивного навчального процесу, а також вважають себе лише частково готовими до подібної роботи. У зв'язку з цим вважаємо за доречне розробити програму психоедукції, яка направлена на підвищення рівня психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Програма спрямована на розширення діапазону знань, умінь та навичок, необхідних вчителям для роботи в умовах інклюзивного навчання та сприяє:

- формуванню уявлення про найчастіші особливі освітні потреби учнів – учасників інклюзивного навчального процесу (особливості сенсорного перевантаження, засоби побудови комунікації, альтернативи фронтальній інструкції на уроці, праймінг)
- формуванню навичок командної взаємодії та комунікації між членами команди супроводу (спеціалісти, яких можна залучити до командної роботи, консультування, побудови індивідуального плану розвитку)
- опрацюванню власних негативних установок стосовно інклюзивного навчання, переорієнтація на позитивне мислення
- розвитку практичних навичок за рахунок семінарів-практикумів з тренувальними вправами на розвиток навичок комунікації з учнями з ООП та їх батьками
- формуванню способів напрацювання наративу, власного досвіду і уявлення про принципи і філософію інклюзивного навчання (за рахунок обміну досвідом з колегами, проведення дискусійних клубів, колективних переглядів фільмів, спільних позаурочних зустрічей із спеціалістами і батьками)

Дана програма включає в себе 3 етапи, які побудовані відповідно до кожного компонента в структурі психологічної готовності, опрацювання яких пропонується. А саме: мотиваційного, когнітивного, операційного.

На кожен етап припадає одна зустріч. Таким чином, програма психоедукції складається з 3-х зустрічей, кожна з яких включає в себе відповідну інформацію та вправи, направлені на підготовку працівників освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Мета програми: підготовка працівників освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Етап 1. Мотиваційно – регуляторний.

Мета: стимулювання педагогічних працівників освітніх закладів до запровадження інновацій у навчально-виховний процес; виявлення негативних настанов про інклюзивну освіту і переорієнтація їх у позитивне конструктивне русло.

Форми і методи роботи:

семінари; «круглі столи», конференції; робота лабораторії інклюзивної освіти; участь у виставках; ознайомлення з посібниками.

Педагогічні умови: психолого-рефлексивна спрямованість навчання, застосування вправ на підвищення мотивації та розширення спектру системи мотивів учасників програми.

Етап 2. Когнітивно-збагачувальний.

Мета: формування системи спеціальних психолого-педагогічних знань, необхідних для роботи в умовах інклюзивної освіти

Форми і методи роботи:

1) майстер-класи і практикуми про особливі освітні потреби дітей – учасників інклюзивного навчання;

2) обговорення, групова робота над корекцією навчальних планів і програм, добором відповідних методів і форм навчання;

3) запровадження моніторингу інклюзивної діяльності;

Педагогічні умови: залучення педагогів до активної інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання

Етап 3. Операційний.

Мета: формування необхідних умінь та навичок для реалізації освітніх технологій, відповідних до засад інклюзивної освіти.

Форми і методи роботи:

тренінги; ситуаційні вправи; рольові ігри.

Педагогічні умови: мотивація до практичної інклюзивної діяльності, використання позитивних емоційних стимулів.

### **3.2. Програма психоедукації для підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання**

Для проведення програми психоедукації для підготовки вчителів запропоновано широку палітру форм і методів роботи, та, зважаючи на результати опитування, проведеного в другій частині кваліфікаційного дослідження, нами було обрано форму тренінгу – практикуму, оскільки переважна більшість респондентів заявила про потребу саме у практичній спрямованості навчання і обміні досвідом з колегами. Тому вважаємо форму групового тренінгу – практикуму найбільш доречною. Інші зазначені методи і форми роботи пропонуємо представити учасникам програми для подальшої самоосвіти.

Загальні завдання тренінгу- практикуму:

- набуття учасниками тренінгу нових професійних знань, навичок та умінь
- опанування нових технологій у професійній сфері
- зміна погляду на проблему, підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до інклюзивного навчання та своєї ролі в цьому процесі
- пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, представників різних відомств, які впливають на розв'язання цих проблем
- активізація громадськості щодо розв'язання актуальних проблем інклюзивного навчання

Теоретичну інформацію може бути подана у форматі міні-лекції з елементами бесіди, дискусії, задіяно зорові та слухові канали. Для подання інформації може бути використано технічне обладнання (фліп-чат, проектор, демонстрація презентацій), учасників пропонується забезпечити блокнотами для нотаток, маркерами, ручками, матеріалами для виконання вправ.

Загальна тривалість кожної частини тренінгу - 2 години, пропонується кількість учасників в групі – 10-12 осіб.

Етап 1. Мотиваційно – регуляторний

Перший етап програми психоедукації присвячено опрацюванню мотиваційного компоненту психологічної готовності учасників програми до роботи в умовах інклюзивного навчання. Зустріч пропонується почати із представлення ведучого, зазначення тематики і задач зустрічі, а також з ознайомлення з правилами групи і регламентом. По завершенню організаційної частини пропонується провести знайомство з учасниками і обговорення очікувань від тренінгу – практикуму. Кожний педагогічний працівник має написати на листочку своє питання – запит до семінару, відповідь на яке він очікує отримати протягом програми. Листочки приклеюються на фліп-чарт і залишаються там протягом трьох зустрічей.

Далі учасникам тренінгу пропонується закінчити речення «я розумію інклюзію як...» і «найголовніше в інклюзії – це...». Метод незакінчених речень пропонується використати для актуалізації наративу в темі інклюзивної освіти, а також з метою висловити власну думку стосовно інклюзивного процесу як такого. Передавати слово можна передаючи якийсь приймний на дотик предмет (м'яч – антистрес, сквіш, м'яку іграшку).

Після цього пропонується вправа на опрацювання негативних настанов стосовно інклюзивної освіти і учасників освітнього інклюзивного процесу (інших вчителів, дітей, батьків, учнів класу, тощо). Пропонується розділити аркуш паперу на дві частини і в лівій частині виписати свої побоювання, негативні думки, які стосуються процесу інклюзивної освіти. Далі тренеру пропонується на вибір: або дати завдання кожному учаснику групи перевести свої власні негативні настанови у позитивні, або розділити на пари і запропонувати опрацювати в парі негативні настанови один одного. В залежності від мікроклімату в групі і психологічної атмосфери тренінгу.

Опрацювання виглядатиме таким чином: наприклад, настанову «є діти, які не можуть вчитися разом з усіма» трансформуємо у «кожна дитина має право на навчання» або «кожна дитина може спробувати вчитися з усіма». Або «в нашій школі такого ніколи не було і не буде» перетворюємо на «наша школа також може взяти в цьому участь».

Після трансформації негативних настанов пропонується обговорення.

