

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

До захисту допустити:
Зав. кафедри
«__» _____ 20__ р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
«Психологічна готовність майбутніх педагогів до професійної взаємодії в умовах інклюзії»

студентки факультету філології та масових
комунікацій
спеціальності 053 Психологія
освітнього ступеня «Магістр»
Литвиненко Таїсії Миколаївни

Науковий керівник:
Швалб Юрій Михайлович
доктор психологічних наук, професор

Рецензент:
Черезова І.О.
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології Бердянського
державного педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«__» _____ 20__ р.

Маріуполь – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

1.1. Особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору

1.2. Інклюзивна форма освітнього процесу: специфіка
професійної взаємодії

1.3. Визначення феномену психологічної готовності

1.4. Сутність психологічної готовності до педагогічної діяльності

1.5. Особистісно-професійна готовність педагога до впровадження
інклюзивної форми навчання

Висновки до розділу 1.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ

ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

2.1. Обґрунтування вибору методів емпіричного дослідження

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

2.3. Обґрунтування змісту рекомендаційної програми з формування у
майбутніх вчителів психологічної готовності до педагогічної взаємодії в
умовах інклюзії

Висновки до розділу 2.

ВИСНОВКИ

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

ВСТУП

Сучасні інноваційні зрушення концепції загальної середньої освіти в Україні обумовлюють виникнення якісно нових вимог до професійної діяльності вчителя, його фахових компетентностей та особистісних якостей. Впровадження інклюзивної форми навчання актуалізує принцип партнерства в структурі освітньої взаємодії, орієнтацію вчителя на потреби учня в навчальному процесі, врахування індивідуальних можливостей та потенціалів особистості. Загальна гуманістична спрямованість суспільства, взагалі, та сучасної школи, зокрема, передбачають остаточне позбавлення від упередженості та стереотипізації по відношенню до усіх його членів. Це означає застосування особистісно-орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитино-центризму як максимального наближення навчання і виховання кожної дитини до актуальних особливостей, потенціалів, здібностей та інтересів.

Особливої значущості ідеї партнерства та дитино-центризму набувають в ситуації навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Нова редакція Закону України «Про загальну середню освіту» містить окремі положення в яких наголошується на необхідності створення належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання.

Однією з умов визначається надання психолого-педагогічних послуг дітям з особливими освітніми потребами працівниками закладу освіти: вчителями загально-освітньої підготовки, асистентами вчителів, корекційними педагогами, практичними психологами та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. У зв'язку з цим набуває актуальності й проблема психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до різних форм взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, а також відповідна підготовка майбутніх педагогів в закладах вищої освіти. Адже саме вчитель є ключовою ланкою у навчально-виховному процесі і він

має бути найбільш підготовленим до реалізації сучасних професійних завдань в умовах інклюзивної форми навчання.

Сучасні науково-прикладні дослідження показують певну закономірність – потужним бар'єром на шляху запровадження інклюзивного навчання є відсутність психологічної неготовності учасників навчально-виховного процесу (педагогів, учнів з типовим розвитком, їхніх батьків) до партнерства з дітьми з особливими освітніми потребами в класі, школі та соціумі загалом. Найбільше ця проблема стосується педагогів закладів загальної середньої освіти, під впливом яких формуються установки та ставлення до дітей з особливими освітніми потребами як учнів, так і їхніх батьків. Саме від педагога, його особистісної позиції, мотивації та ставлення до дітей цієї категорії залежить адекватна організація навчально-виховного процесу, формування колективу інклюзивного класу, створення у ньому сприятливого соціально-психологічного клімату, попередження дезадаптації учнів з ООП та проявів булінгу по відношенню до них.

Наявні негативні соціальні установки педагогів, упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, недостатня мотивація до зміни власних поглядів щодо освіти цих дітей повинні стати предметом науково-прикладного дослідження та корекції змісту підготовки майбутніх вчителів у профільних вишах. З огляду на це нами обрано тему кваліфікаційного дослідження: ***«Психологічна готовність майбутніх педагогів до професійної взаємодії в умовах інклюзії»***.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особистісно-професійні підґрунтя психологічних рекомендацій з покращення та підсилення практичної складової підготовки майбутніх вчителів до професійної взаємодії в умовах інклюзії та формування в них психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Завдання дослідження:

1. Розглянути соціально-психологічні особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору.

2. Здійснити теоретико-методологічний аналіз специфіки професійної взаємодії в умовах інклюзивної форми освіти.

3. Визначити сутність психологічної готовності особистості до педагогічної діяльності.

4. Дослідити параметри особистісно-професійної готовності майбутнього педагога до взаємодії в умовах інклюзивної форми навчання.

5. Розробити рекомендаційну програму щодо покращення практичної складової підготовки майбутніх вчителів з метою формування певних складових психологічної готовності до професійної взаємодії в умовах інклюзії.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність як психологічний феномен.

Предмет дослідження – компоненти психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної взаємодії в умовах інклюзії.

Гіпотеза – психологічна готовність майбутніх педагогів до професійної взаємодії в умовах інклюзії формується як єдність чотирьох взаємозалежних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного.

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

Методи дослідження: *теоретичні* (вивчення та аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; аналіз та порівняння різних поглядів учених для визначення компонентів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами); *емпіричні* (анкетування, психологічні тестові методики для визначення рівня розвитку структурних компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП); *статистичні* (кількісний і якісний аналіз емпіричних даних та їх узагальнення).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що: обґрунтовано компоненти психологічної готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розроблено критерії, показники та рівні психологічної готовності майбутніх вчителів до інклюзивного навчання дітей в умовах інклюзії; обґрунтовано рекомендації щодо підготовки майбутніх вчителів з обов'язковим компонентом формування психологічної готовності до реалізації професійної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методики емпіричного дослідження психологічної готовності майбутніх вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розробці рекомендаційної програми щодо підготовки майбутніх вчителів з обов'язковим компонентом формування психологічної готовності до реалізації професійної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; можливості використання матеріалів кваліфікаційного дослідження при розробці освітніх компонент навчальних програм у вишах при підготовці майбутніх вчителів, практичними психологами у роботі з педагогами інклюзивних закладів, на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також для подальших наукових досліджень.

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (102 найменування, з

них 3 – іноземною мовою), 4 додатків. Робота містить 2 таблиці, 5 малюнків. Основний зміст кваліфікаційної роботи викладено на 100 сторінках, повний обсяг – 119 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

1.1. Особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору

Традиційно поняття взаємодії визначається як «взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-небудь/чим-небудь» [12]. З точки зору процесу взаємозв'язку суб'єктів і об'єктів, взаємодія – це не лише спрямована активність, але й непрямий/опосередкований вплив, співіснування суб'єктів і об'єктів. Це означає, що взаємодія – не просто зв'язок між об'єктами, а така форма співіснування, що зумовлює їх взаємоперетворюваність.

Отже, у найбільш широкому тлумаченні, термін «взаємодія» позначає сумісну дію кількох об'єктів або суб'єктів, при якій результат дії одного з них впливає на інші. Виходячи з цього, можна стверджувати, що феномен взаємодії охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (творення, пізнання, спілкування, виховання, навчання) та відображує наявний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, спільнот та індивідів.

Визначення взаємодії набуває певних специфічних ознак у різних соціальних сферах, наукових підходах та окремих взаємовідносинах. Так, в педагогічній психології процес взаємодії розглядають як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, установками, різними позиціями [30]. Психологічна наука поняття взаємодії трактує як процес впливу об'єктів один на одного, що визначає їх

взаємозумовленість і зв'язок. В соціальній психології це поняття використовують для характеристики міжособистісних контактів людей у процесі спільної праці, опису взаємних впливів, які вони чинять один на одного [26].

Освітній процес, як різновид соціокультурної діяльності, передбачає необхідність відтворення спільної продуктивної взаємодії усіх його учасників і, зокрема, діади Педагог–Учень. Основними параметрами взаємодії суб'єктів освітнього простору є співробітництво й взаємний вплив (О. Глузман, С. Вітвицька, О. Друганова, С. Золотухіна, М. Євтух, В. Курило, О. Микитюк, Н. Побірченко, Н. Пузиркова, О. Рацул, О. Рудницька).

На сьогодні ідея співробітництва, діалогу, партнерства суб'єктів освітнього простору є однією з основних у педагогіці останніх років у різних аспектах педагогічної взаємодії: педагогіка взаємодії (А. Белкін, І. Зимня, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Щевандрін); педагогіка підтримки (О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін); мистецька педагогіка (О. Рудницька); організація навчального співробітництва в групових формах роботи (А. Донцов, Х. Лийметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон), театральна педагогіка (К. Станіславський).

Аналіз наукових джерел показує, що поняття «педагогічна взаємодія», насамперед, виражає реальність передачі досвіду поколінь на основі принципу «свідомість від свідомості, особистість від особистості» і свідчить про наявність в історико-культурній реальності усвідомленої й цілеспрямованої діяльності, мета якої – становлення іншого суб'єкта, генезис людської якості, особистості в людині. Проблема педагогічної взаємодії – це саме проблема цілеутворення для людей, що перебувають у стосунках під час навчання. Так, Л. Заніна та Н. Меншикова [29] під педагогічною взаємодією розуміють узгоджену діяльність, спрямовану на досягнення спільних цілей, на розв'язання учасниками педагогічного процесу значущих для них проблем чи завдань.

Ряд педагогічних словників визначають термін «педагогічна взаємодія» як: 1) спеціально організовані контакти педагога з дитиною (тривалі або тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини; 2) безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, яка виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу.

Педагогічну взаємодію як систему синергійної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості розглядає Л. Ковальчук [36].

Виокремлюючи специфіку педагогічної взаємодії, ряд дослідників визначають її як: процес систематичного, постійного здійснення комунікативних дій вчителя, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку учня (В.Я. Ляудіс); взаємну активність педагога і дитини (Т. Писарева); певну енергію, яка виявляється з боку учасників та неможлива без процесів впливу, яка відображається у вчинках та поведінці дітей, підлітків, педагогів, батьків й складається в пам'ятні події, іноді формує традиції, пов'язані з розвитком колективу та базується на конкретних навчальних діях [73].

Педагогічна взаємодія характеризується як загальними властивостями взаємодії в цілому, так і специфічними, які відповідають сфері реалізації. До них належать: 1) причинна зумовленість, адже немає жодного явища в педагогічному просторі, в основі якого не відбувалася б взаємодія; 2) суперечливість, яка полягає у зіткненні, з одного боку, потреби об'єктів і суб'єктів зберегти себе в незмінному вигляді, а з іншого – в прагненні зміцнити свій стан за рахунок розширення меж свого впливу; в одночасній відкритості й ізольованості педагогічних систем; у різнохарактерному зв'язку суб'єктів і об'єктів, залучених до педагогічної взаємодії; у незбігові теоретичних побудов з реаліями практичного здійснення тощо; 3) активність,

яка забезпечує поступальний розвиток системи, і реактивність, яка регулює ефективність педагогічних взаємодій; 4) виникнення нової якості у зв'язках і станах суб'єктів і об'єктів як результат педагогічної взаємодії; 5) педагогічна взаємодія завжди є спеціально організованим процесом, спрямованим на вирішення навчально-виховних завдань, а тому не може характеризуватися стихійністю [73].

За визначенням В. Сластьоніна й І. Ісаєва, педагогічна взаємодія є універсальною характеристикою всього освітнього процесу, тому не можна звужувати це поняття до діяльності двох суб'єктів: вчителя та учня. Беручи до уваги всіх суб'єктів взаємодії необхідно виокремлювати взаємодію: «учень – учень», «учень – колектив», «учень – вчитель», «учні – об'єкт засвоєння», «вчитель – вчитель», «вчитель-батьки».

Окрім цього, педагогічна взаємодія є необхідною умовою підвищення ефективності освітнього процесу. Наявність педагогічної взаємодії передбачає поєднання педагогічного впливу і власної активності вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Цей процес передбачає і доцільну організацію спілкування учасників навчального процесу: відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін новою інформацією між учасниками навчального процесу, зустрічний процес, прихильність учнів до дій вчителя, співпереживання в радості пізнання, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, прагнення прийти один до одного на допомогу [43].

В процесі педагогічної взаємодії відбувається перебудова рольових відносин педагога й учнів у рівноправні. Проте, її реалізація в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Педагоги, як правило, не вміють перебудувати свою діяльність. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якість і ефективність освіти досягається не інтенсифікацією заходів, які

проводяться, а, перш за все, розвитком творчого характеру спілкування, підвищенням його культури. Тому важливо навчити педагога бути активним учасником педагогічної взаємодії, здійснювати педагогічне співробітництво у всіх його проявах. Це можливо за умови його активного включення в цей процес ще на етапі його професійної підготовки. Результатом педагогічної взаємодії має стати підготовка студента до активного самостійного опанування професійних знань та формування пов'язаних з ними вмінь, здібностей і особистісних якостей.

Важливо розуміти, що для створення педагогічної взаємодії необхідно проектувати умови, що сприяють: активному включенню всіх учасників освітніх процесів в обговорення і виконання дії при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії; формуванню дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти; об'єктивації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку; побудові партнерського спілкування, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання.

Таким чином, педагогічна взаємодія є одним з ключових понять, що описують сутність освітніх процесів, спрямованих на становлення особистості та її розвиток. Педагогічна взаємодія є складним процесом, який складається з цілого ряду компонентів; вона є характерною для різних видів діяльності та носить міжпредметний характер. В основі педагогічної взаємодії лежить активна співпраця, без якої неможливий процес становлення особистості. Педагогічна взаємодія – це детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психологічними процесами зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що спричиняє кількісні та/або якісні зміни вихідних властивостей і станів означених вище суб'єктів і об'єктів.

До специфічних особливостей взаємодії суб'єктів освітнього простору можна віднести: детермінованість соціокультурною й освітньою ситуаціями; взаємозв'язок соціальних, психологічних і педагогічних підходів; послідовність, безперервність і одночасну дискретність педагогічних взаємодій; спрямованість на передавання знань, умінь суспільного досвіду підростаючому поколінню для соціального відтворення суспільства;

необхідність створення умов для самоактуалізації й самореалізації кожного суб'єкта, залученого до системи педагогічних взаємодій; діалектичний взаємозв'язок з процесом спілкування і його функціями (інформативною, інтерактивною й перцептивною) як основою педагогічного процесу; закономірну асиметричність позицій суб'єктів педагогічної взаємодії, яка створює підстави для розвитку й саморозвитку суб'єктів і об'єктів в освітньому просторі.

1.2. Інклюзивна форма освітнього процесу: специфіка професійної взаємодії

На сьогодні Україною ратифіковано основні міжнародні правові документи (Декларації ООН «Про права людини» та «Про права інвалідів», Конвенція ООН «Про права дитини») та прийнято зобов'язання щодо дотримання прав кожної людини будь-якого кольору шкіри, будь-якої національної чи культурної приналежності, будь-якого соціального становища та стану власного здоров'я. Протягом останніх років в країні прийнято низку нормативно-правових документів, метою яких є законодавче забезпечення та державна підтримка прав дітей з особливими освітніми потребами на повноцінне й рівноправне життя у суспільстві, здобуття якісної освіти.

Одним із пріоритетних напрямків сучасної державної політики в галузі освіти є запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Визначенню теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними освітніми потребами присвячені роботи психолого-педагогічного спрямування (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, С. Миронова, В. Назарина, В. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун, А. Шевцов, Д. Шульженко, О. Хохліна, Л. Шипіцина).

Ряд дослідників (С. Альохіна, Ю. Бистрова, І. Возняк, В. Гладуш, І. Демченко, О. Кетріш, В. Коваленко, А. Колупаєва, Н. Малярчук, И. Оралканова, Н. Софій, І. Хафізуліна, В. Хитрюк, С. Черкасова,

Ю. Шуміловська) розглядає питання підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до вирішення професійних завдань в умовах інклюзивної форми навчання дитини.

Впровадженню інклюзії як суспільної моделі ставлення до осіб з особливими освітніми потребами передував тривалий шлях її становлення. Так, протягом багатьох десятиліть, в країні функціонувала єдина система спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), яка передбачала їх навчання у спеціальних закладах дошкільної та загальної середньої освіти інтернатного типу. Такий стан речей негативно впливав, насамперед, на соціальну адаптацію дітей, адже їхнє перебування в умовах інтернату не тільки обмежувало соціальні контакти, але й негативно впливало на формування соціальної компетентності в цілому. Адже, за визначенням Л.С. Виготського, «не стільки біологічна сторона дефекту викликає найбільші складнощі у дитини, скільки їх соціальні наслідки. Система ж ізольованого навчання і виховання посилює ці «соціальні порушення», що перешкоджають спілкуванню і гальмують процеси надбання знань, умінь і навичок» [13].

З часом, поряд з традиційною формою спеціальної освіти, з'являються нові форми організації навчання та виховання дітей з ООП – інтеграція та інклюзія, які передбачають можливості спільного навчання дітей з різними типами розвитку. Це пов'язано з розвитком демократичних тенденцій у суспільстві, прийняттям цілого ряду нормативно-правових документів, які декларують захист прав людей з обмеженими можливостями життєдіяльності, зокрема їх право на здобуття освіти та повноцінне життя у суспільстві [39-41, 91, 92].

Сама ідея інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами виникла багато століть тому: в історії загальної та спеціальної педагогіки є чимало прикладів організації спільного навчання і виховання дітей з типовим та порушеним розвитком. Однак у своїй більшості вони мали випадковий, стихійний характер та отримали назву «псевдоінтеграції» [6,7,

61-64, 82-85]. Динаміка сприйняття ідеї спільного навчання дітей з різними освітніми можливостями відображує зміни суспільного ставлення від повного відкидання та відторгнення до прийняття та реалізації їхніх прав, зокрема рівного з усіма доступу до здобуття якісної освіти [7, 14, 56, 61].

Офіційно інноваційна освітня концепція навчання дітей з особливими освітніми потребами була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами, яка відбулася за підтримки ЮНЕСКО 7-10 червня 1994 року у м. Саламанка (Іспанія). Концептуальні засади інклюзивної освіти було сформульовано та відображено у Саламанкській декларації та рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. В цих документах наголошено, що «особи, які мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які повинні створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих, в першу чергу, на дітей з метою задоволення їхніх потреб». Крім цього, у декларації зазначається, що «звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх» [81].

12 грудня 1997 року на засіданні Генеральної асамблеї ООН було сформульовано принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку, які стали визначальними для інклюзивної освіти як освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання з відповідним психолого-педагогічним супроводом [63, 92].

В Україні інклюзивну освіту було експериментально започатковано як альтернативу спеціальній освіті під час виконання програми Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», яка була розроблена Міжнародним фондом «Відродження» у 1999 році. Зміст програми був спрямований на впровадження демократичних тенденцій в систему освіти, що

реалізовувалося шляхом залучення дітей з особливими освітніми потребами і дітей національних меншин до закладів загальної середньої та дошкільної освіти України.

В інструктивно-методичному листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 2012 року надається наступне визначення інклюзивного навчання: «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [32].

За визначенням Н. Софій та Ю. Найди, інклюзивна освіта – це «система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами» [62].

Інклюзивну освіту як термін, який використовується для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти розглядає М. Малофєєв. На його думку, в основу інклюзивної покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх людей та забезпечує створення спеціальних умов навчання для дітей, що мають особливі освітні потреби [56].

Як наголошує С. Миронова, «інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки є особливою системою навчання, що охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес відповідно до потреб учнів усіх груп та категорій» [64]. В. Бондар зазначає, що сьогодні інклюзивна освіта є пріоритетним завданням всієї системи освіти. Вчений

наголошує, що розв'язання цього завдання буде доказом зрілості суспільства та підтримує думку, що діти з особливими освітніми потребами, так само, як і діти з типовим розвитком, «повинні мати право бути прийнятими в колектив ровесників, розвиватися відповідно до своїх здібностей, мати перспективу участі у житті суспільства, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал» [7].

На думку зарубіжних дослідників J. Lesco, Rogers, інклюзивна освіта передбачає готовність навчати кожну дитину, незалежно від наявності чи відсутності у неї фізичних або психічних порушень, та у максимальному обсязі, що відповідає навчальній програмі тієї школи або класу, які дитина відвідувала б у разі відсутності у неї будь-яких відхилень [49].

За визначенням А. Колупаєвої, «інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку»; «це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи з місцем проживання» [39].

Узагальнюючи відомості про концептуальні та методологічні засади інклюзивної освіти, визнаючи усі переваги, варто відзначити, що на шляху її ефективного запровадження існує багато перешкод, до яких, поза всяким сумнівом, належить недостатня, а подекуди, й взагалі відсутня, психологічна та методична готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до навчання дітей з особливими освітніми потребами та до їхнього включення у колектив однолітків з типовим. У зв'язку із цим актуальними є слова Н. Назарової, яка зазначає, що «...вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки учителя масової системи освіти до роботи в умовах інтеграції. Педвузи не достатньо володіють сьогодні технологіями підготовки вчителів масової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти» [68].

