

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

До захисту допустити:

В.о. завідувача кафедри

 Ірина ДЕСНОВА

«18» листопада 2024р.

**«ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП»**

Кваліфікаційна робота
здобувача (чки) вищої
освіти другого
(магістерського) рівня
вищої освіти освітньо-
професійної програми
«Практична психологія»

Михалець Світлани Вікторівни

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

Найчук Вікторія Віталіївна

Рецензент:

Лесніченко Н.П., PhD, доц.

Кваліфікаційна робота
захищена з оцінкою 95 А /
відмінно

Секретар ЕК 

Ольга РЕБРО

«20» грудня 2024р.

Київ – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ООП	
1.1. Поняття та структура особистісної готовності.....	8
1.2. Психологічні особливості впровадження інклюзивного навчання в сучасних умовах.....	12
1.3 Психологічний портрет вчителя початкових класів.....	20
Висновки до розділу 1.....	24
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП	
2.1. Психологічні аспекти готовності вчителя до інклюзивного навчання.....	25
2.2. Професійна компетентність вчителя в умовах роботи з дітьми з ООП.....	30
2.3. Особливості психологічного супроводу вчителів, які працюють з дітьми з ООП.....	34
Висновки до розділу 2.....	37
Розділ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ООП	
3.1. Організація та методи дослідження.....	39
3.2. Інтерпретація даних констатувального етапу дослідження.....	42
3.3. Формувальний експеримент та аналіз результатів.....	56
Висновки до розділу 3.....	72
ВИСНОВКИ	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79
ДОДАТКИ.....	88

ВСТУП

Актуальність дослідження: Сучасні процеси демократизації в суспільстві трансформують національну самосвідомість, наповнюючи її цінностями взаємоповаги, людської гідності та взаєморозуміння. Освітня інклюзія, що спирається на засади рівноправності та визнання людської різноманітності, створює нові перспективи для активної участі у житті суспільства представників усіх соціальних груп. Впровадження принципів інклюзивної освіти, які відповідають демократичним стандартам Європи, свідчить про поступ країни у напрямку вдосконалення суспільної культури, посилення соціальної відповідальності та примноження людського потенціалу держави.

Запровадження освітньої інклюзії є комплексним та багатоетапним процесом, який започатковує реалізацію основних конституційних прав тих категорій громадян, які раніше мали обмежений доступ до якісної освіти. Сутність інклюзивної освіти полягає у забезпеченні спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом з їхніми ровесниками, що сприяє їхньому розвитку, комунікації та успішній соціальній адаптації. Принципи справедливості та рівних можливостей, на яких базується інклюзивне навчання, створюють сприятливі умови для особистісного зростання всіх залучених сторін – від учнів з особливими потребами та їхніх сімей до однокласників, педагогів та фахівців супроводу.

Педагог відіграє центральну роль в організації освітнього процесу, координації взаємодії між учнями та розв'язанні щоденних навчальних завдань. В умовах інклюзії це потребує від вчителів розширення професійних компетенцій та формування особливого психологічного налаштування на роботу в інноваційному освітньому середовищі. Саме внутрішня готовність педагогів працювати з учнями, що мають особливі освітні потреби, стає визначальним чинником ефективності інклюзивного навчання.

Теоретичні та практичні основи інклюзивної освіти знайшли своє відображення у дослідженнях провідних міжнародних науковців, серед яких особливий внесок зробили М. Ейнскоу, Т. Бут, Л. Фрост, Е. Бонді, Р. Ліф та Дж. Макекен. Їхні праці заклали фундамент сучасного розуміння інклюзивного підходу в освіті.

Значущість індивідуальних якостей вчителя та його освітньої місії глибоко досліджена у працях класиків педагогічної думки - від Я. Коменського, Дж. Дьюї, Е. Кей, Я. Корчака, А. Ніла до К.Д. Ушинського, Л.С. Виготського, В.О. Сухомлинського та А.С. Макаренка. Феномен психологічної готовності педагогів до професійної діяльності розкривається через призму функціонального та особистісного підходів у наукових розробках М.І. Дяченка, Л.О. Кандибовича, І.Д. Беха, О.О. Ухтомського, Н.Д. Левітова, Ф.Ю. Генова, Є.П. Ільїна. Сучасні дослідження цього питання представлені у роботах В.О. Моляко, К.М. Дурай-Новакової, Л.М. Карамушки, В.М. Чернобровкіна, В.А. Чернобровкіної, М.О. Голубєвої та Т.В. Скрипник.