#### Вправа «Ауторефлексія»

Ця вправа призначена для пізнання себе, розуміння себе та розвитку навичок розпізнавання власних емоцій. Виконується в чотири кроки. Щоб навчитися розпізнавати власні емоції і мотиви, вам потрібно приділити цьому час.

Крок 1: Установіть час, коли ви можете побути на самоті і відпочити. Можливо, перші кілька годин зранку, обідня перерва або перед сном були б кращим часом для початку. Такі вправи потрібно виконувати регулярно, щоб виробити звичку визначати емоційні стани.

Зрештою, ви зможете чітко визначити і додатково скорегувати свій емоційний стан. Сядьте спокійно і закрийте очі, якщо це можливо. Задайте собі кілька запитань і не забувайте відповідати чесно. Немає правильної чи неправильної відповіді. Просто послухайте свою відповідь.

Дайте відповідь на такі запитання: Як я почуваюся? Як довго я відчував себе таким? Як це відчуття проявляється в моєму тілі? Я нервую, втомився, болить голова чи живіт?

Крок 2: По-перше, вам потрібно навчитися визначати причину свого емоційного стану. Також потрібно визначити певні емоції, визначити як погані, так і хороші емоції.

По-перше, ця ідентифікація може бути характерною для таких емоцій, як гнів, страх, смуток. Можна призначити, надати собі емоційні відтінки, особливо «втомлений і непосидючий», «нудьгуватий» і т. д. Ось кілька запитань, які допоможуть вам визначити свої емоції: Коли виникло це почуття? Що відбувається, коли виникає ця емоція? Чи змінилася інтенсивність емоцій? Як саме?

Крок 3: Спробуйте «почути» власні емоції, коли вони виникають, що вони вам говорять.

Ми всі можемо відчувати свої емоції, наприклад, попередження, коли людина йде в незнайомій частині міста, або коли до нас на вулиці підходить незнайомиць.

Наше хвилювання — це біологічний спосіб попередити про потенційну небезпеку. Можливо, ви відчували це і називали це інтуїцією або інстинктом, але це емоційна реакція, яка трапляється в інших сферах нашого життя.

Наприклад, ви погоджуєтеся взятися за новий складний проект на роботі (готуєтесь до щорічного конкурсу вчителів), але раптом відчуваєте злість або роздратування, про що це свідчить? Це може бути емоційним попередженням про те, що ви берете на себе занадто багато роботи і вам потрібно відпочити.

Спробуйте висловити свої емоції та описати їх. Наприклад, ви можете подумати: я зараз такий злий. Я відчуваю це в животі та спині. Що цей гнів намагається мені сказати?

Якщо ви навчитеся помічати емоції, коли вони виникають, ви зможете краще пов'язувати емоції з їх причинами. Іншими словами, визнаючи свої емоції, коли вони виникають, у вас більше шансів зрозуміти себе.

Крок 4: Якщо ви навчилися розпізнавати свої емоції та визначати їх інтенсивність, і ви намагаєтесь зрозуміти, що емоції говорять вам, ви також можете навчитися бачити «корінь», джерело емоцій. Здебільшого, коли ми відчуваємо емоції, вони лише верхівка айсберга нашого емоційного стану. Наприклад, ми відчуваємо злість, але що стоїть за цим гнівом? Ви злісні, тому що відчуваєте себе вразливими або керованими кимось? Ви сердитесь на те, що вам покладено занадто багато посадових функцій?

Всі ці «корені» вашого гніву різні, але емоції однакові. Кожна емоція має причину. Ви повинні не тільки усвідомлювати та розуміти свої емоції, але й те, що їх викликає. Тільки знаючи, що викликає певну емоцію, ви можете контролювати її.

Рефлексія.

Після проведення вправи пропонується поміркувати над мотивами інших учасників навчального процесу: учнів класу, дітей з ООП, батьків. Які мотиви їх поведінки, що може викликати їх емоції?

Після даної вправи з учасниками програми проводиться міні-бесіда на тему: «Кожна дитина унікальна та має право на освіту»

## Етап 2. Когнітивно – збагачувальний

Другу зустріч пропонується почати з обговорення нових думок, ідей, почуттів, які виникли після першої зустрічі, який настрій мають учасники програми сьогодні? Чи почувуються вони більш упевнено в контексті заданої тематики?

Вправа 1. Учасникам практикуму пропонується ознайомитись з інформаційним листом, який містить основні положення про засади інклюзивної освіти і поставити навпроти кожного пункту «так» чи «ні», як знак згоди чи незгоди із зазначеним твердженням. Після цього пояснюється, що всі твердження були вірні і пропонується обговорити пункти, які викликали питання.

Інформаційний лист (принципи інклюзивної освіти):

1. Кожна дитина має індивідуальні освітні потреби, унікальні здібності й інтереси.
2. Усі діти мають навчатися разом у тих випадках, коли це можливо, не зважаючи на відмінності між ними і труднощі, які з цим пов'язані.
3. Заклади освіти мають узгоджувати різні види і темпи навчання з урахуванням різноманітних потреб учнів.
4. Заклади освіти мають забезпечувати якісну освіту для всіх учнів, запроваджуючи необхідні освітні технології, програми, стратегії, методики.
5. Діти повинні отримати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитись їм в процесі навчання.

6. Інклюзивна освіта – дієвий спосіб налагодження порозуміння, взаємодопомоги і взаємодії між дітьми, які мають різні індивідуальні особливості.
7. Діти з ООП мають право навчатись в загальних навчальних закладах і отримувати всю необхідну допомогу.
8. Освітні цілі визначаються в залежності від особливих освітніх потреб дитини.
9. Для кожного учня з особливими потребами розробляється індивідуальний навчальний план.
10. Батьки дитини повинні брати активну участь в навчальному процесі.

Вправа 2. Обговорення кейсу з метою аналізу психолого-педагогічної ситуації в наведеному прикладі, а також з метою винайдення оптимального шляху вирішення ситуації, що обговорюється. Робота в групах з метою налагодження тренування навичок командної роботи. Обговорення результатів групової роботи, рефлексія.

Вправа 3. Учасникам пропонується заслухати лист від імені дитини з особливими освітніми потребами, в якому зазначено, у чому саме полягають її потреби.