Отже, як показує аналіз літературних джерел та практики запровадження інклюзивної освіти в Україні, на сьогодні проблема формування адекватного, неупередженого ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами стоїть досить гостро і потребує розробки науково та практично обґрунтованих шляхів її вирішення. Вчителі закладів загальної середньої освіти, які звикли протягом багатьох років працювати за налагодженою системою, апробованими навчальними планами, виявилися ні мотиваційно, ні змістовно, ні особистісно не готовими до тих нових вимог, які ставить перед ними інклюзивна освіта [10].

На наявність серйозних перешкод для реалізації професійної діяльності педагогів в закладах з інклюзивною формою навчання наголошує Н. Малярчук. Дослідник вважає, що це:

психологічна, методична та організаційна неготовність педагогічних колективів до реалізації інклюзивної освіти та адміністрування керівництвом шкіл; необхідність створення умов щодо оптимізації якості життя дітей з ООП;

низький рівень компетентності педагогів в питаннях інклюзії дітей з ООП в освітній процес з однолітками з типовим розвитком;

недовіра з боку батьків дітей з ООП масовій школі;

незгода і протидія батьків дітей з типовим розвитком включенню в класи дітей з ООП;

наявність психологічних бар'єрів у спілкуванні здорових дітей і дітей з ООП;

відсутність в закладах освіти умов для життєзабезпечення деяких категорій дітей з ООП, наприклад, колясочників;

відсутність спеціального обладнання для корекції і реабілітації» [57].

На нашу думку, дієвим способом подолання перешкод на шляху впровадження інклюзивної форми навчання є формування психологічної, професійної й особистісної готовності майбутнього педагога на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти та педагогічних училищах.

1.3. Визначення феномену психологічної готовності

Традиційно поняття готовності до певного виду діяльності у психологічній науці розглядається низкою видатних вчених (А. Асмолов, Л. Божович, А. Деркач, М. Дяченко, Є. Ільїн, Л. Кандибович, В. Крутецький, М. Левітов, Н. Максименко, В. Моляко, К. Платонов, С. Рубінштейн, М. Смульсон, Д. Узнадзе) [2, 21, 25, 31, 45, 50, 55, 65, 71, 79, 94]. І на сьогодні існує безліч наукових визначень та обґрунтування поняття готовності. Так В.В. Синявський та О.П. Сергеєнкова визначають готовність як активно-дійовий стан особистості, як установку на певну поведінку, як мобілізованість сил на виконання завдання. На їх думку, для готовності до дій індивіду потрібні знання, уміння, навички, наполегливість і рішучість здійснити ці дії [77].

Готовність до певного виду діяльності передбачає певні мотиви і здібності. Психологічними передумовами виникнення готовності до виконання конкретної діяльності є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, визначення послідовності дій і способів роботи. Утруднюють відчуття готовності пасивне відношення до завдання, безтурботність, байдужість, відсутність плану дій і наміру максимально використати свій досвід. Недостатність готовності призводить

до неадекватних реакцій, помилок, невідповідності функціонування психічних процесів тим вимогам, що ставляться ситуацією.

Ряд авторів визначають готовність як стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище та швидко розвиватися в професійному відношенні. Дехто з них трактує готовність в якості сформованості певних психологічних властивостей, без яких є неможливим успішне оволодіння діяльністю.

Головин С.Ю. вважає, що готовність – це сукупність чинників, які характеризують різні рівні і сторони готовності; в залежності від умов діяльності домінуючою може бути та чи інша сторона готовності [89].

Окрім того, в психології виокремлено два основні підходи щодо розуміння сутності поняття «психологічна готовність» – *функціональний та особистісний*.

З точки зору *функціонального підходу* (О. Асмолов, Я. Коломенський, Є. Кузьмін, М. Левітов, В. Моляко, Л. Нерсесян, К. Платонов, А. Пуні, С. Равікович, Д. Узнадзе, В. Ядов) [2, 38, 50, 65, 71, 78, 94], психологічна готовність визначається як певний психічний стан, що є умовою високих результатів виконання того чи іншого виду діяльності, тобто розуміється як прояв готовності до діяльності в конкретній ситуації. Зокрема, А. Пуні визначає психологічну готовність як психічний стан, який характеризуються такими ознаками як оптимальне збудження, висока сталість нервових процесів, прагнення до досягнення мети, упевненість у своїх силах, саморегуляція та самооцінка. Вчений вважає, що сутність психологічної готовності полягає у здатності суб'єкта приймати оптимальні рішення у конкретній ситуації у відповідності з наявними мотивами і завданнями; у психологічному поєднанні діяльності і стану; у можливості контролю над ситуацією і регуляції результатів кожної дії, яка здійснюється цілеспрямовано.

М. Левітов розуміє психологічну готовність до діяльності як тимчасову готовність та працездатність [51]. Ф. Генон характеризує психологічну

готовність як зміни в психіці людини, що відбуваються у зв'язку з особливостями діяльності та є необхідними для пристосування до неї [15].

В. Моляко та Л. Нерсеян визначають психологічну готовність як певне функціонування та психічний стан, що забезпечує швидкість трудової діяльності. В. Моляко розглядає готовність до праці як складне особистісне утворення, своєрідну систему, що включає багато компонентів, які, у своїй сукупності, дозволяють людині успішно виконувати роботу. Вчений наголошує на необхідності розглядати психологічну готовність у трьох основних формах прояву – у ситуативній, у більш чи менш стійкому стані та як стабільну характеристику у широкому діапазоні ситуацій [65].

Ситуативна форма прояву психологічної готовності – це внутрішня налаштованість на певну поведінку та діяльність у конкретній ситуації, яка характеризується мобілізацією внутрішніх потенціалів та активними свідомими діями. Психологічна готовність до діяльності як стабільна характеристика – це стійка система професійно важливих якостей особистості (професійна спрямованість, організованість, уважність, самоволодіння тощо), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Вчений зауважує, що усі форми прояву психологічної готовності є взаємопов'язаними: кожна з них зумовлює ефективне виконання діяльності, що передбачає виконання як головних завдань кожної професії, так і окремих робочих моментів.

К. Платонов розглядає психологічну готовність до праці як суб'єктивний стан особистості, який відображає її підготовленість до діяльності. Вчений пропонує таке визначення: «готовність – суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності і яка прагне її виконувати» [72].

Вагоме місце у дослідженні явища психологічної готовності людини до діяльності належить теорії психологічної установки Д. Узнадзе. Вчений тлумачить психологічну готовність як установку, що функціонує на загальному фоні активності людини та визначає її поведінку у конкретній

ситуації. Дослідник наголошує, що поведінка людини виникає виключно на ґрунті потреби, тобто являє собою «продукт потреби». Звідси і впливає визначення поняття: «установка – це специфічний стан суб'єкта, в якому заздалегідь визначений загальний характер його поведінки та його відповідність об'єктивним обставинам» [94].

Для виникнення установки визначальними є об'єктивні (зовнішні умови) та суб'єктивні (потреби) чинники, які тісно взаємопов'язані між собою і посилюють вплив один одного. За теорією Д. Узнадзе, установка діє не тільки як причина поведінки й подібно до мети: в установці заздалегідь закладено те, що станеться в майбутньому. Виходячи з цього, вчений пояснює загальний механізм роботи психіки: спочатку виникає установка як налаштування суб'єкта, виражена в готовності його психофізичних функцій до виконання певної активності, після чого, на її основі, реалізується конкретна поведінка.

О. Асмолов, вивчаючи проблему готовності до діяльності, також наголошував на вагомому значенні внутрішньої установки в структурі діяльності суб'єкта, головною функцією якої, на його думку, є те, що вона визначає стійкий, послідовний та цілеспрямований характер діяльності [2].

М. Левітов, розглядаючи готовність до праці, вказував на наявність у людини особливого психічного стану, який називав тимчасовим, передстартовим станом. Вчений виділяв три види передстартового стану готовності до праці:

1) звичайний (або нейтральний) стан проявляється перед роботою, до якої людина звикла і яка не передбачає особливих вимог до неї;

2) стан підвищеної готовності спостерігається у ситуаціях, коли людина відчуває ентузіазм та зацікавленість новим видом діяльності. До основних причин підвищеної готовності до праці М. Левітов відносив особливе стимулювання праці, її новизну та творчий характер, добре самопочуття людини та наявність особливих попередніх обставин, які передували діяльності (наприклад, тривала відсутність на роботі) [50];

3) стан зниженої готовності, який проявляється у випадку переважання негативних емоцій та психічних станів (відсутність зацікавленості у роботі, астеничність емоцій, страх, нерішучість, невпевненість у собі) перед початком трудової діяльності.

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

У структурі готовності до праці М. Левітов виокремлює такі компоненти: мотиваційний (наявність мотивів та установок), орієнтаційний (знання та уявлення про особливості, умови та вимоги діяльності), операційний (володіння способами та засобами, знаннями, навичками, вміннями, необхідними для здійснення діяльності), вольовий (самоконтроль, самомотивація, вміння керувати своїми діями, станами) та оціночний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності із запланованими) [51].

У розкритті сутності поняття «психологічна готовність» важливим є внесок М. Дяченко та Л. Кандибович, які вперше ввели це поняття у науковий обіг та узагальнили наукові напрацювання у дослідженні означеної проблеми. Вони розглядали психологічну готовність крізь призму готовності людини до праці та визначили її як «спрямованість» особи, установку на певну дію. Готовність, на думку авторів, це «налаштування можливостей особистості для успішної дії у теперішній момент», «внутрішнє налаштування особи на певну поведінку у процесі виконання навчальних і трудових завдань, установка на активні дії» [25].

Відповідно до змісту та завдань трудової діяльності, науковці поділяють готовність на короткотривалу (ситуативну), що визначається психічними станами людини у конкретній ситуації, і відносно сталу, яка детермінується вже сформованими, стабільними властивостями особистості. Довготривалу готовність вчені називають пе редумовою успішної діяльності, що включає такі елементи: позитивне ставлення до діяльності (професії); адекватні вимогам діяльності риси характеру, темперамент, емоції, мотивацію; професійно важливі особливості сприймання, уваги, емоційних та вольових процесів; знання, уміння і навички, необхідні для успішного здійснення діяльності.

Ці погляди поділяє Л. Савенкова, яка також зазначає, що довготривала (стала) готовність є необхідною умовою для виникнення ситуативної готовності [80].

У підходах М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Савенкової спостерігається зближення функціонального та особистісного підходів, адже вони наголошують, що ефективність діяльності людини залежить не лише від її стану та налаштування на працю, а й наявності та сформованості особистісних якостей, необхідних для виконання цієї діяльності.

Розглядаючи готовність до праці як складне психологічне утворення, М. Дяченко і Л. Кандибович виділяють такі її компоненти:

мотиваційний – передбачає наявність професійних установок, інтересів, прагнення виконувати свою роботу. Основою мотиваційного компоненту є професійна спрямованість особистості, в якій відображається позитивне ставлення до професії, наявність професійних інтересів, бажання самовдосконалення тощо;

орієнтаційний, основою якого є ціннісні орієнтації особистості, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання та готовність діяти відповідно до них.

до пізнавально-операційного компоненту психологічної готовності відноситься професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'ять,

мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності. Цілеспрямоване формування професійної уваги, пам'яті, уявлення є важливим фактором підвищення психологічної готовності. Серед якостей пізнавально-операційного компонента готовності чільне місце посідає професійне мислення, яке виявляється в умінні виявляти та розпізнавати ситуації, явища, факти, моделювати їх і спрогнозувати можливі наслідки;

емоційно-вольовий – характеризує особистісні якості, почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності. [25].

Особистісний підхід до розуміння поняття «психологічна готовність» відображає, на відміну від функціонального, не стан людини під час виконання діяльності, а кінцевий результат її підготовки до неї. В межах особистісного підходу психологічна готовність розглядається як стійкий набір індивідуально-особистісних якостей особистості, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності. Особистісний підхід передбачає підготовку індивіда до певного виду діяльності. Відповідно до нього психологічна готовність є стійким, складним ієрархічним особистісним утворенням (Л. Виготський, А. Деркач, Л. Карамушка, В. Крутецький, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн) [13, 21, 34, 45, 55, 76].

За визначенням С. Максименка та О. Пелех готовність до того чи іншого виду діяльності являє собою «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння та установки». Готовність до діяльності В. Крутецький розглядає як сукупність властивостей особистості, що включають також і здібності, необхідні для виконання певної діяльності.

На залежність психологічної готовності до діяльності від зовнішніх (обставини) та внутрішніх (особистісні якості, установки) факторів вказує С. Рубінштейн. А оскільки вплив зовнішніх факторів завжди здійснюється через внутрішні, особистісні умови, то готовність людини до дії є

усвідомлення нею своїх потреб, для задоволення яких необхідно активізувати особисті психічні і фізіологічні потреби.

На думку Л. Подоляк, В. Юрченко готовність до праці являє собою потребу людини до праці, яка виявляється у схильності особистості до певного виду діяльності та як результат навчання і виховання [74].

За визначенням Л. Карамушки «готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які, у своїй сукупності, дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність» [35].

Психологічну підготовку як передумову формування психологічної готовності до певного виду діяльності розглядають М. Лукашевич, І. Сингаївська, О. Бондарчук [54].

Феномен готовності як основи не тільки здійснення діяльності, але й вдосконалення та розвитку особистості в майбутньому вивчають А. Деркач та В. Зазикін [21].

Як ми бачимо, представники особистісного підходу визначають психологічну готовність людини до діяльності крізь призму наявності або сформованості у неї особистісних якостей, необхідних для виконання цієї діяльності.

Отже, аналіз поняття «психологічна готовність» засвідчив відсутність єдиного підходу до його тлумачення. Відмінність у поглядах вчених на сутність цього складного психологічного явища пояснюється розбіжністю розуміння його механізмів, проте усі науковці погоджуються з тим, що саме психологічна готовність до діяльності є передумовою її успішного здійснення. У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися особистісного підходу до розуміння сутності категорії «психологічна готовність», згідно з яким вона є завершеним результатом підготовки індивіда до того чи іншого виду діяльності і передбачає наявність у людини особистісних характеристик, необхідних для ефективного реалізації професійних завдань.

1.4. Сутність психологічної готовності до педагогічної діяльності

Успішне здійснення будь-якої професійної діяльності є результатом сформованості психологічної готовності до неї. Особливої уваги заслуговує педагогічна діяльність, яка належить до найскладніших професій і висуває високі вимоги до особистості, яка її обирає. У науковому доробку цілої низки вчених (Г. Балла, В. Бондаря, Ф. Гоноболіна, Т. Гуцан, А. Деркача, К. Дурай-Новакової, М. Дьяченко, Є. Ільїна, Л. Кандибович, Л. Кондрашової, В. Крутецького, М. Кужеля, А. Линенко, С. Максименка, О. Мороза, В. Сластьоніна, О. Тарнавської, О. Хлівної, В. Якуніна) переконливо доведено, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності у поєднанні з наявністю педагогічних здібностей забезпечує не тільки її ефективність, але й можливості подальшого вдосконалення. Розглянемо основні з них.

Перш за все варто відзначити, що науковці підходять до визначення змісту поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» також з позиції функціонального або особистісного підходів, проте більшість з них дотримуються останнього, вважаючи, що психологічна готовність до педагогічної діяльності є завершеним результатом професійного навчання.

Теоретичною основою більшості наукових пошуків з проблеми психологічної готовності педагогів до професійної діяльності є праці Ф. Гоноболіна, В. Крутецького, Н. Кузьміної, М. Левітова, В. Сластьоніна у яких висвітлено психологічні особливості професійної діяльності вчителя, розкрито важливу роль професійної мотивації та педагогічних здібностей.

Зокрема, В. Крутецький розглядає готовність до педагогічної діяльності як сукупність педагогічних здібностей, необхідних для успішного її здійснення. До них він відносить:

- дидактичні здібності – здатність вчителя доступно викладати матеріал, стимулювати мислення учнів та їхню зацікавленість навчальним предметом;
- академічні здібності – загальна обізнаність педагога та його глибокі знання у тій галузі науки, яку він викладає;
- перцептивні здібності – уміння відчувати внутрішній світ учнів, розуміти їхні настрої та психічні стани;
- мовленнєві здібності – здатність чітко і зрозуміло висловлювати свої думки, доцільно використовувати невербальні засоби спілкування, розвинуті комунікативні якості [45].

При дослідженні готовності до педагогічної діяльності, А. Деркач виводить поняття готовності як цілісного прояву властивостей особистості. На його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопичення суспільної інформації, стосунків, поведінки, що, активізуючись, може забезпечити індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції [20].

Вивчаючи готовність майбутніх вчителів до професійної педагогічної діяльності, Н. Іпполітова, вказує на те, що «готовність – це складна інтеграційна освіта, активно-дієвий суб'єктивний стан особи, що характеризує мобілізацію сил для виконання поставленого професійного педагогічного завдання» [33].

Аналіз літературних джерел показує, що цілий ряд вчених (Г. Балл, Т. Гуцан, Л. Костюченко, Н. Кузьміна, М. Левченко, А. Линенко, С. Максименко, В. Сластьонін) тлумачить готовність фахівців до професійної діяльності як комплексне поняття, що включає в себе професійну та психологічну готовність.

Зокрема, Г. Балл зазначає, що професійна готовність фахівця містить два компоненти: мотиваційний – схильність до відповідного типу діяльності та інструментальний – володіння вміннями, навичками та стратегіями поведінки у професійній діяльності [4].

Визначення готовності до педагогічної діяльності як «фундаментальної умови, цілісного інтегрального утворення, що синтезує особливу психологічну та предметну підготовку, системність специфічних знань, сформованість особистісних якостей, навички творчо розв'язувати педагогічні завдання, прагнення до самовдосконалення, ознайомлення із сучасними світовими вимогами» надає Л. Костюченко [44].

Розробляючи структуру психологічної готовності до професійної діяльності абітурієнтів педагогічних закладів вищої освіти, М. Левченко виокремлює у ній дві складові: психологічну готовність (відповідність особистісних якостей вимогам діяльності) та підготовленість (глибоке знання основ наук, обізнаність у професійній діяльності, уміння вчитися тощо) [52].

За І. Дичківською, професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. На думку автора, це «психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність» [23].

Готовність Т. Гуцан визначається як «процес вироблення майбутнім педагогом моделі майбутньої професійної діяльності залежно від отриманих під час професійної підготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності» [18].

Н. Кузьмін, Є. Павлютенков та ін. розглядають психологічну готовність до професійної діяльності крізь призму наявності у фахівця знань, умінь і навичок, які дозволяють йому ефективно здійснювати свою діяльність та передбачають свідомий вибір професії відповідно до здібностей і можливостей кожної людини. Тому, на їхню думку, психологічна готовність містить, з одного боку, систему професійних знань, умінь і навичок; з іншого – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійна спрямованість психічних процесів, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій [96].

Готовність до педагогічної діяльності як «інтегративну особистісну освіту», в основі якої лежить спрямованість на педагогічну діяльність розглядає А. Линенко. На думку вченого, готовність виникає як результат позитивного ставлення до професії та визначається системою мотивів до цієї діяльності. Про сформованість психологічної готовності, на думку А. Линенко, свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до педагогічної діяльності; професійно-педагогічна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність й творчість у вирішенні професійних завдань. Педагог, у якого сформована готовність до педагогічної діяльності, здатний діяти відповідно до потреб педагогічної ситуації, уміє будувати процес ефективного педагогічного спілкування; у нього переважає позитивне емоційне ставлення до професійної діяльності та сформована ціла низка професійних та особистісних якостей (емпатія, емоційна стійкість, самоконтроль, педагогічний такт тощо), які дозволяють ефективно її здійснювати [53].

Готовність вчителя до професійної діяльності окремі науковці (В.Й. Бочелюк, А. Міщенко, В. Сластьонін) поділяють на загальну та спеціальну [9, 86]. Зокрема, В. Сластьонін психологічну готовність до педагогічної діяльності вважає компонентом загальної готовності до

педагогічної діяльності та розглядає її як сукупність таких якостей особистості: здібності до ідентифікації себе з іншими людьми, волі й ініціативності, багатства внутрішньої енергії людини, перцептивних здібностей.

Готовність, на думку автора, включає у себе також педагогічну спрямованість особистості вчителя, установку на роботу у школі, емоційну стійкість, яка забезпечує витримку; професійно-педагогічне мислення, яке дозволяє аналізувати свою діяльність і увесь педагогічний процес у цілому, передбачати результати роботи. Вчений виділяє та розмежовує поняття «професійна готовність» та «професійна придатність», звертаючи увагу на взаємозв'язок цих понять. Професійна придатність, на його думку, визначається як сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії. У процесі професійної підготовки професійна придатність переростає в готовність до педагогічної діяльності [87].

Згідно з поглядами усіх вищезазначених науковців, психологічна готовність є компонентом загальної готовності педагога до професійної діяльності. На її формування впливає велика кількість зовнішніх (соціальних, природних) та внутрішніх (психологічних, фізіологічних) чинників, які, в свою чергу, стимулюють розвиток мотиваційної сфери особистості та її стан у цілому. Це дає нам підстави зробити висновок про те, що психологічну готовність можна тлумачити як складову професійного розвитку фахівця.

Д. Бородій, В. Бочелюк, О. Мороз та ін. наголошують, що зміст поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності, структура цієї готовності обумовлені специфікою структури та змістом діяльності педагога [8, 9, 66]. Особливості праці вчителя визначають ті характерні риси особистості і суб'єктивні якості педагога, які впливають на успішність педагогічної діяльності в цілому.

Змістовою стороною професійної готовності В. Маркова, О. Мороз, А. Петровський вважають підготовленість до професійної діяльності. На

думку О. Мороза підготовленість передбачає наявність знань, умінь та навичок професійної діяльності і має певні ознаки: любов до дітей і потреба у спілкуванні з ними; педагогічний такт і терпіння; вимогливість до себе та інших; цілеспрямованість тощо [66].

В. Бочелюк розглядає структуру психологічної готовності як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які впливають на ставлення до учня, як суб'єкта педагогічного процесу, гуманістичну спрямованість праці та усвідомлення сутності, змісту і мети професійної діяльності.

М. Кужель під психологічною готовністю особистості до професійної діяльності розуміє «психічний стан, який виникає у результаті усвідомленого або неусвідомленого відображення психологічної структури професійної діяльності і який характеризується певними мотиваційними, операційними та регуляційними властивостями особистості». Вчений визначив рефлексивний підхід психологічної готовності особистості до професійної діяльності, що сприяє саморегуляції особистості, її активному особистісному і професійному зростанню [46].

Готовність педагога до професійної діяльності, за визначенням К. Дурай-Новакової, – це «система властивостей, якостей, знань та досвіду особистості, яка поєднує усвідомлення високої відповідальності та прагнення активно і творчо виконувати професійні функції». Вчена зробила висновок, що поняття готовності до професійної діяльності може використовуватися у контексті трьох психологічних теорій: як категорія теорії діяльності (готовність – це стан і процес), як категорія теорії особистості (готовність як установка та внутрішня позиція особистості), як категорія професійної підготовки вчителів до педагогічної діяльності [27].

Враховуючи специфіку професійної діяльності вчителя, дослідники визначають зміст і структуру професійної і психологічної готовності до педагогічної діяльності та підкреслюють, що в основі психологічної

готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності та педагогічна спрямованість особистості.

У структурі професійної педагогічної діяльності більшість дослідників (А. Деркач, К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, М. Кужель, Л. Орбан) виділяють наявність адекватної мотивації; загальних і спеціальних знань; професійних умінь та навичок; професійно важливих якостей особистості.

А. Деркач, Л. Орбан виокремили такі структурні компоненти психологічної готовності педагога до професійної діяльності:

мотиваційний – позитивне ставлення до даного виду діяльності, бажання нею займатися;

когнітивний – наявність необхідних знань, умінь, уявлень; в) гностичний – оволодіння засобами та прийомами реалізації різних аспектів діяльності;

емоційно-вольовий – самоконтроль та емоційна сталість; д) оціночний – самооцінка професійної підготовленості [22].

К. Дурай-Новакова у структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виокремила такі складові: мотиваційну (наявність потреби у педагогічній діяльності), пізнавально-оцінну (сформованість системи знань про педагогічну діяльність), операційно-діяльнісну (наявність та використання педагогічних умінь та навичок), емоційно-вольову (здатність до керування своїми емоціями та самоконтролю) та мобілізаційну (здатність до самоорганізації та мобілізації внутрішнього потенціалу).

О. Мороз визначив такі складові готовності до педагогічної діяльності: психологічна готовність (спрямованість особистості, наявність установок);

теоретична готовність (сформованість знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності);

ідейно-політична (наявність моральних принципів, високий рівень культури вчителя) [66].

Психологічну готовність до професійної педагогічної діяльності як інтегральне утворення, що складається з трьох взаємозумовлених та взаємозалежних підструктур, визначила О. Тарнавська [93]. Це такі складові, як:

функціональна, до якої входять мотиваційний (мотиви вибору професії, орієнтація на цінності діяльності), когнітивний (фахові знання) та операційний (наявність умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, планування власної діяльності та прогнозування її результатів) компоненти;

емоційна – налаштованість на вирішення завдань, упевненість у собі, стан задоволеності професією, задоволення від роботи;

особистісна – професійно значущі якості особистості.

Л. Кондрашова у структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виділяє такі компоненти: 1) мотиваційний; 2) орієнтаційний; 3) пізнавально-оперативний; 4) емоційно-вольовий; 5) психофізіологічний; 6) оцінюючий [37].

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

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

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

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

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

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

Н. Кузьміна пропонує структурну модель готовності до педагогічної діяльності. У цій структурі дослідниця виділяє три значущих компоненти: особистісний, індивідуальний і професійно-педагогічний [47].

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

Поряд із визначенням змісту та структури поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» окремі науковці (Г. Балл, О. Бодальов, Ф. Гоноболін, Є. Ільїн, О. Єфімова, І. Зимня, О. Коптяєва, В. Мясіщев, А. Яблонський) приділяють увагу характеристиці окремих її компонентів. Розглянемо детальніше деякі з них.

Визначальним, на думку дослідників (Г. Балл, Х. Дмитерко-Карабин, Є. Ільїн, О. Єфімова, О. Коптяєва, В. Мясіщева, А. Яблонського), є мотиваційний компонент психологічної готовності до професійної діяльності, який виконує ряд функцій:

спонукальну (наявність внутрішньої потреби у певній професійній діяльності сприяє активізації людини для успішного її виконання);

спрямовуючу (визначає вибір і характер мети в професійній діяльності);

регулюючу (визначає ієрархію ціннісних орієнтацій, зміст і співвідношення мотивів професійної діяльності).

Мотивація обумовлюється позитивним ставленням до професійної діяльності, наявністю потреби в отриманні необхідного об'єму спеціальних і психологічних знань, професійних умінь та навичок, направленістю на високі результати педагогічної діяльності, прагненням до професіоналізму. Так, Г. Балл у комплексній здібності до діяльності виділяє два основних аспекти: мотиваційний та інструментальний. Мотив, на думку вченого, є провідним фактором, який обумовлює схильність до певного типу діяльності. Автор зазначає, що ті чи інші прогалини в знаннях можуть легко компенсуватися, але недостатність професійно значущої мотивації обумовить низьку ефективність діяльності [4].

Підтримує цю думку й Х. Дмитерко-Карабин, яка зауважує, що розвиток та реалізація усіх інших складових психологічної готовності до професійної діяльності можуть бути ефективним лише за умови їх концентрування навколо мотиваційного ядра особистості фахівця, його професійно-значущої спрямованості [24].

Як зазначають Є. Ільїн, І. Зязюн, О. Пехота, на мотивацію вчителя до педагогічної діяльності впливає наявність у нього педагогічної спрямованості, яка виражається в захопленості своєю роботою, баченні у ній сенсу свого життя [31]. Це, на думку Є. Ільїна, призводить до двох наслідків: з одного боку, любов до своєї справи змушує педагога постійно вдосконалювати майстерність, цікавитися роботою своїх колег, надавати їм допомогу, тобто бути активним творчим працівником; з іншого боку, учні, якщо відчують, що заняття з ними є для педагога задоволенням, відповідають йому взаємністю.

Мотиваційну готовність до професійної діяльності О. Єфімова розуміє як «сукупність мотивів, які визначають позитивне ставлення особистості до обраної спеціальності, як наслідок спрямовують її на оволодіння майбутньою професійною діяльністю і забезпечують успішність цього процесу» [28].

В. Мясичев, підкреслюючи залежність результативності праці від мотивації, наголошує, що чим позитивнішим буде ставлення людини до діяльності, тим більше вона буде готовою до її виконання з максимально можливим використанням свого потенціалу [67].

У контексті дослідження мотиваційної готовності педагогів до інноваційної діяльності О. Коптяєва визначає її як «сукупність внутрішніх мотивів, які є адекватними інноваційній діяльності та забезпечують успішне її засвоєння і здійснення» [42].

Л. Гренюк, досліджуючи проблему мотиваційної готовності студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності, зауважує, що існує пряма залежність результативності підготовки фахівців від сформованості мотиваційного компонента готовності до професійної діяльності [17].

Підтримував цю думку й А. Яблонський, який наголошував на особливому значенні потреби в досягненні успіху, яка, на його думку, виявляється у вигляді узагальненого мотиву досягнення. Вчений зазначав, що

«мотиваційна готовність майбутніх учителів до професійної діяльності є складним індивідуально-психологічним утворенням, яке поєднує усвідомлення особистістю значущості майбутньої професійної діяльності вчителя, що інтегрується з розвитком професійно значущих якостей і цінностей та наявністю образу своєї професії, власної професійної поведінки, і супроводжується прагненням займатися цією діяльністю після закінчення вищого навчального закладу» [99].

До визначення структурних компонентів мотиваційної готовності до професійної діяльності також існують різні підходи. Зокрема, А. Яблонський виокремлює такі її підструктури як особистісну (наявність сформованих

педагогічно значущих якостей) та мотиваційну (комплекс стійких мотивів, які спонукають індивіда до здійснення професійної діяльності). Ці складові взаємопов'язані між собою, об'єднані професійною діяльністю та визначають якість формування психологічної готовності до неї.

О. Коптяєва виділяє такі основні компоненти мотиваційної готовності педагогів до інноваційної діяльності: наявність інтересу до новизни, бажання займатися інноваціями у діяльності, переживання позитивних емоційних станів, які викликані інноваціями, прагнення оцінити свій професійний і особистісний досвід із позиції інновацій. Визначальним компонентом мотиваційної готовності, на думку автора, є інтерес, викликаний новизною у діяльності [42].

З когнітивним компонентом пов'язують таку характеристику фахівця як професіоналізм. Професіоналізм у наукових дослідженнях тлумачать як стійкий рівень знань, навичок і умінь, що дозволяє досягати найбільшої ефективності в професійній діяльності. Так, зокрема, О. Бодальов зауважує, що «це не лише яскравий розвиток здібностей, але й глибокі та широкі знання в тій області діяльності, у якій цей професіоналізм проявляється, а також нестандартне володіння вміннями, які необхідні для успішного виконання цієї діяльності» [60].

Знання є одним із факторів, що визначає можливості педагога в його професійній діяльності. Ще А. Макаренко наголошував, що «учні вибачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, але не пробачать поганого знання своєї справи» [31].

На думку Є. Ільїна професійні знання педагога складаються із загальних і спеціальних знань. Загальні знання (суспільно-політичні, а також з літератури, мистецтва, історії тощо) характеризують світогляд і загальну культуру вчителя. Спеціальні знання, необхідні для викладання предмета, можна поділити на психолого-педагогічні, медико-біологічні та знання свого предмету. Ефективність формування професійних знань, на переконання вченого, залежить від інтелектуальних якостей, до яких він відносить

логічність, критичність та оперативність мислення, уяву, винахідливість, уміння прогнозувати результати своєї діяльності.

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

Операційний компонент готовності передбачає наявність умінь і навичок, які допомагають педагогу ефективно здійснювати педагогічну діяльність. За своєю сутністю він подібний до компонентів психологічної готовності, які в ряді інших досліджень визначаються як практичні, процесуальні або конструктивні.

Н. Кузьміною було виокремлено такі групи педагогічних умінь: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [47].

Специфіка комунікативних здібностей педагога, їх місце у структурі педагогічного спілкування, психологічна готовність педагогів до різних ситуацій спілкування висвітлені у роботах Н. Вітюка, Л. Долинської, М. Коць, С. Максименка, С. Макаренко, Т. Щербан, Т. Яценко.

Формування операційного та когнітивного компонентів розпочинається під час навчання у закладі вищої освіти, а їх розвиток та вдосконалення здійснюється упродовж всієї професійної діяльності вчителя.

Основу особистісного компоненту, на відміну від попередніх, становлять якості особистості, більшість з яких формується у людини з перших років її життя під впливом умов життя і виховання. Проте їхнє значення для готовності педагога ефективно здійснювати свою професійну діяльність важко переоцінити.

Дослідженням формування та саморозвитку професійно важливих якостей особистості педагогів займалися Р. Атаханов, М. Бобкова,

Ф. Гоноболін, Т. Гура, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Г. Хозяїнов.

Особистісна готовність до педагогічної діяльності, як вважає І. Зимня, це широка і системна професійна компетентність, стійка переконаність, соціально-значуща спрямованість особистості майбутнього вчителя, наявність у фахівця комунікативної і дидактичної потреби, необхідність спілкування та передачі досвіду іншим [30].

Однією з домінуючих якостей особистості вчителя повинна бути любов до дітей. В. Сухомлинський зазначав, що навчитися цьому неможливо в жодному навчальному закладі. Любов до дітей, яка перетворюється в інтерес до роботи з дітьми, в бажання зробити їх освіченими, розвиненими духовно, стає компонентом педагогічної спрямованості [31].

Ф. Гоноболін виділив бажані і небажані особистісні якості педагога. Важливими, з точки зору учнів, є справедливість, людяність, чесність, вимогливість (яка не приводить до придушення особистості). Протипоказані педагогам дратівливість, нетерплячість, поспішність зроблених висновків [16].

На думку Г. Хозяїнова, Н. Кузьміної, Л. Варфоломєєвої, професійні якості особистості, що впливають на результат педагогічної діяльності і визначають індивідуальний стиль педагога, поділяються на домінантні, периферійні, негативні та професійно неприпустимі [96].

До домінантних належать якості, які визначають ефективність педагогічної діяльності та за відсутності яких вона значно знижується: цілеспрямованість і соціальна активність, гуманність і любов до дітей, справедливість, чесність, щирість, сумлінність, відповідальність, організованість, здатність вести за собою, рішучість, толерантність, ерудиція, інтелект, широкий кругозір тощо.

Периферійними називаються такі якості, які не здійснюють вирішального впливу на ефективність діяльності, проте впливають на її успішність і відображаються на авторитеті педагога. Це почуття гумору,

доброзичливість, чуйність, зовнішня привабливість, життєрадісність, ввічливість, привітність, самокритичність, принциповість.

Негативними є якості, які призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності: емоційна неврівноваженість, мстивість, зарозумілість, упередженість, публічне вираження симпатій і антипатій до учнів.

До неприпустимих якостей відносяться: наявність шкідливих соціально небезпечних звичок (алкоголізм, наркоманія), аморальна поведінка, грубість, некомпетентність в питаннях навчання і виховання, безвідповідальність та ін. [96].

Одними з провідних особистісних якостей педагога вчені вважають гуманізм та емпатію. Р. Атаханов і М. Бобкова виділили п'ять типів педагогів за критерієм установки на емпатійний спосіб взаємодії з учнями:

- з активно позитивною професійною установкою;
- функціональною професійною установкою;
- з нейтрально-байдужою професійною установкою;
- ситуативною професійною установкою;
- приховано-негативною професійною установкою [3].

Автори дають такий опис характеристик цих типів.

Для педагогів з активно-позитивною установкою на емпатійне спілкування є характерним емоційний відгук на переживання учнів. Вони здатні передбачати вчинки учнів, орієнтують на їхні емоції та невербальні прояви – міміку, жести, положення тіла. На уроках виявляють доброзичливість, часто використовують похвалу і підбадьорювання.

Педагоги з функціональною установкою мають такі особливості: дають недостатній емоційний відгук на переживання учня, оскільки не завжди вірно оцінюють емоційні стани учнів за невербальними ознаками. Вони не завжди можуть знайти правильний тон спілкування з різними учнями в різних ситуаціях, рідко використовують похвалу і підбадьорювання, в залежності

від успішності виконання навчальних завдань і від своїх індивідуальних симпатій.

Педагоги з нейтрально-байдужою установкою більше орієнтуються на зміст вербального спілкування, оскільки недостатньо володіють розпізнаванням емоцій по невербальних ознаках. Не завжди в змозі знайти відповідний тон спілкування, оскільки не володіють достатнім репертуаром рольової поведінки. Дуже мало використовують на уроці похвалу і підбадьорювання.

Вчителі з ситуативною професійною установкою здатні емоційно відгукнутися на стан учня, при цьому не завжди можуть передбачати події, оскільки високий рівень власної емоційності не дає їм можливості правильно розпізнати складні ситуації взаємодії, зрозуміти логіку їх розвитку. Для цих педагогів є властивими коливання настрою, мінливість та нестабільність взаємин з учнями.

Педагоги з приховано-негативною установкою не проявляють емоційного відгуку на стан учня, погано розуміють зв'язок між поведінкою та її проявами, так як недостатньо вміють розшифровувати невербальні прояви емоцій. Це призводить до відсутності взаєморозуміння між вчителем та учнями. Вони відносяться до учнів упереджено, підтримують з ними виключно формальні відносини. Похвала і підбадьорення, прийняття ідей учнів взагалі не застосовуються на уроці [3].

Важливим аспектом особистісного компоненту психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності є його «Я-концепція», крізь призму якої він вибудовує свої взаємовідносини з оточуючими (учнями, батьками, колегами). «Я-концепція» – являє собою сукупність усіх уявлень людини про себе, поєднану з їхньою оцінкою [5, 88].

Результати досліджень вчених (Р. Бернс, І. Бех, К. Слободянюк, О. Солодухова) свідчать, що педагоги з негативною «Я-концепцією» відчувають значні труднощі у встановленні соціальних контактів, формуванні ефективної взаємодії з людьми, що породжує тривожність, стрес

і, врешті-решт, негативно впливає на їхню професійну діяльність. Негативні установки та уявлення про самого себе можуть бути причиною непрофесійної, а подекуди й взагалі агресивної поведінки педагога по відношенню до учнів, що виражається у неприязному ставленні до дітей, неприйнятті їхньої індивідуальності, прагненні принизити тощо. І навпаки, вчитель з позитивною «Я-концепцією» відчуває себе потрібним, прийнятним іншими, вірить у власні сили і готовий з впевненістю долати будь-які труднощі.

Поведінка впевненого в собі, з адекватно високою самооцінкою, яка є складовою «Я-концепції», вчителя характеризується ініціативністю, емпатією, неконфліктністю. Впевненість у собі допомагає йому подолати страхи й тривожність, радіти успіхам колег та учнів, прагнути до саморозвитку та професійного самовдосконалення. Емпатійність, оптимістичність, щирість, впевненість у собі вчителя, його позитивне ставлення до дітей здійснюють вплив на становлення особистості учнів, формування їхньої самосвідомості, навчають вірити в себе, власні можливості та долати труднощі.

Досліджуючи вплив «Я-концепції» вчителя на формування «Я-концепції» учнів, В. Солодухов та О. Солодухова виявили взаємозв'язок між позитивною «Я-концепцією» учнів і позитивною «Я-концепцією» педагогів, які їх навчали [90].

Отже, здійснивши аналіз літературних джерел, ми можемо стверджувати, що, не зважаючи на значну кількість наукових досліджень проблеми психологічної готовності до педагогічної діяльності, єдиного підходу до пояснення її сутності, змісту та структури не існує. У працях вчених поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» розглядається як «властивість особистості», «структурне утворення», «інтегральна якість», «психічний стан», «здатність», «якісна характеристика», «система».

Спільним для більшості науковців є розуміння психологічної готовності як складного психологічного явища, що містить у своєму складі мотивацію, систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості, її переконання, ціннісні орієнтації та погляди. Основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності вони вважають цілісність та стійкість.

1.5. Особистісно-професійна готовність педагога до впровадження інклюзивної форми навчання

Перш за все варто відзначити, що для реалізації теорії і практики інклюзивної освіти в нашій країні надзвичайно актуальним є досвід фахівців тих країн, де вона виникла набагато раніше. Велика кількість зарубіжних досліджень присвячено вивченню проблем професійної підготовки педагогів та інших фахівців психолого-педагогічного супроводу, які працюють в

умовах інклюзивної освіти. Вивчаючи проблеми готовності педагогів, L. Florian, H. Linklater, Cagran, M.Schmidt відзначають, що основна маса вчителів підготовлена лише для роботи з дітьми з типовим розвитком і не має досвіду взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, в зв'язку з чим потребує ознайомлення з особливостями розвитку дітей з особливими освітніми потребами, вивчення нормативно- правової та методичної бази. Наявність цих проблем негативно позначається на ефективності роботи вчителів в інклюзивну класі [100, 102].

L. Florian, H. Linklater, підводячи підсумки досліджень, спрямованих на вивчення ставлення педагогів до інклюзивної освіти, зазначають, що жодне з них не презентувало абсолютно позитивних результатів. У висновку було виділено кілька шляхів, що впливають на ставлення вчителів до інклюзії, серед них – додаткове навчання на курсах перепідготовки та отримання досвіду взаємодії з дітьми, які мають різні типи інвалідності.