Лист:

Привіт! Мене звати Микола, я живу в Києві з мамою і татом. У мене є кіт, якого я дуже люблю гладити. Мені 8 років і у мене аутизм. Через це мені іноді складно вас розуміти. Я сприймаю одразу занадто багато деталей оточуючого середовища (звуків, запахів, голосів, кольорів, світла, температуру повітря і дирчання машини за вікном), і через це мені важко сфокусуватися на тому, що ви говорите. Я можу відвертатися і ховати очі, так мені легше вас чути. Іноді мої м'язи німіють і, щоб знову відчувти своє тіло, я можу трясти руками, розкачуватись або робити дивні рухи. Це допомагає мені заспокоїтись і знову відчувти тіло. Через сенсорне перевантаження я швидко втомлююсь і засмучуюсь через це. Мені важко впоратись зі своїми емоціями, для цього мені

потрібна допомога і тиша. Я люблю спілкуватись з іншими дітьми, але часто мені важко зрозуміти правила, за якими вони грають, особливо, коли всі одночасно говорять. Я не розумію натяків, переносних значень, подвійних повідомлень і деяких жартів. Я люблю тишу, поїзди, динозаврів і корейські пісні. Я дуже хочу навчатись у вашій школі з усіма іншими дітьми! Я хочу дружити з ними і з вами! Сподіваюсь, ви також хочете дружити зі мною.

Після цього пропонується від імені членів команди супроводу запропонувати, яким чином особливі потреби буде враховано в освітньому процесі, яким чином кожен учасник освітнього процесу може зробити свій внесок у налагодження взаємодії і спільного процесу спілкування і навчання. Учасникам пропонується обрати собі ролі:

Адміністрації школи

Вчителів

Спеціалістів інклюзивно - ресурсного центру

Асистента дитини (тьютора)

Батьків дитини

Батьків інших дітей

Інших дітей класу

Таким чином відбувається знайомство вчителів з усіма необхідними членами команди супроводу, їх функціями і задачами, моделювання командної роботи і очікувань від розподілу обов'язків і налагодження взаємодії і командної роботи.

Далі пропонується робота в міні- групах , в яких аналогічним чином будуть представлені інші нозології.

Обговорення, висновки.

### Етап 3. Операційний

Завдання цього етапу полягають у формуванні навичок операційної складової психологічної готовності: розроблення плану, застосування педагогічних технологій, налагодження комунікаційних процесів. Також на

цьому етапі пропонується підведення підсумків, узагальнення, формування настанов на подальшу роботу.

Вправа 1. Згадайте один із уроків, який ви проводили нещодавно і яким ви були повністю задоволені. Яка була тема, структура уроку? Уявіть, що на цьому уроці присутня дитина з особливими освітніми потребами. Наприклад, дитина з аутизмом. Чим буде відрізнятися структура уроку, форми і методи роботи? Які додаткові матеріали вам знадобляться? Чия допомога при підготовці або проведенні уроку вам буде необхідна? Яким чином ви будете враховувати особливі потреби дитини з ООП?

Педагогічні техніки, які варто обговорити, якщо учасники практикуму самі їх не запропонують:

- візуальний розклад
- правило «спочатку - потім»
- позитивне підкріплення бажаної поведінки
- маркери перевтоми
- способи відпочинку, сенсорна дієта
- спеціальні інтереси
- праймінг
- індивідуальний план розвитку
- індивідуальні картки з завданнями
- співпраця з тьютором або асистентом учителя або асистентом дитини
- демонстрація тільки правильної інструкції

Вправа 2.

Вправа розрахована на побудову прямих комунікаційних меседжів, адресованих дитині з ООП.

Пропонується обговорити, як найчастіше виглядають зауваження, коментарі, інструкції вчителів під час роботи на уроці і в позаурочний час. Пропонується виписати на фліп-чаті найрозповсюдженіші з них. Далі пропонується переоформити їх у прямі буквальні інструкції. Наприклад:

Для кого був дзвоник? - Дзвоник продзвенів, розпочинається урок.

Ну хто так робить? – Зроби так. (демонстрація зразка)

Поки не допишете, перерви не буде. – Коли допишете, можете виходити на перерву.

Вправа 3. «Беру з собою, залишаю позаду»

Ця частина тренінгу направлена на підведення підсумків, озвученню відповідей на запитання, поставлені на початку тренінгу – практикуму. Пропонується кожному учаснику підійти до фліп-чату, взяти свій листочок із запитанням і дати на нього відповідь. Потім назвати, що найголовніше, найцікавіше з цього тренінгу учасник бере з собою для подальшої роботи, і що залишає позаду такого, що йому заважало. Таким чином відбувається підведення підсумків, шерінг і завершення програми.

### Висновки до розділу III

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів емпіричного дослідження психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзії було розроблено програму психоедукації для підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Програма базується на засадах особистісно – зорієнтованого навчання та елементів прикладного аналізу поведінки, як методу роботи з поведінковими та комунікативними розладами.

Програма розрахована на збагачення компонентів психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Метою програми є розширення діапазону знань, умінь та навичок, необхідних вчителям для успішного запровадження засад інклюзивної освіти в навчально-виховному процесі. Серед задач тренінгу: надання відомостей про особливі освітні потреби учнів, формування навичок командної взаємодії та комунікації між членами команди супроводу, опрацювання негативних установок вчителів стосовно інклюзивного навчання, переорієнтація на позитивне мислення, а також розвиток практичних навичок і умінь, необхідних для роботи в умовах інклюзивного навчання.

Програма розроблена у вигляді тренінгу – практикуму і розділена на три етапи: мотиваційно – регуляторний, когнітивно – збагачувальний і операційний. Тренінг включає такі методи і форми роботи як: міні-лекція, бесіда, ситуаційні вправи, рольові ігри, автотренінг, обговорення, робота в міні-групах і в парах. Вправи розраховані на знайомство вчителів зі складом команди супроводу, функціями і задачами її членів; моделювання командної роботи, а також на ознайомлення зі спеціальними педагогічними техніками, які дозволяють регулювати навчальну поведінку дитини з ООП.

Кожний етап програми сприятиме розвитку відповідної складової в структурі психологічної готовності і в результаті – підвищенню рівня професійної і психологічної готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання.

## ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні представлено теоретичне узагальнення і емпіричне вивчення феномену психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Мету роботи досягнуто, завдання, які були поставлені у роботі, виконані.

1. Питання впровадження інклюзії в сучасному освітньому середовищі є одним із способів реалізації демократизації суспільства і забезпечення принципів недискримінації і прийняття. Інклюзивне навчання в сучасній психолого-педагогічній літературі визначається як процес включення дітей з особливими освітніми потребами у спільне освітнє поле на основі принципів рівності і прийняття, незалежно від їх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей. Інклюзивне навчання – це процес звернення і відповіді на різноманітні освітні потреби дітей, який забезпечується завдяки їхній участі у навчанні, культурних заходах і житті громади. Також інклюзія є запорукою зменшення процесу виключення дітей і дорослих з особливими освітніми потребами із процесів спільної діяльності і функціонування.