Зарубіжний дослідник J. Corbett пропонує чотири складові інклюзивної культури, які необхідно формувати у педагога: шанобливе ставлення вчителів до поглядів, які відсутні в їх особистому життєвому досвіді; усвідомлення педагогами того, що інтелектуально розвинені люди зустрічаються не тільки серед тих, хто наділений високим соціальним і академічним статусом; визнання рівних можливостей всіх учнів в праві на освіту і задоволення цих прав з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини; формування вміння у педагогів працювати в команді, організовувати колективне співробітництво [101].

Саме останнє вміння, на нашу думку, є важливим для організації продуктивної взаємодії педагога з іншими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі (корекційним педагогом, психологом, асистентом вчителя, батьками тощо), що є однією з визначальних умов ефективності інклюзивної освіти.

Досліджуючи проблему готовності педагогів до інклюзивного навчання, В. Хитрюк ввела у науковий обіг термін «інклюзивна готовність», який, за своїм змістом, ідентичний поняттю готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Визначаючи його зміст, дослідниця говорить, що це складна інтегральна якість особистості, що ґрунтується на цілому комплексі академічних, професійних та соціально-особистісних компетенцій та є передумовою успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності.

До академічних компетенцій В. Хитрюк відносить методологічні знання, які належать до окремої галузі науки, розуміння наявних у ній взаємозв'язків та уміння використовувати їх для вирішення практичних завдань. Під професійними компетенціями вчена розуміє готовність і здатність педагога доцільно діяти відповідно до наявної педагогічної ситуації; під соціально-особистісними – сукупність компетенцій, які стосуються особистості людини та визначають способи її взаємодії з іншими людьми та суспільством загалом [95].

Близьким за змістом, проте більш широким за своєю сутністю, до поняття «інклюзивна готовність» є термін «інклюзивна компетентність», за допомогою якого ряд вчених (Ю. Бойчук, О. Кучерук, А. Максимюк, Т. Соловей, І. Хафізуліна, М. Чайковський) позначають здатність педагога виконувати професійні функції у процесі інклюзивного навчання.

Зокрема, М. Чайковський розглядає інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності фахівця інклюзивного закладу освіти. На його думку, вона включає необхідний обсяг знань і вмінь та виражається у здатності педагога здійснювати професійні функції з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з порушеннями у розвитку і забезпечувати їх включення в середовище закладу загальної середньої освіти, створюючи умови для розвитку і саморозвитку. Науковець розглядає інклюзивну компетентність крізь призму її змістових компонентів:

мотиваційного, який характеризується особистісною зацікавленістю, налаштованістю та сукупністю мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на здійснення професійної діяльності в інклюзії;

когнітивного, який визначається як здатність здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його здійсненні;

рефлексивного, що включає здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням;

операційного, який являє собою уміння і навички, необхідні для виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання.

О. Мартинчук визначено зміст поняття «професійна компетентність вчителя початкової освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку», яке визначається як інтегральна якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності [58].

І. Демченко, яка досліджувала проблему підготовки педагогів до роботи в інклюзивній початковій школі, готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначає як «складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектру функцій щодо вдосконалення змісту та організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них в умовах інклюзивної початкової школи» [19].

Н. Софій було виділено шість компетентностей педагогів, сформованість яких найбільше впливає на успішність впровадження інклюзивної моделі навчання, а саме:

1. Практика диференційованого викладання.
2. Практика спільного викладання (викладання спільно з вчителем-дефектологом та/або асистентом вчителя).
3. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами.
4. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.
5. Робота в команді.
6. Практика позитивної комунікації [92].

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

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

вчителі вважають, що все й так достатньо добре, не бачать, як запропоновані заходи можуть змінити на краще навчальну практику;

думають, що у них немає необхідних знань і навичок;

не впевнені, що в них достатньо фахово підготовлені, аби працювати з дітьми з особливими освітніми потребами;

побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації; що робота в інклюзивних умовах забиратиме надто багато часу;

не впевнені, що їм надаватимуться потрібні ресурси та підтримка; їх турбує перспектива співпраці з іншими фахівцями тощо [40].

В. Синьов, М. Шеремет, Л. Руденко, Д. Шульженко окреслюють цілий перелік психологічних чинників, що стоять на заваді успішного навчально-виховного процесу в інклюзивному закладі. Серед них визначальне місце займають ті, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю вчителя загальноосвітньої підготовки, а саме:

тотальна некомпетентність вчителів щодо психологічних особливостей учня;

формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу;

волютаризм вчителів початкових класів по відношенню до «особливої» дитини;

невідповідність структури, темпу і ритму уроку до їхніх можливостей;

відсутність методик включення «особливого» учня в навчальний процес [83].

М. Матвєєва також наголошує на тому, що однією з найсуттєвіших проблем запровадження інклюзії у нашій країні є відсутність соціально-психологічної готовності суб'єктів та об'єктів інклюзії до спільного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком [59].

С. Альохіна, М. Алексєєва зазначають, що проблема неготовності вчителів закладів загальної середньої освіти (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досить гостро постає вже на перших етапах запровадження інклюзії. Вона виявляється у недостатній кількості професійних компетенцій вчителів, наявності психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів [1].

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

1. Страх перед невідомим, сутність якого полягає у підвищеній тривожності педагогів, пов'язаній з необхідністю виконувати нові, до цього часу невідомі, професійні обов'язки.

2. Страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу. Основу цього страху становлять негативні суспільні стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами.

3. Негативні установки і упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які також безпосередньо пов'язані з пануванням у суспільстві негативних стереотипних установок щодо дітей з ООП.

4. Професійна невпевненість вчителя, яка пов'язана з несформованістю інклюзивної компетентності.

5. Небажання вчителів змінюватися, яке пов'язане з відсутністю позитивної мотивації та необхідністю виходити із «зони комфорту».

6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо).

Аналіз психологічних бар'єрів показав, що першопричиною багатьох з них є вплив суспільних стереотипів у ставленні до людей з особливими освітніми потребами та до можливості спільного навчання дітей з ООП разом з однолітками з типовим розвитком. Розглянемо найбільш поширені з них.

1. Діти з особливими освітніми потребами повинні навчатись у спеціальних закладах, тому що там їм буде краще.

2. Над дітьми з особливими освітніми потребами будуть кепкувати однокласники.

3. В інклюзивних класах рівень і якість освіти будуть нижчими для дітей з типовим розвитком, ці учні не одержать достатньо уваги від вчителя.

4. Діти з психофізичними порушеннями не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не будуть одержувати високих оцінок.

5. На інклюзивне навчання держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту.

6. Діти з порушеннями розвитку є агресивними, вони можуть ображати інших.

7. Порушення можуть запозичити діти з типовим розвитком.

8. Інклюзивна освіта є єдиною сучасною формою освіти, а спеціальні інтернати треба закрити, оскільки вони шкодять дітям [62].

На подібні проблеми вказує й Н. Кузьміна, яка зазначає, що пред'явлення нових вимог до діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти призводить до виникнення у них різних труднощів, які найчастіше є наслідком недостатньої сформованості базових компетентностей. Під «професійними педагогічними труднощами» вчена розуміє «переживання суб'єктом станів напруги, тяжкості, незадоволеності, які виникають в результаті дії зовнішніх факторів діяльності і залежать від характеру самих чинників, ступеня підготовленості до діяльності і ставлення до неї» [47, 48].

Разом з тим, Т. Полякова вважає, що труднощі у професійній діяльності, поряд з очікуваними негативними наслідками, грають і позитивну роль, сприяючи підвищенню активності творчого пошуку і виступаючи індикатором, що показує рівень різних збурень у функціонуванні педагогічної системи [75].

У дослідженні Ю. Шуміловської готовність майбутнього вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання розглядається як «сукупність знань та уявлень про їхні особливості, вододіння способами і прийомами роботи з такими учнями, а також сформованість певних особистісних якостей, що визначають стійку мотивацію до цієї діяльності» [98].

Ю. Шуміловська виділяє такі компоненти готовності майбутнього вчителя до інклюзивного навчання:

мотиваційний – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання, визнання кожного учня суб'єктом навчальної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття учнів з обмеженими можливостями здоров'я;

когнітивний – включає систему знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психічного та фізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я та ефективності побудови педагогічного процесу з такими учнями;

креативний – відображає творчу активність і особистісні особливості педагога, що дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал учнів з ООП, керуючись їх можливостями;

діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з особами з обмеженими можливостями здоров'я та передбачає формування у майбутніх вчителів відповідних професійних компетенцій.

Позитивним моментом такого визначення, на нашу думку, є окреслення складових готовності, проте недостатньо чітко розкрита залежність когнітивного та діяльнісного компонентів від мотиваційної складової.

Н. Малярчук пропонує такий перелік компонентів готовності [57]: *аксіологічний* (ставлення до інклюзії як до блага, позитивного соціально-педагогічного явища, ресурсу для розвитку дитини, групи в суспільстві); *емоційно-мотиваційний* (позитивне ставлення до дітей різних груп, зацікавленість професійною педагогічною діяльністю); *когнітивний* (знання про особливості розвитку дітей з гетерогенних груп і специфіку професійної діяльності в умовах інклюзії, що дозволить ефективно вирішувати завдання у конкретних життєвих ситуаціях); *вольовий* (відповідальне ставлення до інклюзивної діяльності, зосередження уваги на проблемах учнів, педагогічний оптимізм, прагнення до досягнення позитивного результату в навчанні і вихованні дітей, підлітків, молоді з особливими освітніми потребами); *операційно-компетентнісний* (володіння певними компетенціями інклюзивної діяльності в цілому, конкретними методами, способами, прийомами зокрема); *комунікативний* (застосування різного роду

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

С. Альохіна, аналізуючи причини неготовності педагогів до інклюзивного навчання, зазначає, що найчастіше вони пов'язані з відсутністю у них готовності до прийняття умов, що змінюють його професіоналізм і внаслідок цього, вимагають розширення сфери своєї професійної та особистісної компетентності за рахунок засвоєння нових знань, умінь і навичок. Вчена наголошує на тому, що готовність фахівця до роботи в умовах інклюзивної освіти доцільно диференціювати на професійний та психологічний різновиди [1].

До професійної готовності, на думку С. Альохіної належить: інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних особливостей дітей з порушеннями у розвитку та їх відмінностей від дітей з типовим розвитком, готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність в процесі навчання, готовність до професійної взаємодії і навчання.

Структура психологічної готовності включає емоційне прийняття дітей з різними типами порушень в розвитку, готовність включати дітей з різними типами порушень в діяльність на уроці, задоволеність власною педагогічною діяльністю.

Заслуговує наукового інтересу підхід до визначення поняття психолого- педагогічної готовності до інклюзивної освіти майбутніх педагогів- психологів, характеристику якого представлено у дослідженні С. Черкасової. Дослідниця трактує її як систему професійно-значущих якостей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі. У своєму дослідженні С. Черкасова уточнює, що про психолого- педагогічну

готовність свідчать такі показники, як толерантне ставлення до людей з проблемами у розвитку, високий рівень емпатії, перевага установок на альтруїзм та працю та сформованість уявлень про форми, методи і засоби роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [97].

І. Оралканова у своєму дослідженні, спрямованому на підготовку вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, робить спробу диференціювати інклюзивну готовність на психологічну, професійну та особистісну. Вона визначає інклюзивну готовність педагогів крізь призму наявності у них комплексу психологічних та професійних якостей, що дають можливість ефективно здійснювати педагогічну діяльність з урахуванням вимог інклюзивної освіти. Вчена наголошує, що психологічна готовність визначається особистісними якостями вчителя, а професійна – сформованістю у нього системи знань та методичних умінь [69].

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

За результатами власних досліджень Д. Шульженко та В. Синьов виділяють такі етапи психологічної підготовки майбутніх фахівців з інклюзії, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями та з розладами спектру аутизму [84, 85]:

1. Засвоєння понятійного апарату спеціальної психології та інклюзії.
2. Навчання пізнанню психологічних аутистичних явищ, виокремлення психологічних детермінант інклюзії з широкого кола чинників, умінню доцільно застосовувати дефектологічні (клінічні, психологічні, педагогічні, реабілітаційні, спеціальні) знання у повсякденному житті.
3. Оволодіння способами, прийомами, засобами вивчення й розуміння аутичних дітей, їх батьків, вчителів, подолання стереотипних психологічних

установок та бар'єрів, які спричинені соціальними стереотипами; формування готовності до пізнання учня з розладами спектру аутизму й прийняття його індивідуальності.

4. Психологічна робота над власною особистістю, що включає самопізнання, самовивчення, самооцінку, самоприйняття, саморегуляцію та самоконтроль, за рахунок чого формуються такі внутрішні механізми як саморозуміння, саморефлексія, самоспостереження.

5. Оволодіння методологією та методикою ділового спілкування з педагогами інклюзивної школи та батьками дітей з розладами спектру аутизму.

6. Етап інтеграції корекційно-педагогічних та психокорекційних знань, вмінь, навичок в інклюзивну ситуацію.

7. Етап управління і контролю над власними емоціями, формування емоційної стійкості, подолання невпевненості, розвиток професійної мотивації психолога до роботи в умовах інклюзії, до подальшого професійного та особистісного зростання.

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

Важливість психологічної підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти відзначає А. Колупаєва. Нею доведено, що мотивація вчителя щодо інклюзії, впевненість у її правильності та доцільності як форми навчання дітей з особливими освітніми потребами буде сприяти підвищенню

його професійної компетентності. На думку А. Колупаєвої, психологічну готовність педагога до інклюзивної освіти слід розглядати як «інтегровану здатність особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність». В рамках дослідження нею було виділено п'ять функціонально пов'язаних та взаємообумовлених компонентів – мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний, проте не було конкретизовано показники сформованості кожного з них [39].

На важливу роль мотиваційного компоненту психологічної готовності вказує й М. Матвеева, яка зазначає, що не зважаючи на різноманітність мотивів роботи вчителя в інклюзивному класі, деякі вчителі продовжують займатися інклюзією попри негативне ставлення до ідеї спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком. Вчена зазначає, що така негативна позиція педагогів «є протипоказанням до здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному класі» [59].

С. Миронова наголошує, що формування психологічної готовності педагогів «...є не лише однією з умов запровадження інклюзивної освіти, її ефективності, а й шляхом до суспільної інтеграції різних верств населення» [61].

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

Психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії відрізняється від поняття «інклюзивна компетентність».

Психологічна готовність передбачає наявність психологічних задатків, які завдяки спеціальній підготовці можуть трансформуватися в професійні компетенції, фахові знання, уміння і навички, необхідні вчителю для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

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

Узагальнення теоретичних підходів дозволило нам окреслити зміст поняття «психологічна готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Ми розглядаємо її як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними.

Висновки до розділу 1.

Як показує аналіз теоретико-методологічних та прикладних досліджень, проблема психологічної готовності педагога до професійної діяльності й взаємодії була об'єктом вивчення багатьох науковців минулого та не втрачає своєї актуальності й сьогодні. Тлумачення змісту та структури поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» здійснюється з позиції функціонального та особистісного підходів до розуміння психологічної категорії «психологічна готовність».

Попри значну кількість досліджень та різноманітність підходів до розкриття сутності поняття, більшість науковців дотримуються позиції, що психологічна готовність вчителя до педагогічної діяльності є компонентом його загальної готовності до професійної діяльності. Дослідники наголошують, що в основі психологічної готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності, яка включає позитивну мотивацію, загальні і спеціальні знання, професійні уміння та навички, а також професійно важливі якості особистості.

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

Аналіз літературних джерел засвідчив значну кількість наукових пошуків з проблеми формування готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, проте переважна більшість з них зосереджують свою увагу на формуванні професійної компетентності вчителя інклюзивного класу, його методичної готовності, тоді як психологічній підготовці не приділяється належної уваги. У дослідженнях вчених розглядаються лише окремі її аспекти, без

встановлення взаємозв'язків між компонентами структури психологічної готовності та визначення показників і рівнів їх сформованості.

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

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

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

2.1. Обґрунтування вибору методів емпіричного дослідження

Спираючись на аналіз теоретико-методологічних підходів щодо проблеми професійної взаємодії в контексті інклюзивної форми освіти, а також феномену психологічної готовності, ми розробили програму емпіричного дослідження особливостей психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної взаємодії в умовах інклюзії. Концепція програми ґрунтується на наявності чотирьох взаємозалежних компонентів в структурі психологічної готовності особистості: мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного [11].

Мотиваційний компонент передбачає наявність стійкої позитивної соціальної перцепції щодо дітей з особливими освітніми потребами, мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії, переконання у важливості інклюзивної форми навчання та власної діяльності, усвідомленні її як умови успішного професійного зростання.

Когнітивний компонент передбачає сформованість у педагога професійної спрямованості психічних процесів (уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення тощо), наявність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії.

Сформованість *операційного компоненту* виявляється у позитивному ставленні педагога до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, вміннях вчителя комунікувати з ними, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів даної категорії та з типовим розвитком; сприяти введенню дитини з ООП у колектив класу; попередити дезадаптацію учнів з ООП та прояву упередженого ставлення до них.

Зміст *особистісного компоненту* полягає у наявності цілої низки властивостей та якостей особистості (емпатія, толерантність, вміння швидко пристосовуватися до нових умов, прагнення до саморозвитку тощо) а також вольових якостей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії та її самоаналізу.

Показниками сформованості мотиваційного компоненту є: позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, відсутність негативних соціальних установок щодо цієї категорії дітей; усвідомлення користі спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами; наявність потреби в оволодінні професійними знаннями та вміннями для ефективної роботи в умовах інклюзії; усвідомлення власної відповідальності за успішність впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх закладах; усвідомлення чинників, які перешкоджають процесу інклюзії; наявність прагнення досягати успіху у новій діяльності.

Показниками сформованості когнітивного компоненту виступають: наявність цілісної системи знань про психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами; знання особливостей реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з ООП відповідно до категорії порушення; здібності до швидкого засвоєння нових видів діяльності, професійного навчання; вміння прогнозувати та планувати результати педагогічного впливу [11].

Показники сформованості операційного компоненту наступні: вміння будувати процес навчання та виховання дітей відповідно до їх нозології та індивідуально-психологічних особливостей; високий рівень комунікативних здібностей, здатність до продуктивної взаємодії з учнями; вміння створювати умови для соціально-психологічної адаптації дітей з психофізичними вадами у школі та класі; вміння впливати на взаємини між дітьми в класі та створювати умови для формування сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі.

Показники сформованості особистісного компоненту: готовність до зміни власних установок відповідно до ситуації; високий рівень сформованості таких особистісних рис, як емпатія, толерантність, гуманне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами тощо; здатність до самоаналізу та самооцінки власної педагогічної діяльності, прагнення до особистісного та професійного саморозвитку [10, 11].

З метою вивчення окремих параметрів психологічної готовності майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії в умовах інклюзії нами підібрано пакет діагностичних методик:

1. Для дослідження особливостей *мотиваційного компоненту* психологічної готовності майбутніх вчителів нами:
 - а) розроблено *діагностичну анкету*. Вона складається з 15 запитань, спрямованих на з'ясування особливостей ставлення респондентів до інклюзивної форми освіти, до учнів з особливими освітніми потребами; на визначення особистого прагнення здобувати нові знання у галузі інклюзивної освіти [Додаток 1];
 - б) підібрано *методику визначення соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О. Потьомкіної*. Методика спрямована на вивчення мотиваційно-потребової сфери особистості та визначення домінуючих соціально-психологічних установок, тобто того, що для людини є орієнтиром у взаємовідносинах з іншими людьми: альтруїзм чи егоїзм, процес або результат, свобода або влада, праця або гроші.

Для педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, домінуючими мають бути просоціальні установки, такі як альтруїзм, орієнтація на працю та її результат, оскільки саме вони забезпечують формування позитивної мотивації, яка поєднується з прагненням досягати успіху та позитивного результату у професійно-педагогічній діяльності.

2. З метою діагностики *когнітивного компоненту психологічної готовності* майбутніх вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами ми:

а) розробили *опитувальник, спрямований на вивчення рівня обізнаності майбутніх педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами*, на з'ясування розуміння сутності інклюзивної освіти та вивчення рівня обізнаності про категорії дітей з особливими освітніми потребами, особливості реалізації індивідуального підходу до їх навчання включав 30 запитань (Додаток 2). Кожна правильна відповідь на питання опитувальника оцінюється в 1 бал. Отримана сума балів свідчить про рівень сформованості системи знань у галузі інклюзивної освіти: 0-10 балів – знання хаотичні, система знань відсутня; 11-20 балів – фрагментарні, несистематизовані знання; 21-30 балів – наявна стійка система знань у галузі інклюзивної освіти;

б) обрали *методику «Інтелектуальна лабільність» в модифікації С.Н. Костроміна*) з метою оцінки якостей мислення та прогнозування успішності майбутніх педагогів у професійному навчанні під час засвоєння нових видів діяльності. Доцільність використання методики обумовлена тим, що педагогам, які працюють в інклюзивних класах, доводиться одночасно приділяти увагу як дітям з типовим розвитком, так і дітям з особливими освітніми потребами, пристосовуватися до нових умов праці, засвоювати велику кількість інформації для надання кваліфікованих освітніх послуг дітям з ООП. Все це вимагає від них уміння швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, не втрачаючи при цьому високої продуктивності мислення та інших психічних процесів.