Інклюзія – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновки, що поняття педагогічної діяльності розглядається в двох підходах – структурному, функціональному і рефлексивному. Узагальнено педагогічну діяльність можна визначити як специфічний вид соціальної мета-діяльності, в якому відбувається цілеспрямований виховний та навчальний вплив педагога на учнів з метою формування в них знань, умінь та навичок, а також особистісного розвитку та самовдосконалення.

З одного боку, діяльність вчителя в умовах інклюзивної педагогічної освіти можна вважати інноваційною, оскільки вона потребує засвоєння і використання нових форм, методів, технік і прийомів навчання. З іншого боку, роботу вчителя в умовах інклюзивного навчання можна розглядати як яскравий приклад особистісно-зорієнтованого навчання, яке базується на засадах гуманістичної педагогіки.

В структурі психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання можна виділити п'ять функціонально пов'язаних та взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний (або гностичний), операційний (або діяльнісний), оціночний (або рефлексивний) та особистісний. В контексті зазначеної тематики доречним вважаємо уживання терміну «інклюзивна компетентність» як здатність педагога виконувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби дитини з ООП і забезпечуючи залучення дитини до середовища освітньої організації і створення умов для її розвитку і саморозвитку.

2. Для розв'язання поставлених задач використано комплекс методів дослідження таких як: теоретичні (теоретико-методологічний аналіз та систематизація літературних наукових джерел, узагальнення даних теоретичних та практичних досліджень), емпіричні (фрілістінг, інтерв'ю, методика вивчення мотивів професійної діяльності педагога К. Замфіра, модифікація А. Реан, методика вивчення факторів привабливості професії В. О. Ядова, модифікація Н.В. Кузьміної та А. О. Реана, методика оцінки готовності педагога до участі в інноваційній діяльності), статистичні (кореляційний аналіз, метод перевірки статистичних гіпотез).

3. В результаті проведення фрілістінгу нами було встановлено, що найважливішими проблемами, які постають під час діяльності вчителів в умовах інклюзивного навчання респонденти вважають наступні: відсутність спеціальних знань у вчителів, особисте ставлення до дитини з ООП вчителів, інших дітей та їх батьків, відсутність спеціальних навчальних програм та методичного забезпечення, проблеми в організації навчального середовища.

Для оптимального забезпечення та успішної організації інклюзивного навчання респонденти вважають необхідним: залучення до навчального процесу додаткових спеціалістів, навчання педагогів, наявність гнучкої шкільної програми, зацікавленість адміністрації школи в запровадженні інклюзії, наявність спеціальних матеріалів і обладнання.

Серед факторів впливу на рівень готовності, які виокремились в результаті проведення вільних неструктурованих інтерв'ю, можна зазначити: перевантаження звітовою документацією, відсутність системи перепідготовки вчителів до нових умов роботи, відсутність позитивного досвіду і практичних умінь, недостатність кадрового забезпечення, тощо

Дослідження рівня психологічної та професійної готовності виявило низький та середній рівень зазначених показників когнітивного й операційного компонентів. 53% респондентів вважають, що для кращої готовності їм не вистачає спеціальних знань у сфері інклюзивного навчання, 32% не вистачає участі інших спеціалістів у процесі підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання та у самому навчально – виховному процесі.

Дослідження мотиваційної сфери вчителів виявило переважання зовнішньої негативної мотивації у 37% респондентів, решта мають оптимальний (29%) і найкращий (34%) мотиваційний комплекс.

Аналіз результатів методики вивчення мотивів професійної діяльності педагога дозволяє зробити висновки про мотиваційний комплекс досліджуваних. Майже 40 % респондентів мають найгірший мотиваційний комплекс, в якому зовнішня негативна мотивація переважає зовнішню позитивну і внутрішню мотивацію. Решта мають оптимальний і найкращий мотиваційні комплекси.

Серед факторів привабливості професії вчителі називають наявність простору для самовдосконалення (80%), відповідність професії здібностям і характеру (65% і 75%), творчий підхід (80%) і соціальне визнання (45%). Непривабливими факторами, згідно результатів методики В. Ядова є

перевтомлення від роботи (70%), низька зарплатня (85%), надмірно частий контакт з людьми (85%).

Згідно результатів методики оцінки готовності вчителів до участі в інноваційній діяльності, високий рівень готовності має третина респондентів; у решти – середній і низький рівень готовності.

4. Спираючись на результати емпіричного дослідження, було розроблено програму психоедукації для підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Програма носить практично-прикладний характер, складається з трьох частин і розрахована на збагачення когнітивного, операційного і мотиваційного компонентів психологічної готовності вчителів.

Програма спрямована на розширення діапазону знань, умінь та навичок, необхідних вчителям для роботи в умовах інклюзивного навчання. Програма психоедукації сприяє: формуванню уявлення про найчастіші особливі освітні потреби учнів – учасників інклюзивного навчального процесу; формуванню навичок командної взаємодії та комунікації між членами команди супроводу опрацюванню власних негативних установок стосовно інклюзивного навчання, розвитку практичних навичок за рахунок, необхідних для успішного впровадження інклюзивного навчання.

Перспективи подальшого дослідження зазначеної проблематики ми вбачаємо у більш поглибленому дослідженні інших компонентів психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, а саме – особистісного і рефлексивного.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асистент вчителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник /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.
2. Бех І.Д. Психологічні особливості навчальної діяльності школярів: Початкова школа. 2018. №4. с. 53-57.
3. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини. Педагогіка толерантності. 2016. №2. С. 16-23
4. Винославська О.В., Карамушка Л.М. Психологічні особливості мотивації управлінської діяльності керівників традиційних і нових типів навчальних закладів // Актуальні проблеми психології: традиції і сучаність. Т.1. - К.:Інст. психології. 2013. С.135 - 141.
5. Данілявічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2018. – 256 с.
6. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова; [упоряд. В.М. Тімашова]. Київ : «МП Леся». 2017. – 528 с.
7. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ [Тоні Бут]; пер. з англ. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 190 с.
8. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник/ Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даніленко Л.І., К.: 2017. – 128 с.
9. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. / [Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер. з англ. К.: СПД-ФО Парашин І.С., 2016. – 296 с.
10. Інклюзивна освіта від А до Я: poradник для педагогів і батьків / Укладачі: Н.В. Заєркова, А.О. Трейтяк. К., 2016. – 68 с.

11. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання) / Н. Б. Зброєва. // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2016. № 7. С. 15–18.
12. Карамушка Л.М. Психологічні аспекти гуманізації управління закладами нового типу // Барви творчості: Наук.- метод. збірник / За ред. Г.Г.Єрмакова. К., 2015. С 120-128.
13. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти.- К.:Ніка- центр, 2018. – 332 с.
14. Колупаєва А.А., Данілявічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с.
15. Колупаєва А. А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». К.: Науковий світ, 2016. – 20 с.
16. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2017. – 274 с.
17. Колупаєва А.А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). К.: «А.С.К.», 2017. – 331 с.
18. Луценко І.В. Крижанівський, Е. Добин. Відстоювання інтересів дітей з особливими потребами, дітей з інвалідністю на інклюзивну освіту: Тренінговий модуль / За заг. ред. О. Красюкової-Еннз, О. Софій, М. Сварника. — Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» К., 2019. – 546 с.
19. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи / Особлива дитина: навчання і виховання. К. : Педагогічна преса, 2018. № 1 (85). С. 14–28.

20. Мартинчук О.В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2016. Вип. 7. У 2 т. Том 1. с. 260–280.

21. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.

22. Найда Ю.М., Таранченко О.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. – 120 с.

23. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупасової А.А. К.: «А.С.К.», 2018. – 308 с.

24. Розвиток політики інклюзивних шкіл. Інтегроване планування послуг, їх надання та фінансування в Канаді: посібник / Дж. Блейз, Е. Чорнобой, Ш. Крокер, Е. Страт, О. Красюкова-Еннз. К.: Паливода А. В., 2017. – 546 с.

25. Синьов В.М., Шульженко Д.І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. с. 125–129.

26. Скрипник Т.В. Місце і роль соціально-психологічних ресурсів в освіті дітей з особливими освітніми потребами / Psychological journal, 2018. № 5 (15). с. 76-77.

27. Скрипник Т.В. Переваги командної роботи в процесі супроводу дитини з аутизмом в освітньому середовищі / Педагогічний процес: теорія та практика: збірник наукових праць, 2017. Випуск 1 (1). . 106 – 111.

28. Скрипник Т.В. Розроблення корекційно-розвивальної стратегії для дітей з розладами аутистичного спектра / Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: збірник наукових праць. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. С. 196–201.

29. Скрипник Т.В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра : навч.-метод. посіб. К. : «Гнозис», 2013. – 60 с.
30. Скрипник Т.В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. Т. 2. С. 215–223.
31. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / Укладач - Софій Н.З. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.
32. Таранченко О.М., Найда Ю.М. «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі»: навчальний курс та методичний посібник / за загальною редакцією Колупаєвої А.А. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 124 с.
33. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. / Укл. Т. Скрипник. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
34. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень. – Альма-матер. 2010 – 448 с.
35. Чернобровкін В. М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу. – Стратегії творчої діяльності: школа ВО Моляко, 2008. с. 160-203
36. Чернобровкін В. М.. Вплив напружених педагогічних ситуацій на психічну активність вчителя. – Директор школи, ліцею, гімназії, 2006.
37. Чернобровкін В. Н. Социализация и индивидуация как основные линии становления личности // Теоретичні та прикладні проблеми психології, 2008. 64 с.
38. Чернобровкін В. М. Психологічна наука і психологічна практика в контексті реформування освіти // Освіта Донбасу. 2012.
39. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова; вид-во Хортицької національної академії, 2017. – 444 с.

40. Юрченко В.І. Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення «Я- концепції» вчителя // Освіта і управління. 2017. Т.2, № 2. С. 51-58.
41. Akalin S., Sucuoglu B. (2015). Effects of Classroom Management Intervention Based on Teacher Training and Performance Feedback on Outcomes of Teacher-Student Dyads in Inclusive.
42. Booth T. Developing learning and participation in Countries of the South / The role of an index for inclusion / T. Booth and K. Black-Hawkings. – Paris : UNESCO, 2015 [Electronic source]. – Mode of access: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147140eo.pdf> (дата звернення: 14.09.2018).
43. Blecker, Norma S.; Boakes, Norma J. Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 14. No. 5. P. 435–447. Aug 2017. DOI.org/10.1080/13603110802504937.
44. Bush T., Less B. (2012). The Principles and Practice of Educational Management. SAGE Publisher.
45. Classrooms. Educational sciences-theory & practice, 15/3. P. 739–758. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067425.pdf>
46. Capp M.J. The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016 (2017). *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 21. No 8.
47. Dunn K., Curtis M. (2018). The incredible 5 point scale: Assisting students with autism spectrum disorders in understanding social interactions and controlling their emotional responses. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
48. Freiberg H.J., Huzinec C.A., Templeton S.M. (2019). Classroom management: A pathway to student achievement. A study of fourteen inner-city elementary schools. *Elementary School Journal*, 110. P. 63–80. DOI:10.1086/598843.

49. Gimbert B. (2018). Classroom management instruction in the context of a school-university partnership: A case study of team-based curriculum deliberation, design, and delivery. *Teacher Education & Practice*, 21. P. 300–328.
50. Hattie J., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, 2019.  
URL : <https://visible-learning.org/2017/05/video-john-hattie-collaborative-impact/>
51. Kurth J., Foley J.A. Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education. *Inclusion: December*, 2014. Vol. 2. No. 4. P. 286–300.
52. Leliūgien I, Kaušylien A. (2015) Integration of children with disabilities into school community. *Social welfare interdisciplinary approach*. No. 2 (2). P. 103–116.
53. Mesibov, G. (2018) Learning styles of students with autism. Retrieved November,13.URL: <http://www.teacch.com/edkidsls.htm>
54. Rock M.L., Gregg A., Ellis E., Gabl R.A. Preventing School Failure, 2008. URL:[https://www.academia.edu/1131418/REACH\\_A\\_framework\\_for\\_differentiating\\_classroom\\_instruction](https://www.academia.edu/1131418/REACH_A_framework_for_differentiating_classroom_instruction)
55. Schopler E., Mesibov G., & Hearsey K. (2016). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Sawyer M. Connecting with families to facilitate and enhance Involvement (2014). *Teaching exceptional children*. Vol. 47, 3. P. 172–179. URL: <https://doi.org/10.1177/0040059914558946>
56. Stoner J.B., Bock S., Thompson J.R., Angell M.E., Heyl B.S., & Crowley E. (2015). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20. P. 39–51.
57. Stronge J.-H, Tucker P.-D., Hindman J.-L. (2014). Handbook for qualities of effective teachers Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development. 225 p.
58. Strogilos V., Stefanidis A., & Tragoulia E. (2016). Co-teachers' Attitudes towards Planning and Instructional Activities for Students with Disabilities. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2016.1141512>

59. Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals (Topics in Autism) by Marlene J. Cohen Paperback, Woodbine House Inc., 2015. 226 p.

60. Watson L., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children, Irvingstone publisher, N.Y., 2017.

61. Wong H.-K., Wong R.-T. The First Days of School: How to be an effective teacher (4th edition, 2019). 346 p.

## ДОДАТКИ

## Додаток 1

**Зведена таблиця обробки результатів опитування вільного переліку.**

Питання 1. Назвіть всі аспекти діяльності вчителя, пов'язані з роботою в умовах інклюзивного навчання.