3. Для вивчення *операційного компоненту психологічної готовності*, який передбачає вміння вчителя комунікувати з дітьми з особливими освітніми потребами, планувати та організувати ефективну взаємодію учнів з ООП та з типовим розвитком, сприяти введенню дитини з особливими освітніми потребами у колектив класу,

попередити дезадаптацію учнів з ООП та запровадження булінгу по відношенню до них, створити у класному колективі сприятливий соціально-психологічний клімат для всіх, без винятку, учнів, ми:

- а) обрали *методику з визначення загального рівня комунікабельності В. Ряховського*;
- б) розробили *опитувальник, спрямований на виявлення ставлення майбутнього педагога до взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами*. Опитувальник спрямований на виявлення ставлення педагогів до взаємодії з учнями з ООП; їх позиції щодо організації взаємодії учнів з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком; залучення учнів з ООП в класний колектив та вплив на це вчителя. Текст опитувальника містить 15 запитань, на які педагог повинен дати відповідь «так» або «ні».

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

4. 3 метою вивчення особливостей *особистісного компоненту* психологічної готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП нами:

а) розроблено *опитувальник для діагностики рівня усвідомлення вчителями себе суб'єктами інклюзивного навчання*, який являє собою перелік тверджень, які відображають роль педагога у реалізації інклюзивної освіти. Суб'єктивна оцінка кожного твердження відображає усвідомлення майбутнім вчителем основних завдань та своєї готовності до їх реалізації. Текст опитувальника представлено у Додатку 4.

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

б) підібрано методичку *діагностики рівня емпатійних здібностей І. Юсупова* з метою визначення рівня розвитку та особливостей прояву емпатії у досліджуваних педагогів, адже емпатія, тобто вміння поставити себе на місце іншої людини, здатність до мимовільного емоційного відгуку на переживання інших людей, є професійно значущою властивістю особистості для усіх без винятку педагогів. Особливо це стосується тих вчителів, які працюють у закладах спеціальної освіти та інклюзивних класах.

Рівень емпатії визначається за такими її складовими: 1) *раціональний канал емпатії* (характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення на будь-яку людину – на її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес, що викликає емоційне відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку або мотивацію інтересу до іншого. Партнер привертає увагу просто своєю присутністю, що дозволяє неупереджено виявляти його особливості); 2) *емоційний канал емпатії* (відповідає за здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, бути спільником. Емоційна чуйність, в цьому випадку, дозволяє зрозуміти

внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку і ефективно впливати на неї. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки між людьми, які сприймають одна одну); 3) *інтуїтивний канал емпатії* (величина бальної оцінки свідчить про здатність спостерігати за поведінкою інших і діяти за відсутності інформації про них, спираючись на минулий досвід, що зберігається в підсвідомості. Різні відомості про партнерів узагальнюються на рівні інтуїції, яка, можливо, менш залежить від оціночних стереотипів, ніж безпосереднє, осмислене сприйняття); 4) *установки, які сприяють емпатії* (є установки, які можуть полегшувати або ускладнювати роботу всіх емпатійних каналів. Ефективність емпатії ймовірно знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти цікавість до іншої особистості, переконавши себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні відносини різко обмежують діапазон емоційної чуйності і сприйняття); 5) *проникаюча здатність в емпатії* (розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, задушевності. Кожен з нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає цьому); 6) *ідентифікація в емпатії* (це неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння постановити себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування).

Експериментальна група досліджуваних складається з 40 осіб – це здобувачі вищої освіти Маріупольського державного університету: 1) другого (магістерського) рівня зі спеціальності «Середня освіта» та спеціалізацією «Історія», «Українська мова та література», «Мова та література (російська)», «Мова та література (англійська)», «Мова та література (німецька)», «Мова та література (новогрецька)» – 25 осіб; а також першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Початкова освіта» 4-го року

навчання – 15 осіб. Усі респонденти – майбутні вчителі закладів загальної середньої освіти, мають досвід проходження практики в них.

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

На першому етапі нашого дослідження ми вивчали параметри мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами за допомогою: розробленої *діагностичної*, спрямованої на виявлення особливостей ставлення респондентів до інклюзивної форми освіти, до учнів з особливими освітніми потребами; на визначення особистого прагнення здобувати нові знання у галузі інклюзивної освіти [Додаток 1]; а також *методики визначення соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О. Потьомкіної*, спрямованої на вивчення мотиваційно-потребової сфери особистості та визначення домінуючих соціально-психологічних установок.

Аналіз змісту відповідей респондентів на *діагностичну анкету* показав наступне:

1. За параметром позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та наявністю/відсутністю негативних соціальних установок щодо них (запитання № 6, 7, 9, 10):
 - а) на запитання «Які почуття у Вас виникають до дітей з порушеннями психофізичного розвитку у професійній діяльності?» майбутні педагоги надали наступні відповіді: 56% – жалість та співчуття; 26% – ті ж самі почуття, що й до нормотипових дітей; 16% – страх; 2% досліджуваних надали свій варіант відповіді (до прикладу: «повагу», «спочатку жаль та співчуття, а потім розуміння того, що це наші діти і бажання найскоріше почати роботу з ними»);
 - б) 76 % опитаних переконані, що діти з особливими освітніми потребами повинні навчатися у закладах спеціальної освіти; 15% – вважають, що вони

можуть навчатися у закладах загальної середньої освіти, але у спеціальних класах; 9% респондентів віддають перевагу навчанню дітей з особливими освітніми потребами разом з усіма дітьми у загальноосвітньому інклюзивному навчальному закладі;

в) на думку майбутніх педагогів, навчання дітей з особливими освітніми потребами разом із однолітками з типовим розвитком: зашкодить їхньому розвитку – 23%; принесе їм користь – 20%; 34% опитаних не можуть уявити, як буде впливати спільне навчання на дітей; 23% респондентів припускають різні варіанти впливу, зокрема: «діти з вадами психофізичного розвитку будуть відчувати себе «ізгоями»; «це залежить індивідуально від дитини»; «це залежить в першу чергу від педагога»; «ніякого результату не буде»;

г) на запитання щодо переваг чи недоліків інклюзивного навчання для дітей з типовим розвитком нами отримано наступні відповіді: 30% опитаних вважає, що інклюзивне навчання сприятиме більш адекватному та толерантному сприйманню ними дітей з особливими освітніми потребами; 37% переконані, що це, навпаки, їм зашкодить і буде негативно впливати на їхню психіку; 26% не знають відповіді на це питання; 7% запропонували свій варіант відповіді, (до прикладу: «думаю, у них зросте відраза до них, бо на уроці їх буде це відволікати, така дитини буде для них ніким», «це сприяє адекватному ставленню до дітей з особливими потребами, або, навпаки, негативно, у дітей з нормальним інтелектом буде проявлятися ненависть та агресія», «вчитель на уроці буде більше приділяти уваги одній дитині, а інші учні недотримуватимуть потрібні знання на уроці», «здорові діти можуть не зрозуміти дитину з дефектами, глузуватимуть з неї».

Здійснивши аналіз відповідей педагогів за визначеним параметром, ми можемо стверджувати, що у переважній більшості майбутніх педагогів відсутнє позитивне ставлення як до інклюзивної освіти загалом, так і до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: домінуючими почуттями до дітей з особливими освітніми потребами є жалість та співчуття; у більшості з

них має місце переконання, що діти з ООП повинні навчатися у закладах спеціальної освіти; значна кількість майбутніх педагогів не може визначити, як вплине спільне навчання на дітей з типовим розвитком та на дітей з особливими освітніми потребами (на нашу думку, це обумовлено відсутністю розуміння сутності інклюзивного навчання, його переваг та недоліків); більше третини опитаних вважають, що спільне навчання з дітьми з ООП негативно впливатиме на психіку дітей з типовим розвитком, що є відображенням негативного упередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та впливу соціальних стереотипів щодо них.

2. За критерієм розуміння сутності системи інклюзивної освіти як форми навчання дітей з особливими освітніми потребами (запитання № 5, 16, 17, 18):

а) респондентам було запропоновано висловити своє розуміння понять «інтеграція», «інклюзія», «інклюзивне навчання», «діти з порушеннями психофізичного розвитку». Лише 20% опитаних дали правильні визначення. Аналіз відповідей засвідчив, що 34% опитаних недостатньо, а 50% взагалі неправильно тлумачать поняття «інклюзія», «інклюзивне навчання». Більшість майбутніх педагогів розуміють їх у вузькому, односторонньому значенні, зокрема, «інклюзія – це надання права дітям з вадами психофізичного розвитку навчатися за місцем проживання», «інклюзія – це навчання за принципом «Рівні можливості для всіх», «інклюзивне навчання – це перебування в одному класі здорових дітей та дітей з порушеннями психофізичного розвитку», «інклюзія – це включення дитини у навчально-виховний процес, враховуючи її індивідуальні особливості» тощо. Порівняння висвітлених результатів із відповідями, отриманими в індивідуальних бесідах, показало, що для більшості педагогів властиве негативне упереджене ставлення як щодо інклюзивної освіти, так і щодо дітей з особливими освітніми потребами.

Поняття «діти з порушеннями психофізичного розвитку» розуміють правильно лише 21% опитаних; 35% – дали дещо неповне його визначення;

9% – припустились грубих помилок у тлумаченні; 35% – проігнорували це питання, що також можна пояснити нерозумінням його змісту. Окремі респонденти пояснювали відсутність своєї відповіді так: «було мало часу», «зараз багато синонімів цього слова», «точно не знаю, як сформулювати» тощо.

На питання «Чи хотіли би Ви працювати в інклюзивному закладі?» заперечно відповіли – 75% респондентів, стверджувально – 12%; 13% – не визначились. Такі показники підтверджують негативне та невизначене ставлення до інклюзії вчителів закладів загальної середньої освіти.

Вивчення думки майбутніх педагогів стосовно готовності сучасної системи освіти до впровадження інклюзивного навчання, показало такі результати: 80% опитаних заперечує готовність системи освіти до впровадження інклюзії; 20% – вважає, що сучасна система освіти готова лише частково.

Подібними були відповіді на питання щодо готовності педагогів до впровадження інклюзивної освіти за місцем їх роботи: 84% зазначили неготовність їхнього закладу до впровадження інклюзії, 16% наголосили на частковій готовності закладів.

Отже, результати за 2 критерієм підтвердили негативне упереджене ставлення майбутніх педагогів як щодо дітей з особливими освітніми потребами так і щодо інклюзивної освіти, та засвідчили неготовність педагогів до її впровадження. Крім цього було визначено значні прогалини у розумінні сутності понять «інклюзія», «інклюзивне навчання», «діти з порушеннями психофізичного розвитку».

3. За параметром наявної потреби в оволодінні знаннями з проблеми навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами (запитання № 12, 13, 15):

а) 76% досліджуваних виявили бажання отримати додаткову інформацію про особливості навчання та виховання дітей з ООП, оскільки від цього залежить

ефективність їхньої роботи; 24% не бачать у цьому потреби, що, швидше за все, пояснюється відсутністю мотивації та прагнення до саморозвитку;

б) 60% респондентів переконані в тому, що для отримання додаткової інформації потрібно відвідувати спеціально організовані тренінги та практичні семінари. 54% вважає, що потрібно читати спеціальну літературу; 62% впевнені, що отримати цю інформацію можна, взявши участь у курсах підвищення кваліфікації для вчителів.

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

а) опитані визначили такі труднощі, які перешкоджають запровадженню інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи про особливості навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами – 72%; недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та оснащення школи потребам дітей з ООП – 67%; негативне сприйняття дітей з особливостями психофізичного розвитку іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо) – 61%; психологічна неготовність педагогів до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми – 56%; негативне ставлення батьків здорових учнів до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з психофізичними вадами – 35%; неврахування адміністрацією та педагогами потреб і можливостей дитини – 20%;

б) на прохання визначити проблеми та труднощі, які виникають у самих педагогів під час роботи з учнями з особливими освітніми потребами, було відзначено наступне: відсутність спеціальної освіти по роботі з дітьми з особливими потребами – 52%; нестача чи відсутність спеціальних програм та дидактичного матеріалу – 62%; небажання працювати у незвичних для мене

умовах – 59%; важке емоційне навантаження – 48%; недостатнє матеріальне заохочення – 24%.

5. За параметром прагнення досягати успіху у новій діяльності (запитання № 12, 14):

а) на думку 54% респондентів запровадження інклюзивної освіти сприятиме зростанню професійної компетентності вчителя масової школи; 25% опитаних переконані у зворотному; 21% ніколи над цим не замислювалися;

б) жоден з опитаних не надав пропозицій щодо організаційного та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання в Україні, що також свідчить про невпевненість у її необхідності, нерозуміння її вагомості.

За результатами *методики визначення соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О.Ф.Потьомкіної* нами отримано наступні результати:

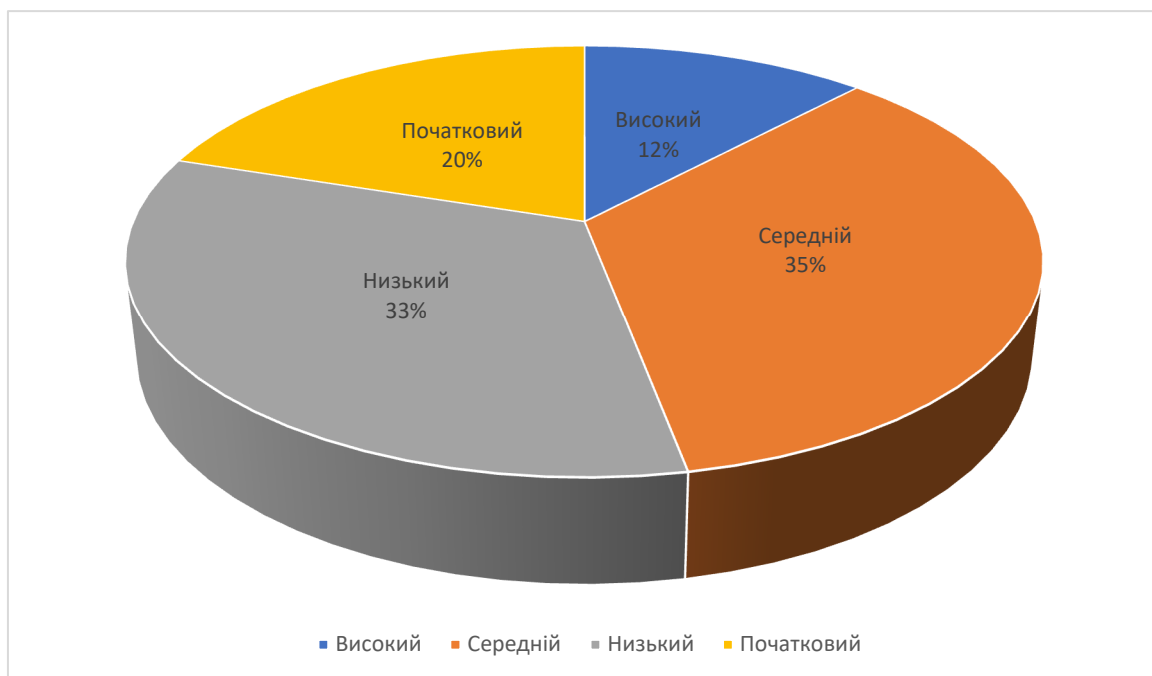
12% досліджуваних мають високий рівень розвитку соціально-психологічних установок, що сприяють їхній діяльності в умовах інклюзивної освіти та визначають позитивну мотивацію до неї – це є свідченням високого рівня розвитку мотиваційно-потребової сфери з переважання просоціальної орієнтації на альтруїзм, працю та її результат у цих респондентів;

у 35% опитаних переважають просоціальні установки на альтруїзм та працю, проте наявна виразна орієнтація на процес діяльності та гроші, що, певною мірою, може мотивувати їх до роботи в умовах інклюзії, але не зовсім позитивно впливає на результат діяльності загалом – це, свою чергу, відповідає середньому рівню розвитку мотиваційно-потребової сфери особистості з переважанням установок на альтруїзм, працю з виразною орієнтацією на процес діяльності та гроші;

33% майбутніх педагогів характеризуються відсутністю переважаючих соціально-психологічних установок, що свідчить про ситуативність їх проявів та залежність від внутрішніх станів особистості та зовнішніх обставин – це відповідає низькому рівню розвитку мотиваційно-потребової

сфери з відсутністю виразно переважаючих особистісних установок у професійній діяльності;

у 20% досліджуваних просоціальні установки відсутні, переважаючими є установки на владу, гроші та егоїзм. У навчанні дітей з особливими освітніми потребами, де об'єктом впливу є особистість дитини, це може негативно впливати як на мотиви, так і на увесь процес педагогічної діяльності – по суті це є початковий рівень розвитку мотиваційно-потребової сфери з відсутністю просоціальних установок, виразне переважання установок на егоїзм, владу та гроші (результати представлено в малюнку 2.1).



Малюнок 2.1. Рівні розвитку просоціальних установок у респондентів (за методикою визначення соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О.Ф. Потьомкіної)

Аналізуючі дані першого етапу нашого дослідження, можна стверджувати наступне:

1) мотиваційний компонент в структурі психологічної готовності майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії в умовах інклюзії визначає

передумови для розвитку інших компонентів, тому його розвиток повинен стати предметом особливої уваги при підготовці педагогічних кадрів для загально-освітніх закладів середньої освіти;

2) мотиваційні чинники, які впливають на формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами умовно можна поділити на дві групи:

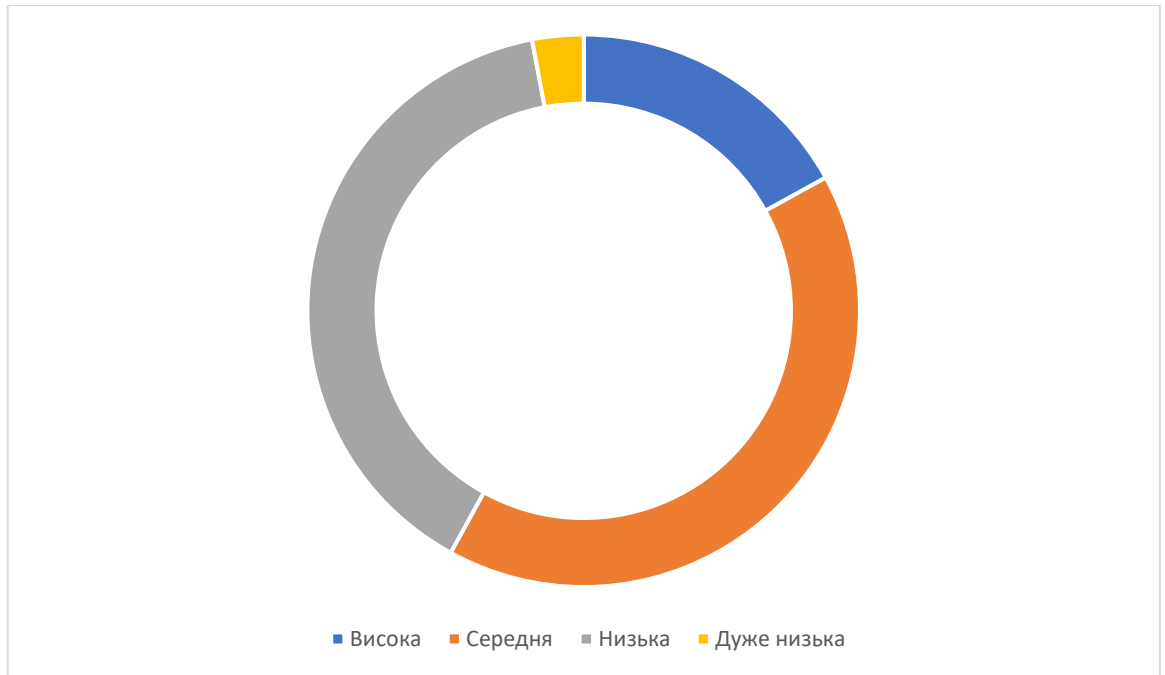
- сприятливі – позитивне, неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; особистісне прийняття філософії інклюзивної освіти; усвідомлення користі спільного навчання дітей з типовим розвитком та особливими освітніми потребами; переважання мотивації досягнення успіху у нових видах діяльності; прагнення до професійного самовдосконалення; орієнтація на результат діяльності; переважання альтруїстичних установок; усвідомлення факторів, необхідних для ефективного впровадження інклюзивного навчання та факторів, які перешкоджають процесу інклюзії.