Смислові категорії, перелічені у списку	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів, цитати яких узято	Частота
організація середовища для навчання	розміщення парт в класі, використання візуального розкладу, облаштування куточку відпочинку, підбір навчальних матеріалів / організаторський компонент	КХ/ГС	2
мікроклімат у класі	комфортні соціальні умови, всі діти мають розуміти, що вони рівні між собою/ створювати сприятливу атмосферу в класі/ соціалізація дитини в класі/рівний розподіл уваги між усіма учнями/інформування дітей про індивідуальні особливості друг друга	КХ/ТК/АД/ВК/ВК	5
налагодження комунікації між учасниками процесу	спілкування та гри між дітьми, вчитель взаємодіє з батьками, психологічна підтримка від школи/ підібрати слова, щоб саме ця дитина зрозуміла/ створювати сприятливу атмосферу в команді супроводу учня	КХ/ ГС/ ТК	2

особистісні якості вчителя	гнучкість педагога, вміння діяти не так, як він звик, відкритість новому досвіду/ бути уважнішим і добрішим до всіх дітей, навчатись терпінню/ важлива роль педагога	АШ/ ІК/	2
кваліфікація вчителя	володіння спеціальними знаннями, вміння визначати рівень можливостей дитини, вміння використовувати спеціальні техніки, запобігати психічному перевантаженню дитини/ бути більше вчителем , а не просто лектором/ потрібно навчити дитину чути, сидіти, не бігати, зосередитись, організувати дитину/ розумітися на законодавчих документах, за якими будується інклюзивна освіта, знати методи роботи з дітьми і батьками, навички складання індивідуальної програми розвитку дитини, визначати динаміку розвитку , допомагати виконувати завдання/ адаптація навчальної програми з урахуванням особливостей дитини/ урахування індивідуальних особливостей дітей, преподносити інформацію різними способами з урахуванням особливостей дітей/ розуміння інклюзії	АШ/ІК/ГС/ТК/АД/ ВК/КШ	2
соціалізація учня з ООП	проводити соціально-адаптиві заходи, залучати дитину до соціальних видів діяльності/ соціалізація дитини в колективі, створення ситуацій, які допоможуть в цьому	ТК/АД	2
безпека	забезпечення безпеки	ВК	1

Питання 2. Назвіть всі можливі проблеми, які виникають під час діяльності вчителів у процесі інклюзивного навчання.

Смислові категорії, перелічені у списку	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів в цитатах яких узято	Частота
особисте ставлення вчителя	вчителі не хочуть брати дітей з ООП/ неготовність вчителів співпрацювати в команді, конфлікти з колегами/ не прийняття інклюзії і нерозуміння для чого вона, багато чого , чкщо педагог не зацікавлений	КХ/ ТК/ВК/КШ	4
тьютор	відсутність тьютора в класі/ педагог не завжди готовий співпрацювати з тьютором, тьютор як окрема людина, а не "командний гравець"	АШ/КШ	2
батьки дитини з ООП	батьки не зацікавлені в процесі навчання/ не хочуть, щоб інші знали про особливість дитини/ конфлікти з батьками	АШ/ ГС/ ТК	3
ставлення інших дітей до дитини з ООП	дитину не приймають в класі/ запитують, чому йому можна те не робити або робити, приходиться викручуватись перел дітьми/ булінг, вчитель не можк здружити клас, не розуміють, що всі рівні/ розділення класу діти - дитина з ООП, акцент уваги на "він же особливий"	АШ/ ГС/ КХ/КШ	4
навчальна програма	негнучка навчальна програма, дитина не встигає за програмою/ відсутність програм, які підходять під можливості учнів/поєднання загальної та індивідуальної програм? Діти швидко справляютьсяі чекають, поки вчитель пояснить особливій дитині	АШ/АД/ГС	2
додаткове навантаження на вчителів	індивідуальний підхід завжди вимагає часу/ складнощі з підбором матеріалів	ГС/ ІС	2

різний темп учнів	інші діти мають пристосуватись до особливої дитини	ГС	1
відсутність спеціальних знань у вчителів	вчителі не розуміють суті інклюзії, вважають дитину неможан навчити/ нестача знань про особливості дітей у вчителів, про їх потреби/ найглобальніша проблема - відсутність знань у вчителів,нерозуміння що коїться з дитиною, як самому поводитись, як допомогти, невідготовленість педагогів/ відсутність знань та практичних навичок у вчителів, відсутність базових знань щодо особливостей дітей та методами/формами роботи з нимиб невміння контролювати стресову ситуацію/ незнання і нерозуміння як взаємодіяти з дітьми з ООП/ небагато розуміють, що таке інклюзія, на що звертати увагу, на що ні, багато чого, якщо педагог не навчений	АШ/ІС/ КХ/ТК/ВК/К Ш	6
батьки інших дітей	незадоволені наявністю інклюзії	ІК	1
школа як установа	невідготовленість школи, невміла робота школи з батьками/ відсутність людей, які розуміють, що таке інклюзія, відсутність зручно організованого простору, сенсорних кімнат	КХ/ АД	2
соціалізація	акцент на академічні знання, мало комунікації, проекти, спілкування на перерві	КШ	1

Питання 3. Які, на Ваш погляд, усі вірогідні шляхи вирішення цих проблем?

Смислові категорії, перелічені у списку	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів, цитати яких узято	Частота
інклюзія за межами школи, всюди в суспільстві	інклюзія не повинна обмежуватись шкільними стінами/ повинна проникати у все суспільство/ коли люди будуть толерантні до всіх особливостей і потреб інших людей/ цьому потрібно навчати суспільство/ повинно пройти 2-3 десятки років	АШ/ІК	2
підвищення кваліфікації вчителів	вчителям потрібна постійна підтримка і підвищення їх кваліфікації/проведення тренінгів в навчальному закладі/ наставництво досвідчених колег/ коучінг/ багато залежить від вчителя / приклад поведінки вчителя , коли діти навіть не помічають, що щось пішло не так/ педагог вивчає тему інклюзії/ педагог відкритий до спілкування б чіткого плану, гнучкості/ курси підвищення кваліфікації/ практичні заняття, лекції про дітей з особливостями розвитку/ проведення тренінгів, навчальних програм, майстер класів/ навчання вчителів/ навчати вчителів адаптувати програми/ щоб займатись такими дітьми потрібні відповідні знання	АШ/КХ/КШ/В К/ТК/АД/ІС	7
введення програми в ЗВО	у всіх педагогічних ЗВО на всіх факультетах ввести курс "інклюзивна освіта"/ внедрение в программу проф подготовки/проведення практик для студентів в корекційних центрах/ в ЗВО відкрити спеціальність "тьютор"	АШ/ВК/АД/ІС	4
додатковий спеціаліст	додатковий вчитель на уроках на уроках для дитини з інклюзією/ в школах відкрити спеціальність тьютор	ГС/ІС	2