- несприятливі – негативне, упереджене або невизначене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; відсутність у вчителів глибокої особистісної зацікавленості та позитивної спрямованості на реалізацію педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти; переважання мотивації уникнення невдачі у новій діяльності; відсутність потреби у професійному зростанні; нерозуміння або неприйняття основних положень та принципів інклюзивної освіти; консерватизм, небажання змінюватися; переважання особистісних установок на гроші та владу.

На *другому етапі* нашої роботи ми вивчали *когнітивний компонент психологічної готовності* майбутніх вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами за допомогою: розробленого опитувальника, спрямованого на вивчення рівня обізнаності майбутніх педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами, на з'ясування розуміння сутності інклюзивної освіти та вивчення рівня обізнаності про категорії дітей з особливими освітніми потребами,

особливості реалізації індивідуального підходу до їх навчання; а також, методики «Інтелектуальна лабільність» (в модифікації С.Н. Костроміна) для прогнозування успішності педагогів у професійному навчанні під час засвоєння нових видів діяльності, використовуючи властивості власної уваги (зокрема переключення та розподіл), а також про такі властивості мислення (гнучкість, швидкість та креативність). Високі показники за даними параметрами є передумовою ефективного засвоєння нових знань, формування навичок поведінки та швидкого реагування у будь-якій ситуації.

За даними методики «Інтелектуальна лабільність» видно, що: висока лабільність інтелекту, яка характеризує хорошу здатність до навчованості та засвоєння нових знань і видів діяльності притаманна лише 17% опитаних респондентів. Розглядаючи цей показник у контексті необхідності засвоєння педагогами нових знань, умінь та навичок, пов'язаних з інклюзивним навчанням, ми можемо стверджувати, що він є невисоким. Переважна більшість досліджуваних мають середню та низьку лабільність інтелекту (41% та 39% відповідно), що може свідчити про наявність труднощів у засвоєнні нових знань та опануванні нових видів діяльності, пов'язаних з інклюзивним навчанням. У 3% опитаних дуже низька лабільність інтелекту. Припускаємо, що причинами цього можуть бути індивідуальні особливості психічних процесів майбутніх вчителів, відсутність у них мотивації до правильного виконання завдань тощо (результати представлено на малюнку 2.2).



Малюнок 2.2. Показники інтелектуальної лабільності респондентів (за методикою «Інтелектуальна лабільність» в модифікації С.Н. Костроміна)

Результати опитувальника, спрямованого на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами показали наступне: у 35% майбутніх педагогів відсутні систематичні знання у галузі інклюзивної освіти; вони хаотичні, несистематизовані та не завжди точно відображають сутність інклюзії; 60% респондентів володіють фрагментарними знаннями щодо особливостей навчання дітей з різними категоріями освітніх потреб, що може призводити до значних труднощів у професійній діяльності та негативно впливає на мотивацію до неї. Лише у 5% опитаних знання сформовані на достатньо високому рівні. Такий низький показник, на наш погляд, обумовлений відсутністю актуальної потреби у отриманні знань в галузі інклюзивної освіти, що підтверджується вищеописаними результатами дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності.

На *третьому етапі* емпіричного дослідження ми вивчали *операційний компонент* психологічної готовності за допомогою методики з визначення загального рівня комунікабельності В. Ряховського; а також розробленого

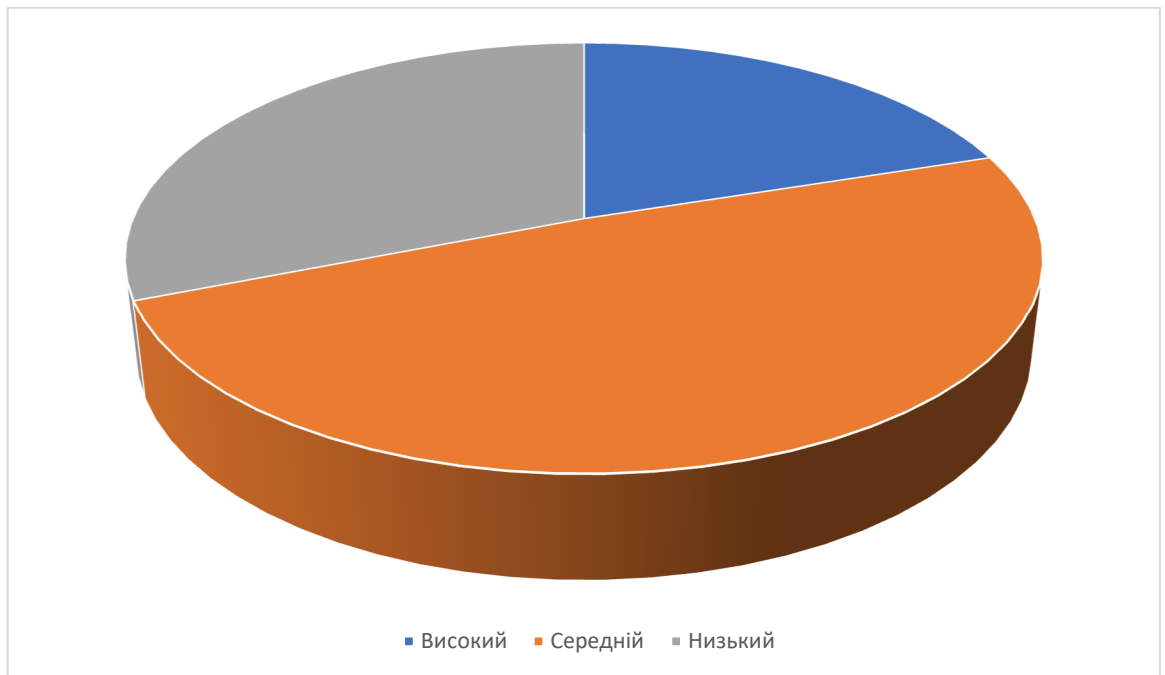
опитувальника, спрямованого на виявлення ставлення майбутнього педагога до взаємодії з учнями з ООП.

Аналіз результатів опитувальника показує, що у 43% опитаних майбутніх педагогів має місце негативне ставлення до взаємодії з учнями з ООП, вони сприймають їх виключно як «об'єкти» для співчуття, а не як рівноправних членів класного колективу та суспільства загалом; не бажають приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу. 37% респондентів взагалі не бажають взаємодіяти з учнями з ООП. Якісний аналіз відповідей вказує на те, що причиною цього є небажання майбутніх педагогів зрозуміти цих дітей, упереджене ставлення до них, недостатність знань про особливості реалізації індивідуального підходу до учнів з ООП у навчальному процесі. Все це, на нашу думку, підтверджує взаємозв'язок операційного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП з мотиваційним та когнітивним.

Лише 20% майбутніх педагогів висловили позитивне ставлення до взаємодії з дітьми з ООП, вони усвідомлюють роль вчителя в адаптації дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та власну відповідальність за це; готові приймати індивідуальність кожної дитини.

Результати методики з визначення загального рівня комунікабельності (за В. Ряховським) показали, що 20% опитаних притаманний високий рівень комунікабельності, який характеризується високою здатністю до встановлення взаєностосунків з людьми, умінням налагодити ефективне спілкування з ними, допитливістю, прагненням отримувати нові знання, що є важливими якостями успішного здійснення педагогічної діяльності. Респонденти з низьким рівнем комунікабельності (31%) характеризуються замкнутістю, неговірливістю, прагненням до уникнення контактів з іншими людьми. Таких людей виводить з рівноваги нова робота та необхідність нових контактів; з ними досить складно працювати в команді над виконанням групових завдань. Для роботи в умовах інклюзивної освіти низька комунікабельність має негативне значення, адже педагогу

інклюзивного класу необхідно постійно взаємодіяти з різними категоріями учнів та іншими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу. Середній рівень комунікабельності (49%) може свідчити про наявність певних труднощів у спілкуванні з іншими людьми та у встановленні нових контактів (дані представлені на малюнку 2.3).



**Малюнок 2.3. Показники рівня комунікабельності респондентів
(за методикою В. Ряховського)**

На четвертому етапі емпіричного дослідження ми вивчали параметри особистісного компоненту психологічної готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП за допомогою розробленого опитувальника з діагностики рівня усвідомлення вчителями себе суб'єктами інклюзивного навчання, а також методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» І. Юсупова.

Аналіз даних опитувальника показав наступне:

1) найменшу кількість балів досліджувані набрали, оцінюючи такі твердження: «Я вважаю, що в повній мірі володію особистісними якостями, необхідними для роботи в інклюзивному класі: гуманізм, емпатія, толерантне

та неупереджене ставлення до дітей з ООП» – повну або часткову незгоду зі змістом твердження висловили 40% опитаних; «Я вірю в можливість розвитку та потенціал кожної дитини, незалежно від її освітніх потреб» – негативні відповіді дали 36% респондентів; «Я переконана(ий), що саме від ставлення та допомоги вчителя залежить успішність адаптації дитини з особливими освітніми потребами у класі, прийняття її іншими дітьми і тому готова(ий) цю допомогу надавати» – повністю або частково не погоджуються з твердженням 29% досліджуваних; «Мене не лякають труднощі, пов'язані із запровадженням інклюзивного навчання і я готова(ий) їх долати» – 33% опитаних виявилися неготовими до подолання труднощів;

2) основними факторами, які перешкоджають усвідомленню майбутніми педагогами себе як суб'єктів інклюзивної освіти є: недостатня сформованість особистісних якостей, які є значущими для прийняття дітей з особливими освітніми потребами; відсутність віри в можливість та потенціал розвитку дітей з ООП; неготовність надавати допомогу дітям з ООП, спрямовану на їхню адаптацію в інклюзивному класі; неготовність долати труднощі, які пов'язані із запровадженням інклюзивного навчання.

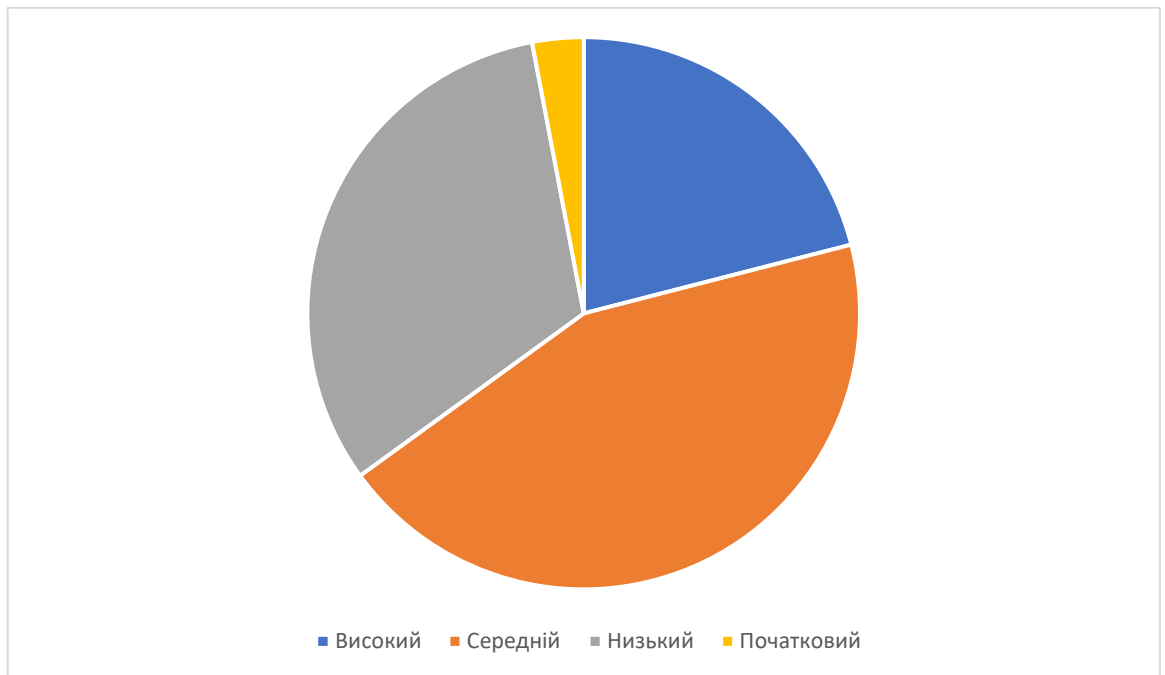
За результатами методики діагностики рівня емпатійних здібностей (за І. Юсуповим) видно, що для переважної більшості майбутніх педагогів притаманний низький (30%) та середній рівень емпатії (49%). Дуже високого рівня емпатії не виявлено у жодного респондента, у 3% досліджуваних дуже низький рівень емпатії, високий рівень діагностовано у 18% опитаних (результати наведено на малюнку 2.4.).



**Малюнок 2.4. Рівні емпатії досліджуваних
(за методикою І. Юсупова)**

Аналізуючи показники емпатії за окремими шкалами, які описані у тексті методики, ми можемо сказати, що у респондентів з високим загальним рівнем емпатії найбільш розвинутими є *раціональний* канал емпатії (він характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення на будь-яку людину – її стан, проблеми, поведінку, що дозволяє неупереджено, раціонально виявляти її особливості), *емоційний* канал емпатії (відповідає за здатність входити в емоційний контакт з оточуючими, співпереживати їм; емоційна чуйність, в цьому випадку, дозволяє зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку і ефективно впливати на неї) та проникаюча здатність емпатії. Тоді як у відповідях майбутніх педагогів з низьким рівнем емпатії простежується переважання балів по шкалі установок, які ускладнюють роботу емпатії. Причинами цього можуть бути замкнутість людини, її прагнення уникати особистих контактів, переконання у необхідності приховувати свої емоції або у недоречності проявляти цікавість до іншої особистості, попередній негативний досвід тощо.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження психологічної готовності майбутніх педагогів до взаємодії в умовах інклюзивного навчання, ми виокремили наступне: високий рівень готовності притаманний 21% респондентів, середній – 44%, низький – 32%, початковий – 3% досліджуваних (дані представлено на малюнку 2.5.).



Малюнок 2.5. Загальний рівень психологічної готовності майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання

Співвідношення рівнів сформованості окремих структурних компонентів психологічної готовності майбутніх вчителів до взаємодії інклюзивного навчання з загальними показниками рівня сформованості вивчаемого параметру наведено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Особливості співвідношення рівнів сформованості окремих структурних компонентів психологічної готовності майбутніх вчителів до взаємодії інклюзивного навчання з загальними показниками рівня сформованості вивчаемого параметру

Загальний рівень психологічної	Структурні компоненти психологічної готовності (%)
--------------------------------	--

готовності	Мотиваційний	Когнітивний	Операційний	Особистісний
Високий	16	11	18	21
Середній	37	50	42	44
Низький	33	34	34	32
Початковий	14	5	6	3

З відомостей, представлених у таблиці, випливає, що найменш розвинутим є мотиваційний компонент (низький та початковий рівень готовності має місце у 47% досліджуваних). На нашу думку, це пояснюється впливом негативних соціальних стереотипів щодо дітей з особливими освітніми потребами та упередженим ставленням до них. Ці фактори є визначальними у формуванні мотивації вчителів до інклюзивного навчання.

Відносно кращі показники стосуються особистісного компоненту: вищі відсотки за високим та середнім рівнем розвитку та менші за низьким і початковим. Проте аналіз окремих показників особистісного компоненту (емпатія та усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти) вказує на необхідність їх розвитку.

Що стосується когнітивного та операційного компонентів, то такі досліджені характеристики як соціальний інтелект та комунікабельність істотно не залежать від категорії дітей, з якими працює педагог. Що стосується обізнаності вчителів з концептуальними засадами інклюзивної освіти та особливостями роботи з дітьми з ООП, ставленням до взаємодії з ними, інтелектуальної лабільності, ці показники потребують розвитку.

Загальна характеристика рівнів сформованості психологічної готовності майбутніх вчителів до взаємодії в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами наведена у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Характеристика рівнів сформованості психологічної готовності майбутніх вчителів до взаємодії в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Рівень	Характеристика рівнів сформованості психологічної готовності
--------	--

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

Середній	<p>Наявність переважно позитивного ставлення до дітей з ООП, незначний вплив на нього негативних стереотипних соціальних установок; недостатня сформованість потреби досягати успіху у новій діяльності; наявність тенденції до мотивації досягнення успіху або невиражений полюс мотивації досягнення успіху та уникнення невдачі; переважання установок на альтруїзм, працю, процес діяльності та гроші; певні прогалини у знаннях про психологічні особливості дітей з ООП, їх навчання та виховання; середній рівень комунікативних здібностей та здатності до опанування новими видами діяльності; наявність труднощів у переключенні з одного виду діяльності на інший та пристосуванні до нових умов; недостатня готовність до взаємодії з учнями з ООП, недостатнє усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу; соціальний інтелект середній або вище середнього; недостатнє розуміння поведінки інших людей, яке залежить від конкретних умов; недостатній рівень усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти; недостатня орієнтація на саморозвиток, її залежність від зовнішніх умов; середній рівень розвитку таких якостей як емпатія, толерантність, контактність, тактовність; добре розвинуті організаторські здібності та тенденція до психологічної близькості у спілкуванні.</p>
----------	---

Низький	<p>Відсутність позитивного ставлення до дітей з ООП, вплив на нього негативних стереотипних соціальних установок; недостатня сформованість потреби досягати успіху у новій діяльності; наявність тенденції до переважання мотивації уникнення невдачі; відсутність виразно переважаючих особистісних установок у професійній діяльності; фрагментарні знання про психологічні особливості дітей з ООП, їх навчання та виховання; середній та низький рівень комунікативних здібностей та здатності до опанування новими видами діяльності; наявність труднощів у переключенні з одного виду діяльності на інший та пристосуванні до нових умов; негативне ставлення до взаємодії з учнями з ООП, небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу; соціальний інтелект нижче середнього; труднощі у розумінні поведінки інших людей, які залежать від конкретних умов; низький рівень усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти; низький рівень прагнення до саморозвитку, задоволеність існуючим рівнем професійного розвитку; низький рівень розвитку таких якостей як емпатія,</p>
---------	---

	толерантність.
Початковий	<p>Наявність стійкого негативного ставлення до дітей з ООП, виразний вплив на нього негативних стереотипних соціальних установок; відсутність прагнення досягати успіху у новій діяльності; переважання мотивації уникнення невдачі та установок на егоїзм, владу та гроші; відсутність знань про психологічні особливості дітей з ООП, їх навчання та виховання; низька успішність у нових видах діяльності та значні труднощі у пристосуванні до неї; небажання взаємодіяти з учнями з ООП, ігнорування їхніх потреб, неприйняття їхньої індивідуальності; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу; низький соціальний інтелект, низька здатність до розуміння та прогнозування поведінки інших людей, невміння проявляти далекоглядність у власних судженнях та у поведінці інших людей, нездатність розуміти невербальні засоби комунікації; відсутність усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти; нездатність до переключення на нові види діяльності, супротив всьому новому; відсутність прагнення до саморозвитку та самоаналізу власної професійної діяльності; дуже низький рівень розвитку таких якостей як емпатія, толерантність, контактність, тактовність.</p>

2.3. Обґрунтування змісту рекомендаційної програми з формування у майбутніх вчителів психологічної готовності до педагогічної взаємодії в умовах інклюзії

Розроблена нами рекомендаційна програма з формування у майбутніх вчителів психологічної готовності до педагогічної взаємодії в умовах інклюзії враховує емпіричні дані, отримані на констатувальному етапі нашого дослідження та містить критерії оцінки рівня сформованості певних структурних компонентів психологічної готовності. Зміст програми спрямований на відповідні показники:

1) Соціальна перцепція дітей з ООП – ставлення до дітей з ООП, відсутність щодо них негативних соціальних установок.

2) Налаштованість педагогів на професійне вдосконалення у сфері інклюзивного навчання дітей з ООП – наявність потреби та усвідомлення необхідності у засвоєнні концепції інклюзивної освіти як форми навчання дітей з ООП; наявність потреби в оволодінні знаннями з проблеми навчання і виховання дітей з ООП; усвідомлення визначальних факторів для ефективного впровадження інклюзивного навчання та тих, які перешкоджають цьому процесу; наявність прагнення досягати успіху в новій діяльності; переважання просоціальних установок.

3) Професійна спрямованість психічних процесів – інтелектуальна лабільність; здатність до опанування новими видами діяльності, що є передумовою їх успішності.

4) Знання особливостей інклюзивного навчання дітей з ООП – розуміння сутності інклюзивної освіти; обізнаність педагогів у особливостях різних категорій дітей з ООП, реалізації індивідуального підходу до них у навчально-виховному процесі.

5) Організація ефективної взаємодії з дітьми з ООП – позитивне ставлення до взаємодії з дітьми з ООП, здатність розуміти поведінку інших людей, прогнозувати їхні реакції в певних обставинах; уміння проявляти далекоглядність у власних судженнях та поведінці інших людей; здатність розуміти невербальні засоби комунікації; наявність таких якостей, як контактність, тактовність; наявність організаторських здібностей та тенденція до психологічної близькості у спілкуванні; комунікативні здібності.