керівництво	починати треба з дирекції/ якщо директор не хоче, то вчитель нічого не зробить / командна робота: батьки, тьютор, спеціалісти, директор	КХ/КШ	2
командна робота	якісна робота батьки і вчителі/ батьки дають підказки як з ним краще працювати/ вчитель дає зворотній зв'язок про ситуацію в шкільному середовищі/ командна робота: батьки, тьютор, спеціалісти, директор/ налагодження групової комунікації/ навчати комунікації як вчителів, так і батьків	КХ/КШ/ТК	3

Питання 4. Назвіть всі складові оптимально організованого процесу інклюзивного навчання

Смислові категорії, перелічені у списку	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів цитати яких узято	Частота
Зацікавленість школи	школа по-справжньому зацікавлена/ весь персонал має розуміти, що таке інклюзія/ навіть повар чи прибиральниця мають розуміти, що діти різні/ нормальна реакція з боку всіх працівників/ почати з дирекції/ навчання взаємодії у соціумі	КШ/КХ/ІС	3
навчання педагогів	навчання педагогів/ готовність і вміння працювати в команді/ індивідуальний підхід до дитини/ бажання інклюзивного педагога навчатися постійно, бути терплячим/ формування культурно-педагогічних навичок	КШ/ТК/ІК/ІС	4

залучення додаткових спеціалістів	запрошення у школи додаткових спеціалістів для розбору складнощів/ набір персоналу логопеда, психолога, помічника вчителя/ спостереження у психолога/асистент учителя в класі/ допомога асистента/ наявність помічника вчителя	КШ/КХ/ГС/А Ш/АД/ВК	6
спеціальне обладнання	сенсний клас/ тихе місце/ місце для заняття тьютор-дитина/зони з різними локаціями, можливість ними користуватись/ простір для навчання/ спеціально обладнаний простір для дітей	КШ/ АД/ВК	3
робота з дітьми	обговорювати з дітьми, що всі ми різні/ в школах обговорюють лише булінг, щоб його не було, спочатку треба говорити, про "всі ми різні"/ на перервах всі спілкуються, якимось грають/ підтримка і взаємоповага в класі/ роз'яснення дітям і батькам, чому ми всі різні, але знаходимось разом	КШ/КХ/ВК	3
спеціальні навчальні матеріали	готувати цікаві відео/ підбирати спеціальні матеріали/ педагоги з матеріалом для всіх дітей/ всі діти мають рівні можливості , щоб навчатись/ спеціально підібрані дидактичні й методичні матеріали	КШ/ АШ/АД	3
шкільна програма	гнучкість освіти з урахуванням потреб дитини/ індивідуальна програма розвитку/ спеціальні заходи щоб залучати в них дитину/ чіткі цілі у навчанні/ адаптована програма/ спеціальна програма навчання	КШ/ТК/АШ/ АД	4
командна робота	командна робота/ вміння працювати в команді/ зворотній зв'язок вчитель - батьки/ командний супровід різних спеціалістів/ співпраця з батьками/ злагоджені дії з батьками/однакові методи дома і в класі/ слажена робота загального й інклюзивного педагога/постійний синхронний труд педагогів і батьків/ слаженая робота	КШ/КХ/ГС/К /АШ	5

	спеціалістів, працюючих в одному ключі/		
медичні висновки	правильно поставлений діагноз/ надані медичні довідки	ГС	1
оплата за труд	оплата за труд має бути гідною	ІК	1
кількість дітей у класі	оптимальна кількість дітей у класі	АД	1
робота з дитиною з ООП	навчання вербальним навичкам	ІС	1

Методика вивчення мотивів професійної діяльності педагога  
(К. Замфір, модифікація А. Реан)

Бланк відповідей

		1	2	3	4	5
	Мотив	Дуже незнач- ною мірою	Незначно ю мірою	Незнач- ною, але й не малою мірою	Більшо ю мірою	Дуже значно ю мірою
1	Грошова винагорода, заробіток					
2	Прагнення кар'єрного зростання					
3	Прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег					
4	Прагнення уникнути імовірних покарань або неприємностей					
5	Потреба соціального престижу та поваги з боку інших					
6	Задоволення від процесу та результату роботи					

**Методика вивчення факторів привабливості професії** (В. О. Ядов, модифікація Н.В. Кузьміної, А. О. Реана)

**Інструкція:** Прочитайте, будь ласка, пункти, наведені нижче, і обведіть ті висловлювання, які відображають ваше ставлення до роботи вчителя в умовах інклюзивного навчання.

	А	Б
1	Одна з найважливіших професій для суспільства	Важливість праці мало оцінена
2	Робота з людьми	Не вмію працювати з людьми
3	Робота вимагає творчого підходу	Немає умов для творчості
4	Робота не викликає надмірної втоми	Робота викликає перевтомлення
5	Велика зарплатня	Невелика зарплатня
6	Можливість для самовдосконалення	Немає умов для самовдосконалення
7	Робота відповідає моїм здібностям	
8	Робота відповідає моему характеру	Робота не відповідає моему характеру
9	Невеликий робочий день	Великий робочий день
10	Відсутність частого контакту з людьми	Надмірно частий контакт з людьми
11	Можливість досягти соціального визнання, поваги	Неможливість досягти поваги, соціального визнання
12	Інші фактори	Інші фактори

Анкета для опитування вчителів, які працюють в умовах інклюзії

1. Ви працюєте в інклюзивному класі загальноосвітньої школи, яка:

- Функціонує в умовах інклюзивного навчання
- Школа не є у складі закладів по запровадженню інклюзивного навчання

2. Ваша спеціальність за дипломом: \_\_\_\_\_

3. Яку підготовку Ви пройшли для роботи вчителем інклюзивного класу?

- Курси (вказіть, які саме) \_\_\_\_\_
- Семінари (вказіть, які саме) \_\_\_\_\_
- Інтерактивні методи (вказіть, які саме) \_\_\_\_\_
- Самоосвіта (вказіть види) \_\_\_\_\_
- Інше \_\_\_\_\_

4. У чому, на Вашу думку, полягає сутність інклюзивної освіти? *(Позначте не більше 6 відповідей)*

- 1 гуманітарна ідея
- 2 один з аспектів прав людини
- 3 окрема методика навчання
- 4 сукупність методик навчання
- 5 система освітніх послуг
- 6 індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами
- 7 реформа, що підтримує розбіжності та особливості кожного учня
- 8 багаторівневий процес включення осіб з інвалідністю в суспільне життя
- 9 процес здобуття освіти в умовах загальноосвітнього простору
- 10 підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами в системі загальноосвітніх навчальних закладів
- 11 процес визнання і реагування на різноманітність потреб усіх тих, хто навчається

5. Які форми організації навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідають ідеї інклюзивної освіти?