6) Якості особистості, необхідні для навчання дітей з ООП – усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивного навчання дітей з ООП; загальна емпатія та окремі її компоненти; загальна комунікативна толерантність; прийняття індивідуальності інших людей та терпимість до них.

7) Прагнення майбутнього вчителя до саморозвитку – наявність сформованої системи саморозвитку; залежність прагнення до саморозвитку від зовнішніх умов; здатність до швидкого переключення з одного виду діяльності на інший, зміни своїх планів відповідно до вимог ситуації; здатність до самоаналізу професійної діяльності.

Рекомендаційна програма складається з *трьох змістових блоків*:

Блок 1. Розвиток позитивної соціальної перцепції та неупередженого ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами

Блок 2. Формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії

Блок 3. Розвиток особистісних якостей (емпатії, толерантності).

Змістове наповнення блоків рекомендаційної програми

Блок 1. Розвиток позитивної соціальної перцепції та неупередженого ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами

Міні-лекція з презентацією «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання: психологічні бар'єри на шляху до ефективного інклюзивного навчання»

Мета: ознайомлення майбутніх вчителів з психологічними бар'єрами на шляху до запровадження інклюзії.

Основні тези: «Психологічна готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами – це стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання

дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними (визначення поняття подається на слайді презентації).

Як свідчить практика, у вчителів, які починають працювати в інклюзивних класах, має місце цілий перелік психологічних бар'єрів, які перешкоджають ефективному здійсненню професійної діяльності та викликають відчуття напруження і дискомфорту. Основними психологічними «бар'єрами», на думку вчених, є такі: 1. Страх перед невідомим, сутність якого полягає у підвищеній тривожності педагогів, пов'язаній з необхідністю виконувати нові, до цього часу невідомі, професійні обов'язки. 2. Страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу. Основу цього страху становлять негативні суспільні стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами. 3. Негативні установки і упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які також безпосередньо пов'язані з пануванням у суспільстві негативних стереотипних установок щодо дітей з ООП. 4. Професійна невпевненість вчителя, яка пов'язана з несформованістю інклюзивної компетентності. 5. Небажання вчителів змінюватися, яке пов'язане з відсутністю позитивної мотивації та необхідністю виходити із «зони комфорту». 6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо) (психологічні бар'єри відображено на слайдах презентації).

Міжгрупова дискусія «Ставлення вчителів до інклюзивного навчання»

Мета: визначення актуального ставлення майбутніх педагогів до інклюзивного навчання, його переваг та недоліків. Розвиток усвідомлення свого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; розвиток комунікативних навичок, розуміння поведінки інших людей, емпатії тощо.

Учасники поділяються на три групи: перша аргументує переваги інклюзивного навчання, друга – недоліки, третя група – адвокати, які аналізують відповіді та визначають, хто був більш переконливим.

Рольова гра «Конференція»

Мета: розвиток комунікативних навичок; навичок розуміння інших людей; усвідомлення власного упередженого ставлення до інших.

Необхідно 9-12 учасників. Якщо учасників більше, можна частину зробити спостерігачами. Три людини виходить за двері, решта діляться на три групи по троє/двоє/четверо.

Інструкції для груп: «Ви на конференції. Зараз перерва, ви стоїте в групі і розмовляєте на будь-яку тему. Ті люди, що вийшли – це ваші знайомі. Зараз вони повернуться, і в них буде завдання вступити в контакт з кожною групою. Час перебування в групі 2 хвилини. Учасники змінюються за часовою стрілкою. У вас строге завдання: незалежно від того, хто до вас підійде, першу не приймати – ви ставитесь до цієї людини негативно, до другої відносно нейтрально, а до третьої – позитивно. Домовтеся, як ви дасте їм зрозуміти це».

Інструкція для учасників за дверима: «Ви вийшли по справам і зараз повернетесь в конференцзал, де перебувають ваші знайомі. Ваше завдання: вибрати певну групу і вступити з ними в контакт, включитись в бесіду. Це потрібно робити інтенсивно, оскільки у вас всього 2 хвилини. Потім, за командою тренера ви переходите в іншу групу за часовою стрілкою з тим же завданням, тобто проходите 3 групи по черзі».

Після завершення гри всі сідають в коло і обговорюють, аналізують гру. Зворотній зв'язок: перші висловлюються ті, що виходили за двері, потім представники груп, і спостерігачі. Робляться висновки про те, як відчують себе «прийняті» та «неприйняті» люди, як впливає прийняття чи неприйняття іншими людьми на внутрішній стан людини.

Слово ведучого: у попередній вправі ви відчули, наскільки складно встановлювати контакти та спілкуватися з людьми, які ставляться до вас негативно та упереджено. З подібними труднощами діти з ООП зустрічаються чи не щодня і відчувають ті самі емоції, а можливо навіть глибші, ніж ви. Однією з головних причин, які спонукають оточуючих

упереджено ставитися до дітей з ООП, до осіб з інвалідністю є стереотипи щодо них, які панують у нашому суспільстві.

Міні-лекція з презентацією «Руйнуємо стереотипи»

Мета: аналіз та усвідомлення власних стереотипів у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами.

Демонструється комп'ютерна презентація «*Суспільні стереотипи у ставленні до осіб з інвалідністю*». Її зміст висвітлює розповсюджені стереотипи в уявленнях про осіб з інвалідністю: 1. Особи з порушеним розвитком передусім є об'єктами благодійності. 2. Осіб з порушеним розвитком слід лікувати, а навчання є для них другорядним. 3. Діти з порушеннями психофізичного розвитку народжуються лише у неблагополучних сім'ях. 4. Всі особи з інвалідністю є неповносправними, не приносять користі суспільству, є його тягарем. 5. Слід застосовувати евтаназію для осіб, які народились з порушеннями. 6. Всі люди, які мають зовнішні фізичні порушення є інтелектуально недорозвиненими. 7. У осіб з інвалідністю бувають окремі здібності, які треба показувати, вихваляти на противагу їхнім порушенням. 8. Особи з інвалідністю не мають права народжувати дітей, тому що вони також будуть інвалідами.

Ведучий зачитує кожен стереотип та наводить аргументи для його спростування. Паралельно відбувається обговорення стереотипів з групою. Учасники тренінгової групи висловлюють своє ставлення до почутого, аналізують наслідки впливу кожного із стереотипів на власну свідомість.

Слово ведучого: «Ми переконалися, що діти з ООП зустрічаються з безліччю труднощів у сприйманні їх іншими людьми. Беззаперечно, що це впливає на їхній внутрішній світ та уявлення про оточуюче середовище».

Вправа «Світ очима дитини з особливими освітніми потребами»

Мета: розвиток позитивного та неупередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; формування у майбутніх педагогів позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії та прагнення досягати у ній успіху; розвиток особистісних якостей та

комунікативних навичок, необхідних для роботи з дітьми (емпатії, толерантності тощо), формування навичок колективної взаємодії.

Учасникам роздаються аркуші паперу та кольорові олівці. *Завдання:* спробувати уявити себе на місці дитини з ООП, її хворобу, її стан душі, її емоції, почуття, переживання, мрії, уявлення про оточуючий світ. Намалювати цей образ, а потім представити в групі.

Обговорення: 1) Як сильно відрізняються малюнки учасників? Як сильно, взагалі, діти відрізняються одне від одного? 2) Як, на вашу думку, почуває себе дитина, потрапляючи в інклюзивний клас? 3) Чи повинні ми враховувати індивідуальні відмінності дитини у роботі в інклюзивному класі? В чому вони полягають? 4) Як вчитель може допомогти дитині з ООП адаптуватися в інклюзивному класі?

Вправа «Мої сильні та слабкі сторони»

Мета: визначити рівень обізнаності та труднощі майбутніх вчителів щодо інклюзивного навчання дітей з ООП.

Ведучий роздає учасникам групи стікери у формі паперового якоря та вітрил та пропонує всім по черзі написати про свої переваги (на вітрилах) і слабкі сторони (на якорі) саме в темі інклюзивного навчання дітей з ООП та прикріпити їх на плакат «Корабель».

Слово ведучого: «На аркуші намальований корабель без вітрил і якорів. Уявіть, що саме ваші переваги та обізнаність нададуть нашому кораблику можливість пливати, а якорі нададуть можливість зупинитись для роздумів і попрацювати зі слабкими сторонами».

Отримані відомості аналізуються та узагальнюються, визначаються найбільш типові переваги труднощі педагогів у роботі в умовах інклюзії.

Вправа «Калейдоскоп»

Мета: визначити умови ефективності інклюзивного навчання.

Ведучий об'єднує учасників у 3 групи, які отримують аркуші паперу А-3 та маркери (кожна група отримає маркер різного кольору). Завдання учасникам: дати відповідь на наступні запитання: 1. Що таке інклюзивна

освіта? 2. Яка мета інклюзивного навчання? 3. За яких умов впровадження інклюзивної освіти буде успішним? Відповівши на запитання, групи по колу обмінюються аркушами і доповнюють відповіді один одного, дописуючи їх маркером свого кольору. Після того як кожна група отримає назад своє завдання, вона презентує свою роботу з аналізом доповнень. Ведучий доповнює й узагальнює відповіді груп.

Блок 2. Формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії

Мета: сприяння формуванню у майбутніх педагогів позитивної мотивації до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Інформаційне повідомлення «Мотивація до діяльності: її види та особливості»

Мета: тлумачення поняття «мотивація», надання інформації щодо видів мотивації та їхніх особливостей, характеристика шляхів забезпечення позитивної мотивації.

Інформаційне повідомлення подається учасникам в 2 етапи: спочатку дається визначення «мотивації» та характеристика її видів. Шляхи підвищення мотивації подаються після виконання учасниками малюнкової методики «Покращення мотивації», що дозволить порівняти ті шляхи, які вважають доцільними педагоги з тими, які пропонуються сучасними науковцями.

Малюнкова методика: «Покращення мотивації»

Мета: закріплення отриманого теоретичного матеріалу, визначення особливостей мотивації у педагогічному колективі та шляхів її покращення.

Розподілені на декілька груп учасники зображають на аркуші паперу, якими методами можна покращити мотивацію педагогічних працівників в умовах впровадження інклюзивного навчання. Далі кожна з груп здійснює інтерпретацію свого малюнка та повідомляє конкретні шляхи покращення мотивації, а тренер, у свою чергу, виписує їх на фліп-чарті. По завершенні

доповідей усіх учасників здійснюється аналіз відображених на фліп-чарті методів.

Вправа «Бажаю – не бажаю»

Мета: усвідомлення майбутніми педагогами власних мотивів роботи в інклюзивному класі.

Учасники групи по колу закінчують речення: «Я бажаю працювати в інклюзивному класі, тому що...», «Я не бажаю працювати в інклюзивному класі, тому що...».

Після завершення вправи аналізуються так обговорюються переважаючі позитивні та негативні мотиви.

Вправа «Емоційне насичення»

Мета: посилення мотивації до професійної діяльності.

Одним із провідних напрямів роботи педагога є необхідність спонукати себе та інших до ефективної діяльності, тим більше це стосується діяльності у нових, незвичних умовах. Це індивідуальна (конфіденційна) вправа, яка посилює мотивацію, робить її позитивно-емоційною. Під час її виконання на занятті звучить спокійна, але життєрадісна музика.

Слово ведучого: предмети і об'єкти, які подобаються людині, наділяються позитивними епітетами. Певні слова пов'язуються у вашій уяві з успіхом, красою, досконалістю. Вони мають позитивне емоційне значення (наприклад, «чудово!», «прекрасний»), викликають позитивні емоції. Використовуючи ці епітети, «прив'язуючи» їх до предметів і окремих елементів, можна таким чином сформувати інтерес до них. Внаслідок емоційного насичення (поєднання з позитивними, «приємними» епітетами та емоціями) певні предмети стають для нас більш привабливими і цікавими. Для того, щоб сформувалось відповідне позитивне ставлення до об'єктів вашої діяльності, процес емоційного насичення має бути досить тривалим.

Завдання: 1) Напишіть 20 слів, які вам найбільше подобаються, які викликають позитивні емоції. 2) Напишіть по 15-20 прикметників (епітетів), до тих предметів, що вам подобаються (наприклад, «чудовий»,

«прекрасний»). 3) Запишіть 10 складників (структурних компонентів або параметрів) до словосполучення «інклюзивне навчання» (наприклад: урок, складання плану, учні класу, можливо, якась конкретна людина та ін.).

Кожен компонент, написаний вами (з десяти записаних) насичуйте позитивними (приємними для вас) епітетами. Охарактеризуйте кожен елемент (структурний компонент) з позитивного боку. Наприклад, учнівський колектив – сила, молодість, енергія, захоплення. Можна написати текст (щось на зразок тексту для самонавіювання), який можна потім перечитувати і підтримувати свою мотивацію.

Обговорення: Чи потрібні такі справи у діяльності вчителя? Що дало Вам таке завдання? Чи хотіли б ви застосувати подібну справу до інших питань життя?

Вправа «16 асоціацій»

Мета: виявлення асоціативних уявлень про роботу в інклюзивному класі та перешкод до задоволення від роботи; аналіз напрямків для професійного зростання.

Горизонтально покладений лист формату А4 ділиться на 5 рівних вертикальних колонок. В першій колонці записуються 16 асоціацій на слова «моя робота в інклюзивному класі». В другу колонку пишемо асоціації на слова з першої колонки, попарно їх об'єднуючи: асоціація на перше і друге слово, асоціація на третє і четверте слово, потім — на п'яте і шосте і т.д. Таким чином, в другій колонці отримуємо вже вісім асоціацій. В третій колонці процедура повторюється, і ми отримуємо 4 слова. Продовжуємо до тих пір, поки в останнім, п'ятій колонці не залишиться 12 тільки одна асоціація. Її також необхідно зобразити у вигляді схематичного малюнка. Тепер у кожного є два зображення – малюнок перешкоди до задоволення від роботи і образне асоціативне уявлення про саму роботу. Обговорення та порівняння малюнків, виділення спільні елементів, аналіз сильних і слабких рис та можливих напрямків для росту.

Вправа «Згоден-незгоден»

Мета: виявлення ставлення майбутніх педагогів до спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком, формування толерантного ставлення до дітей з ООП.

Обладнання: картки червоного та зеленого кольору (по 12 шт.), аркуш з твердженнями для обговорення.

Учасникам пропонуються твердження, з якими вони мають погодитися або не погодитися. Ведучий роздає кожному учасникові 2 картки різного кольору (червоного та зеленого) та зачитує твердження. Якщо учасник погоджується з твердженням, він має підняти картку зеленого кольору. Якщо не погоджується – картку червоного кольору. Всі учасники піднімають картки

разом. Після озвучення кожного твердження тренер може пропонувати учасникам обговорити їхні відповіді, а пізніше озвучити правильну відповідь.

Питання для обговорення: 1. Чи почули ви думки або позиції, які вас здивували? 2. Чому так важливо з'ясувати усі ці питання? 3. Чи важливими є особисто для Вас почуте? Чому? Як воно вплинуло на ваше ставлення до інклюзивного навчання?

Твердження: 1. Діти з особливими освітніми потребами (дальше ООП), мають бути ізольовані від інших дітей під час навчання. 2. Дитина з ООП має право навчатися у звичайній загальноосвітній школі. 3. Статус дитини з ООП має бути відомий лише медичному працівнику школи. 4. Вчитель має право відмовитися від навчання дитини з ООП. 5. Ставлення вчителя до дітей з ООП та інших дітей має бути однаковим. 6. Батьки дітей з ООП зобов'язані приймати активну участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. 7. Діти з ООП обмежені у спілкуванні зі своїми однолітками. 8. Вчителі і учні мають право знати про статус дитини ООП. 9. Вчитель несе відповідальність за становище дитини з ООП в інклюзивному класі. 10. Вчитель має захищати дитину з ООП від негативного ставлення з боку однокласників з типовим розвитком та їхніх батьків.

Самопрезентація «Я – учитель інклюзивного класу»

Мета: розвиток професійної «Я-концепції», розвиток умінь виражати власні почуття, розвиток креативності.

Майбутнім педагогам пропонується зобразити за допомогою малюнка власний образ вчителя інклюзивного класу. Час для виконання завдання 10 хвилин. Після закінчення малювання кожен учасник робить самопрезентацію, інші оцінюють її і задають йому питання.

Здійснюється отговорення, виявляється, щ було найскладнішим у завданні, які риси, із зображених, вже присутні у педагога, а які ще потрібно розвивати.

Блок 3. Розвиток особистісних якостей (емпатії, толерантності, навичок комунікації)

Вправа «Відчуй іншого»

Мета: розвиток емпатії, розуміння невербальних проявів поведінки. Виявлення труднощі педагогів у запровадженні інклюзивного навчання, визначити шляхи їх подолання; розвиток прагнення до професійного самовдосконалення, професійної «Я-концепції», комунікативних здібностей, навичок командної взаємодії.

Кожен учасник повинен протягом 2-3 хвилин описати настрій когонебудь із групи: «Відчуйте людину, її стан, емоції, переживання – і все це опишіть». Потім описи зачитуються вголос та підтверджується чи спростовується їхня правильність.

Вправа «Чарівне коло»

Мета: розвиток комунікативних навичок та способів взаємодії з іншими людьми.

Учасники стають у коло, один із них – в центрі. Після цього члени групи беруться за руки і коло «замикається». Щоб вийти з кола, учасник має «домовитися» з ким-небудь, щоб його випустили.

Вправа «Танок»

Мета: усвідомлення необхідності створення комфортних умов для дітей з ООП в інклюзивному класі, рефлексія почуттів.

Учасникам пропонується вийти в центр і разом виконати танок, рухи якого показує ведучий. Важливо, щоб танок містив нескладні рухи, які є доступними всім учасникам. Після танцю важливо запитати учасників про враження від своєї участі у ньому («було незвично», «весело», «спочатку було страшно, що не вийде, а потім виявилось, що це нескладно» тощо).

Особливу увагу слід приділити можливому відчуттю дискомфорту від перспективи участі в танці на очах у всіх учасників. Враження можна узагальнити, підкресливши відмінності учасників в бажанні / небажанні брати участь в танцях, тривожних переживаннях, що виникають через відчуття втягування в загальний процес і вражень від отриманого результату: незалежно від власних здібностей і першочергового бажання / небажання досягнення спільної мети.

Ведучий проводить паралель з інклюзивним навчанням: ми залуцаємо всіх учнів до навчання, але далеко не завжди спочатку цікавимося наявністю або відсутністю бажання, вмінь чи особливостей кожної дитини. Це може бути перешкодою для продуктивного навчання. Сприяти досягненню результату в цьому випадку может створення комфортних умов для учнів, безоціночне прийняття їх ініціативи і зниження очікувань обов'язкової відповідності загальноприйнятим нормам і стандартам.

Вправа «Газета»

Мета: усвідомлення унікальності кожної людини.

Кожен учасник отримує шматок газети (аркуш паперу формату А4).
Інструкція: «Зараз ми будемо робити дещо несподіване для дорослої людини – рвати газету. Сядьте зручно і заплющіть очі. Тепер складіть аркуш навпіл і відірвіть лівий нижній кут (дочекатися, коли всі учасники зроблять це). Складіть аркуш ще раз навпіл і відірвіть верхній правий кут. Ще раз складіть аркуш і відірвіть нижній лівий кут. І, нарешті, ще раз складіть аркуш і

відірвіть правий верхній кут. Розплющіть очі і розгорніть те, що у вас вийшло. Покажіть іншим».

Обговорення: «Вочевидь, що в нашій групі одержано багато різних варіантів: є схожі на інші, а є унікальні – «в єдиному екземплярі». Чому так трапилось?» Відповіді учасників (наприклад: «Інструкція була не надто точна, і кожен її сприймав по-своєму», «Ми всі різні» тощо) потрібно узагальнити ідеєю відмінностей, що проявляються в здавалося б загальних для всіх умовах. Заключний момент обговорення присвячений подібністю між ситуацією, створеною у вправі, і навчанням в школі: незважаючи на загальні для всіх умови, результат завжди різний. Все залежить від самої дитини, тому що кожна дитина індивідуальна і неповторна.

Вправа «Рукавиця»

Мета: розвиток уміння поставити себе на місце іншої людини, формування позитивного ставлення до дітей з ООП.

Учасники об'єднуються в групи по 3-4 чол. Кожному учаснику роздається по предмету, який символізує певне обмеження – шарф, щоб перев'язати руку чи ногу (відсутність кінцівки), рукавиці зі зшитими пальцями (порушення дрібної моторики), затемненні окуляри або пов'язка на очі (слабкий або відсутність зору), беруши (поганий слух), горіх, який кладеться в рот (порушення мовлення) тощо.

Завдання: ведучий роздає кожній групі пазли чи конструктор і просить учасників спробувати скласти їх, враховуючи те обмеження, яке є в грі.

Обговорення: Чи легко вам було виконувати завдання? Чи всі учасники мали змогу приймати рівносильну участь? Які висновки можна зробити з цієї вправи?

Вправа «Мій друг»

Мета: розвиток позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, рефлексія почуттів.

Учасники поділяються на підгрупи по 3-4 особи. Їм пропонується на ватмані (формат А3) зобразити свого найкращого друга, та його якості. Час на виконання 5-7 хвилин. Після закінчення роботи тренер по черзі підходить до кожної підгрупи і маркером домальовує до зобразу людини деталі, які свідчать про наявність у неї інвалідності (інвалідний візок, милиці, темні окуляри (незрячість), навушники (глухота) тощо).

Обговорення: Чи змінився Ваш друг? Чи змінилося Ваше ставлення до нього? 3. У чому справжня цінність людини? 4. Чи варто оцінювати людину за її зовнішнім виглядом?

Висновки до розділу 2.

За результатами емпіричного дослідження стану сформованості окремих компонентів психологічної готовності майбутніх вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами визначено наступне:

1. Мотиваційний компонент психологічної готовності має високі показники лише у 16% досліджуваних; для 37% – притаманний середній рівень. У переважній більшості опитаних констатовано низький рівень мотиваційної готовності як параметру загальної готовності майбутнього вчителя до взаємодії в умовах інклюзії (47%).

2. Розвиток когнітивного компоненту психологічної готовності у половини респондентів знаходиться на середньому рівні (50%); для 11 % – притаманний високий рівень. У 39 % досліджуваних діагностовано низький рівень розвитку когнітивного компоненту готовності до професійної взаємодії в умовах інклюзії, а це означає відсутність в них обізнаності щодо специфіки даної категорії дітей.

3. Стан розвитку операційного компоненту у респондентів наступний: для 18% притаманний високий рівень, а для 42% – середній рівень прояву цього параметру. 40 % досліджуваних мають низький рівень актуального розвитку операційного компоненту психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

4. Достатньо високі загальні показники демонструють досліджувані за параметром сформованості особистісного компоненту: 21% – високий рівень, 44% – середній. 35% респондентів мають низький рівень розвитку цього компоненту психологічної готовності.

Отже, порівняння кількісних та якісних характеристик окремих компонентів психологічної готовності показує, що найменш розвинутим є мотиваційний компонент психологічної готовності до інклюзивного навчання. Але, не зважаючи на дещо вищі загальні результати, потребують розвитку окремі показники когнітивного компоненту (наявність цілісної системи знань про психолого-педагогічні особливості дітей з особливими

освітніми потребами та особливості реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з ООП відповідно до категорії порушення), операційного (ставлення до взаємодії з учнями з ООП) та особистісного (розвиток усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти, емпатії, толерантності тощо).

Виявлені дані стали підставою для розробки рекомендаційної програми з формування у майбутніх вчителів психологічної готовності до педагогічної взаємодії в умовах інклюзії з метою підсилення практичної складової підготовки майбутніх вчителів. Розроблена нами програма є варіативною та може бути використана викладачами, керівниками практик та кураторами академічних груп у вишах; на курсах підвищення кваліфікації вчителів, тьюторів, керівників закладів загальної середньої освіти. Зміст розробленої програми може стати у нагоді й батькам, що виховують дитину з особливими освітніми потребами; а також тим батькам, чиї діти навчаються в інклюзивних класах та мають взаємодію з однолітками даної категорії.

ВИСНОВКИ

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

1. Психологічна готовність є первинною у формуванні цілісної готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вона являє собою стійке системне психологічне утворення, що поєднує позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними. Крім цього, вагому роль відіграє й підвищений рівень тривожності, обумовлений недостатньою професійною компетентністю, адже в умовах інклюзивного навчання вчителів доводиться працювати не лише з учнями з типовим розвитком, а й з дітьми з ООП, робота з якими потребує нових професійних знань, умінь і навичок.

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема психологічної підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній спеціальній психології системно не вивчалась.

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

3. Результати констатувального етапу дослідження кількісних та якісних характеристик окремих компонентів психологічної готовності показують, що найменш розвинутим є мотиваційний компонент психологічної готовності до інклюзивного навчання. Але, не зважаючи на дещо вищі загальні результати, потребують розвитку окремі показники

когнітивного компоненту (наявність цілісної системи знань про психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами та особливості реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з ООП відповідно до категорії порушення), операційного (ставлення до взаємодії з учнями з ООП) та особистісного (розвиток усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти, емпатії, толерантності тощо).

4. Виявлені дані стали підставою для розробки рекомендаційної програми з формування у майбутніх вчителів психологічної готовності до педагогічної взаємодії в умовах інклюзії з метою підсилення практичної складової підготовки майбутніх вчителів. Розроблена нами програма є варіативною та може бути використана викладачами, керівниками практик та кураторами академічних груп у вишах; на курсах підвищення кваліфікації вчителів, тьюторів, керівників закладів загальної середньої освіти. Зміст розробленої програми може стати у нагоді й батькам, що виховують дитину з особливими освітніми потребами; а також тим батькам, чії діти навчаються в інклюзивних класах та мають взаємодію з однолітками даної категорії.

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-91.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл ; Изд. центр «Академия», 2007. 528 с.
3. Атаханов Р., Бобкова М.Г. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия. Психологическая наука и образование / ред.: В.В. Рубцов, А.А. Марголис. 2007. № 1. С. 93-103.
4. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософський та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М, 2003. 128 с.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 420 с.
6. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки : підручник. Київ : Знання, 2007. 375 с.
7. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів до його реалізації. Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2010. Вип. 19. С. 39-42.
8. Бородій Д.І. Психологічні основи підготовки вчителів до організації спільно-розподіленої учбової діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1998. 18 с.
9. Бочелюк В.Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Київ, 2004. 36 с.
10. Буйняк М.Г. Методика дослідження психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. Науковий часопис Національного педагогічного

- університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 290-294.
11. Буйняк М.Г. Структура психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: тези доп. VII всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 25 квіт. 2012 р.). Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 203-206.
 12. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.; Ірпінь; 2007. – С. 17-19.
 13. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика. 1983. Т. 5: Основы дефектологии. 368 с.
 14. Гаврилов О. В. Процес інтеграції: наявні проблеми і перешкоди щодо його впровадження. Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 53-56.
 15. Генев Ф. Психология управления: основные проблемы / пер. с болг. Москва : Прогресс, 1982. 422 с.
 16. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.
 17. Гренюк Л.С. Мотиваційна компетентність у підготовці сурдопедагогів. Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна / за ред.: О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2003. Вип. 12. С. 367-369.
 18. Гуцан Т.Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників. URL: <http://intkonf.org/gutsan-tg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnostimaybutnogo-vchitelya-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/>.
 19. Демченко І.І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2015. 500 с.

20. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва ; Воронеж, 2004. 752 с.
21. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. Москва : РАГС, 2000. 124 с.
22. Деркач А.А. Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва : РАУ, 1999. 208 с.
23. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
24. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпат. ун-ту, 2004. Вип. 9, ч. 2. С. 23-32.
25. Дьяченко М.И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1975. 173 с.
26. Дьяченко М. Психологический словарь-справочник / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – М., 2001. – С. 54-55.
27. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва : 1983. 32 с.
28. Ефимова О.В. Мотивационная готовность студентов колледжа к профессиональной деятельности. Вестн. Псков. гос. ун-та. Серия: Социально- гуманитарные и психолого-педагогические науки. Москва, 2009. С. 166-167.
29. Занина Л. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / Л. Занина, Н. Меньшикова. – Ростов н/Д, 2003. – С. 16-20.
30. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
31. Ильин Е. П. Психология для педагогов. Санкт-Петербург: Питер. 2012. 640 с.

32. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18 травня 2012 р. № 1/9-384 «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/.
33. Ипполитова Н.В., Колесников М.А., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография. Шадринск : Исеть, 2006. 236 с.
34. Карамушка Л.М., Толков О.С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально- психологічних змін : монографія. Київ ; Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006, 2013. 254 с.
35. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с.
36. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Лариса Ковальчук // Вісник Львів. ун-ту. 2005. Вип. 19, ч. 2. С. 17-25.
37. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища шк., 1987. 218 с.
38. Коломенский Я.Л. Актуальные проблемы формирования у будущих учителей психологической готовности к педагогической деятельности. Психология : респ. науч. сб. Минск, 1990. Вып. 2. С. 3-7.
39. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
40. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
41. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

42. Коптяева О.Н., Афанасьева Н.В. Особенности мотивации инновационной деятельности учителей. Вестник ЧГУ. Череповец, 2007. № 1. С. 110-114.
43. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е.В. Коротаева. – М. : Academia, 2007. 256 с.
44. Костюченко Л.В. Готовність майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / редкол.: Н.С. Побірченко та ін. Умань : Жовтий О. О., 2011. Вип. 39, ч. 1. С. 61-66.
45. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с. С. 238-240.
46. Кужель М. Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2010. 24 с.
47. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя : (тексты лекций) / Гомельский гос. ун-т, Кафедра педагогики и психологии. Гомель : ГГУ, 1976. 57 с.
48. Кузьмина Н.В., Реан А.Л. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург. : СПбГУ, 1993. 63 с.
49. Леско Джеймс. Инклюзивные школьные сообщества: стратегии достижения успеха. URL: <http://perspektiva-inva.ru>.
50. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва : Просвещение, 1964. 344 с.
51. Левитов Н.Д. Психология труда. Москва : Учпедгиз, 1963. С. 16-26.
52. Левченко М.В. Психологические способности готовности абитуриентов к учению в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1976. 27 с.
53. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Педагогіка і психологія. 1995. № 1. С. 125-132.
54. Лукашевич Н.П., Сингаевская И.В., Бондарчук Е.И. Психология труда : учеб. пособ. Киев : МАУП, 2004. 112 с.

55. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). Рідна школа. 1994. № 3-4. С. 68-72.
56. Малофеев Н.Н. Систему спецобучения должны контролировать родители. По материалам международной конференции «Развитие инклюзивных школ в России», Москва, 19–20 ноября 2005 г. Москва, 2005.
57. Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Вестн. Тюменского гос. ун-та. Гуманитарные исследования. 2015. Т. 1, № 4 (4). С. 251-267.
58. Мартинчук О.В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. Вісн. психології і педагогіки : зб. наук. пр. / Пед. ін-т Київ. ун-ту ім. Бориса Грінченка, Ін-т людини. Вип. 16. Київ, 2014. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>.
59. Матвеева М.П. Соціально-психологічна характеристика об'єктів та суб'єктів інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.- метод. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець- Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 155-162.
60. Мельничук О.Б. Інтелектуальна складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з девіантами. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2015. Том 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 13. С. 115-125.
61. Миронова С.П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233–241.

62. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2016. 164 с.
63. Миронова С.П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2007. 390 с.
64. Миронова С.П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. 2011. № 14 (225). С. 108-112.
65. Моляко В.О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці. Психологія : респ. наук.-метод. зб. УРСР. Київ : Рад. шк., 1985. Вип. 24. С. 26-33.
66. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей. Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов : сб. науч. трудов. Днепропетровск : Изд-во Днепропетр. ун-та, 1980. 423 с.
67. Мясищев В.Н. Психология отношений. Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. 356 с.
68. Онуфрієва Л.А. Формування психологічної готовності випускників педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 13. С. 185-192.
69. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования : дисс. ... д-ра философии (PhD) : 6D010300. Алматы, 2014. 163 с.
70. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
71. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва, 1986. 254 с.

72. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва : Высш. шк., 1984. 174 с. С. 105-106.
73. Подберезський М.К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М.К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 2. С. 31-36.
74. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : «Філ-студія», 2006. 320 с.
75. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. Москва : Педагогика, 1983. 128 с.
76. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. ПИТЕР, 2002. 720 с.
77. Психологічний словник / за ред. Н.А. Побірченко ; авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова. Київ: Наук. світ, 2007. 274 с.
78. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. Москва : Физкультура и спорт, 1973. 113 с.
79. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. ПИТЕР, 2002. 720 с.
80. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Київ. нац. економ. ун-т ім. Вадима Гетьмана. Київ : КНЕУ, 2005. 209 с.
81. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94.
82. Синьов В.М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір. Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : матеріали міжнар. наук. конф. Київ, 2005. С. 175-180.
83. Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233-241.

84. Синьов В.М., Шульженко Д.І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2016. Вип. 32(2). С. 125-129.
85. Синьов В.М., Шульженко Д.І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. Вип. 9. Т. 2. 356 с. С. 251-258.
86. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально- педагогическая подготовка современного учителя. Советская педагогика. 1991. № 10. С. 74-79.
87. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Изд. центр «Академия», 2012. 608 с. С. 38-40.
88. Слободянюк К.І. Якісний аспект формування Я-концепції особистості. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХНПУ, 2013. № 45. Ч. 1. С. 218-226.
89. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1998. 800 с.
90. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. Донецьк : ТОВ «Лебідь», 1996. 176 с.
91. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авт.: А.А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
92. Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 211 с.

93. Тарнавская А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / НИИ психологии УССР. Киев, 1991. 19 с.
94. Узнадзе Д.Н. Общая психология / пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе ; под ред. И.В. Имедадзе. Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Питер, 2004. 413 с. : ил. (Серия «Живая классика»).
95. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с особым ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования. Вестн. Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. Калининград : РГУ им. И. Канта, 2013. Вып. 11. С. 72-79.
96. Хозяинов Г. И., Кузьмин Н. В., Варфоломеева Л. Е. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособ. Москва : Академия, 2007. 208 с.
97. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2012. 22 с.
98. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08., 2011. 175 с.
99. Яблонський А.І. Мотиваційний компонент в структурі мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності. Вісн. Харків. ун-ту. Серія: Психологія. Харків, 1997. № 395. С. 134-138.
100. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. Educational Studies. 2011. Vol. 37. Iss. 2. P. 171-195.
101. Corbet J. Inclusive education and school culture. International Journal of Inclusive Education. 1999. Vol. 3, № 1. P. 53,61. URL : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183>.

102. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40. Iss. 4. P. 369.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

Анкета для майбутніх вчителів

Шановні студенти! Просимо Вас прийняти участь у дослідженні й висловити власну думку щодо перспектив впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Опитування є анонімним, конфіденційність гарантована

Ваше ім'я _____

Курс навчання _____

1. Поясніть, будь-ласка, як ви розумієте поняття: *інклюзія, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами*

2. Які почуття у Вас виникають до дітей з особливими освітніми потребами?

- а) такі самі почуття, як і до дітей з типовим розвитком
- б) жалість та співчуття
- в) зневагу
- г) відразу

д) страх

е) ніякі (мені байдуже)

ж) ваш варіант відповіді _____

3. Де, на Вашу думку, повинні навчатися діти з особливими освітніми потребами:

а) повинні навчатися разом з усіма дітьми у загальноосвітньому навчальному закладі

б) можуть навчатися у загальноосвітньому навчальному закладі, але у окремих класах

в) повинні навчатися у спеціальних закладах

г) мають бути з батьками вдома

д) не знаю

е) ваш варіант _____

4. Які основні проблеми та труднощі, на Вашу думку, можуть виникнути (або виникають) в процесі адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу загальної середньої освіти:

а) недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та оснащення школи потребам дітей з особливими освітніми потребами;

б) недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи про особливості навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами;

в) неврахування адміністрацією та педагогами потреб і можливостей дитини;

г) негативне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо);

д) негативне ставлення інших батьків до спільної діяльності їхніх дітей дитиною з особливими освітніми потребами;

е) психологічна неготовність педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми;

Ваш варіант _____

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

а) принесе їм користь;

б) зашкодить їхньому розвитку;

в) не знаю;

г) ваш варіант відповіді _____

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

а) це сприятиме більш адекватному та толерантному сприйманню ними дітей з особливими освітніми потребами;

б) це їм буде шкодити, негативно впливати на їхню психіку;

в) не знаю;

г) ваш варіант відповіді _____

7. Які, на Вашу думку, проблеми та труднощі виникають у вчителя під час роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби?

а) відсутність спеціальної освіти по роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;

б) нестача чи відсутність методичного забезпечення, дидактичного матеріалу;

- в) небажання працювати у незвичних для мене умовах;
 - г) важке емоційне навантаження;
 - д) недостатнє матеріальне заохочення;
 - е) Ваш варіант _____
-
-

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

- а) так, це значною мірою полегшить мою роботу;
 - б) ні, не бачу у цьому потреби;
 - в) Ваш варіант _____
-

9. Якщо так, то яким чином?

- а) прослухавши курси підвищення кваліфікації для вчителів;
 - б) відвідуючи спеціально організовані тренінги та практичні семінари;
 - в) читаючи спеціальну літературу;
 - г) Ваш варіант _____
-

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

Так

Ні

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

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

а) спеціально обладнані приміщення безбар'єрного простору (пандуси на сходах, спеціально обладнана спортивна зона, навчальні кабінети, туалети, зона відпочинку тощо);

б) навчально-матеріальну базу (спеціальні навчальні програми, підручники, наочно-дидактичні посібники, критерії оцінювання навчальних досягнень тощо);

в) спеціальну підготовку педагогів та реорганізацію штату (введення посад помічників педагогів, корекційних педагогів, спеціальних психологів);

г) психологічну підготовку педагогів, учнів загальноосвітніх шкіл, дітей з особливими потребами та їх батьків;

д) Ваш варіант _____

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

так

частково

ні

14. Чи готові Ви до впровадження у Вашій школі інклюзивного навчання?

так

частково

ні

15. Ваші пропозиції щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах

ДОДАТОК 2

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

Інструкція: «Шановні респонденти, надайте, будь ласка, визначення наступних понять»:

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

Інструкція: «Просимо Вас надати короткі відповіді на такі запитання»:

12. У чому полягає основне завдання інклюзивного навчання?
13. У чому полягає головне завдання вчителя інклюзивного класу?
14. Як ви розумієте поняття «корекційна спрямованість навчально-виховного процесу»?
15. Які фахівці проводять корекційно-розвиткові заняття в інклюзивному класі?
16. Які особливості дітей з особливими освітніми потребами повинен враховувати вчитель інклюзивного класу у навчальному процесі?
17. Яким чином вчитель інклюзивного класу реалізовує корекційні цілі навчання дітей з особливими освітніми потребами?
18. Які засоби корекції використовуються у навчанні дітей з особливими освітніми потребами?

19. Які фахівці приймають участь у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії?
20. Яку роль відіграє психолого-педагогічна характеристика на учня з особливими освітніми потребами для його навчання в інклюзивній школі?
21. Які умови повинні бути створені для навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі?
22. Що передбачає індивідуальний підхід до учнів в умовах інклюзивного навчання?
23. Як ви розумієте поняття «корекційна спрямованість навчально-виховного процесу»?
24. Що передбачає охоронний режим навчання для дітей з особливими освітніми потребами?
25. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями слуху.
26. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями зору.
27. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.
28. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями мовлення.
29. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей із затримкою психічного розвитку.
30. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.
31. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

ДОДАТОК 3

Опитувальник, спрямований на виявлення ставлення майбутнього педагога до взаємодії з учнями з ООП

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

1. Я підтримую ідею спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами.

2. Кожна дитина (і з типовим розвитком, і з особливими освітніми потребами) є здібною та унікальною, і головне завдання вчителя – розпізнати її унікальність та розвинути здібності.

3. У дітей з ООП може виникнути «комплекс меншовартості», якщо її порівнювати з учнями з типовим розвитком?

4. Мені складно сприймати учнів з ООП у класі, оскільки ці діти заважають мені працювати.

5. Негативна оцінка вчителем дітей з ООП впливає на ставлення до них решти учнів.

6. У мене є труднощі у спілкуванні з дітьми з ООП, проте я намагаюся їх подолати.

7. Дітей з ООП потрібно залучати до життя класу нарівні з іншими дітьми, щоб вони почували себе його частиною.

8. До дітей з ООП потрібно ставитися з жалем та співчуттям і навчати цьому решту учнів.

9. Вчитель повинен допомогти дитині з ООП адаптуватися в інклюзивному класі.

10. Щоб досягти успіху у навчанні дітей з ООП, вчитель має налагодити з ними взаємини, які ґрунтуються на розумінні та прийнятті індивідуальності кожної дитини.

11. Якщо учні з ООП, які навчаються в інклюзивному класі, будуть мені не до вподоби, я не буду приховувати цього, не дивлячись ні на що.

12. Я підтримую позицію, що дітей з особливими освітніми потребами повинні навчати лише корекційні педагоги, оскільки у них є спеціальна освіта.

13. Під час конфліктних ситуацій, які виникають між дітьми з ООП та з типовим розвитком, я не втручаюся, оскільки вважаю, що діти повинні самі їх

вирішити.

14. Явища «булінгу» щодо дітей з ООП в інклюзивному класі є неприпустимими і я вважаю, що саме вчитель несе за це відповідальність.

15. Дитина з ООП повинна відчувати себе частиною класного колективу,
а не існувати окремо, поза ним.

Ключ:

За кожне співпадіння відповіді з ключем нараховується 1 бал:

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

ДОДАТОК 4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Я готова(ий) до тісної взаємодії з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу.

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