- Спеціальні класи в структурі загальноосвітньої школи
- Інтегровані класи в структурі загальноосвітньої школи
- Спеціальні загальноосвітні заклади (інституалізація)
- «Стихійна» інклюзія (навчання дітей з особливими освітніми потребами в ЗНЗ без створення відповідних умов)
- Інше \_\_\_\_\_

6. Чи дає можливість нормативно-правова база в Україні забезпечити реалізацію запровадження та розвиток інклюзивної освіти?

- Так
- Ні
- Частково

7. Які пільги Ви хотіли б отримувати додатково, працюючи в інклюзивному класі?

---

8. Як ви оцінюєте готовність навчального закладу щодо запровадження інклюзивного навчання, а саме: наявність підручників та посібників, методичних розробок, наочних матеріалів тощо?

1. Забезпечення цілком достатнє, є практично все необхідне
2. Забезпечення посереднє, наявні не всі потрібні засоби, багато чого не вистачає
3. Забезпечення практично відсутнє

9. Як Ви оцінюєте власну професійну готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання?

1. низький рівень
2. середній рівень
3. високий рівень

10. Як Ви оцінюєте власну психологічну готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання?

1. низький рівень
2. середній рівень
3. високий рівень

11. Якого плану допомога/ консультації / забезпечення Вам необхідні для роботи в умовах інклюзивного навчання? (відкрите питання)

---

---

---

12. Якими науково-методичними посібниками з питань інклюзивної освіти Ви користуєтесь?

---

---

13. Хто надає Вам науково-методичну допомогу з питань адаптації та модифікації навчальних програм до конкретних потреб дітей?

---

14. Кого із спеціалістів Ви би залучили до процесу інклюзивного навчання?

- 1 Психолог
- 2 Логопед
- 3 Соціальний педагог
- 4 Корекційний педагог
- 5 Тьютор
- 6 Асистент учителя
- 7 Асистент дитини
- 8 Медичний працівник
- 9 Інші \_\_\_\_\_

15. До кого Ви звернулись би або вже звертаєтесь за консультаціями?

- 1 Психолог
- 2 Логопед
- 3 Адміністрація школи
- 4 Корекційний педагог
- 5 Батьки дитини з ООП
- 6 Методист
- 7 Соціальний педагог
- 8 Медичний працівник
- 9 Нікого
- Інші \_\_\_\_\_

16. До яких процесів залучаються спеціалісти під час запровадження інклюзивного навчання?

- 1 Навчально-виховного
- 2 Спеціалізованого оцінювання
- 3 Інтерпретації результатів
- 4 Адаптування навчального середовища
- 5 Моніторингу результативності моделі інклюзивного навчання
- 6 Надання рекомендацій відносно навчальних програм батькам, вчителям та іншим особам, які беруть участь у розробці програм для учнів
- 7 Інших (яких саме) \_\_\_\_\_

17. Як наступні чинники впливають на процес запровадження інклюзивного навчання?

Чинники	Сприяють	Ускладнюють
1. Організація архітектурної доступності шкіл		
2. Недостатній досвід підготовки вчителів до роботи з дітьми з ООП		
3. Фронтальний метод навчання		
4. Не толерантне ставлення до дітей з особливостями розвитку		
5. Наявна нормативно-правова база в Україні		
6. Здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (додатко)		
7. Рівень компетентності й підготовки вчителів загальноосвітніх закладів у питаннях виховання та навчання дітей з особливими		

освітніми потребами		
8. Відсутність належних засобів навчання		
9. Відсутність навчальних програм для інклюзивних класів загальноосвітніх закладів		
10. Ускладнення умов праці педагогів (додаткове психологічне та фізичне навантаження)		
11. Наповнюваність класу		
12. Створення в освітньому закладі спеціальних умов (спеціальні програми, навчальні посібники та підручники, необхідні дидактичні засоби, технічні пристосування, наявність кабінету супроводу інклюзивної освіти)		
13. В класі працюють два вчителі: один – педагог-предметник, інший – корекційний педагог, тьютор, асистент		
14. Створення дружнього до дитини навчального середовища		
15. Інше (напишіть, що саме)		

18. Яку науково-методичну підтримку із зазначених нижче питань Ви хотіли б отримати:

- 1 Створення інклюзивного простору
- 2 Своєчасна рання діагностика та рання інтервенція
- 3 Організація роботи з найуразливішими категоріями учнів з метою їх повноцінного залучення до освітнього процесу та подальшої соціальної інтеграції
- 4 Альтернативні методи оцінювання
- 5 Формування корпоративної взаємодії педагогів в умовах співробітництва
- 6 Залучення батьків
- 7 Підтримка потреб сімей дітей з особливими освітніми потребами
- 8 Психолого-педагогічний супровід
- 9 Програмно-дидактичне (методичне) забезпечення
- 10 Міжнародний досвід розвитку інклюзивної освіти
- 11 Інше \_\_\_\_\_

## Додаток 5

Оцінка готовності педагога до участі в інноваційній діяльності  
 Будь ласка, оцініть запропоновані критерії за шкалою від 1 до 5

	Критерії	1	2	3	4	5
	I. Мотиваційно-творча спрямованість особистості					
1	Зацікавленість у творчій діяльності					
2	Прагнення творчих досягнень					
3	Прагнення до лідерства					
4	Прагнення високої оцінки своєї діяльності з боку адміністрації					
5	Особиста значущість творчої діяльності					
6	Прагнення до самовдосконалення					
	Всього балів в цьому розділі					
	II. Креативність педагога					
7	Здатність відмовитись від стереотипів у педагогічній діяльності					
8	Готовність до ризику					
9	Критичність мислення, здатність до оціночних суджень					
10	Здатність до самоаналізу, рефлексії					
	Всього балів в цьому розділі					
	III. Професійні здібності педагога до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання					
11	Володіння методами педагогічного дослідження					
12	Здатність до планування експериментальної роботи					
13	Здатність до створення авторської концепції					
14	Здатність до організації педагогічного експерименту					
15	здатність до корекції власної діяльності					
16	Здатність використовувати досвід творчої діяльності інших педагогів					
17	Здатність до співпраці					
18	Здатність до творчого вирішення конфліктів					
	Всього балів в цьому розділі					
	IV. Індивідуальні особливості особистості педагога					
19	Працездатність в творчій діяльності					
20	Впевненість у собі					
21	Відповідальність					
	Всього балів в цьому розділі					
	Загальна кількість балів					