Незважаючи на ґрунтовні психолого-педагогічні дослідження різних аспектів професійної діяльності вчителя, питання психологічної готовності педагогів до роботи в класі, де навчається дитина з особливими освітніми потребами, залишається недостатньо вивченим та потребує поглибленого наукового аналізу.

Організація навчання дітей з ООП в умовах загальноосвітнього середовища становить важливу науково-практичну проблему, оскільки цей процес розпочався в Україні відносно нещодавно – лише десятиліття тому. На сьогодні у вітчизняній психолого-педагогічній літературі недостатньо досліджено як феномен інклюзії в соціальному вимірі, так і психологічну готовність педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Саме ця недостатня розробленість проблеми в українському науковому контексті разом з її значною суспільною вагою визначили напрямок даного дослідження - “Особистісна готовність вчителя початкової школи до роботи із дітьми з ООП”.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність як особистісне новоутворення.

Предмет дослідження – психологічні аспекти особистісної готовності вчителя до взаємодії з дітьми з ООП.

Мета дослідження : виявити психологічні чинники готовності вчителів початкової школи до навчання і виховання дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання; створити діючий психологічний інструмент для формування готовності вчителя початкової школи до роботи з дітьми з ООП.

Гіпотезою дослідження є сформований комплекс ціннісних орієнтацій та особистісних якостей сприятиме психологічній готовності вчителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Завдання дослідження :

1. Дослідити психологічну готовність як психологічний феномен.
2. Проаналізувати різновиди діагнозів та нозологій дітей з ООП.
3. Охарактеризувати теоретичні підходи для визначення рівня готовності вчителів до роботи у класах з інклюзивною формою навчання.
4. Емпірично дослідити рівень особистісної готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП.
5. Розробити та випробувати психологічний інструмент спрямований на формування особистісної готовності вчителя початкової школи до роботи із дітьми з ООП.

У процесі дослідження застосовано систему взаємодоповнюючих методів, які включають: теоретичні методи (аналіз та систематизація наукової літератури, узагальнення існуючих теоретичних і практичних досліджень), емпіричні методи (методика визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності – автори У. Д. Спілберг, Ю. Л. Ханін, методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях – автори С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер, діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса).

Наукова новизна роботи полягає у розширенні знань про специфіку психологічної підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі з дітьми з ООП, а також у визначенні того, як цілеспрямована психоедукаційна робота з учителями впливає на формування їхньої готовності працювати з учнями, що мають особливі освітні потреби.

Методи та методики дослідження: з метою емпіричного дослідження та перевірки гіпотези, ми використали наступні методи:

1. Методика визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності (У. Д. Спілберг, Ю. Л. Ханін).
2. Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер).
3. Діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн).
4. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса.

База дослідження: Початкова школа №334 Дарницького району м.Києва.

Практичне значення проведеного дослідження визначається розробкою програми психологічної просвіти педагогів, яку можна застосовувати: для підготовки вчителів початкової школи та вчителів – предметників початкової школи до роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Також, як допоміжний інструмент для батьків дітей з ООП при реалізації індивідуальної програми розвитку.

Апробація роботи. Ключові теоретичні аспекти та результати дослідження представлені у публікації: Стуліка, О., Михалець, С. (2024). Психологічні передумови формування особистісної готовності вчителя початкової школи до роботи з дітьми з ООП. Молодий вчений, 5 (129), 79 – 86. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-5-129-19>

Стуліка, О., Михалець, С. Психологічна стійкість вчителя початкових класів як основа його ефективної роботи з дітьми з ООП. Соціально-психологічний

супровід особистості в умовах інтеграції України в Європейський простір: зб. матеріалів IV Інтернет-конф., м. Київ, 22 трав. 2024 р. С.198-201.

<https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/7659>

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст роботи викладено на сторінках 84. У тексті вміщено 6 таблиць, 13 рисунків. Додатки викладено на 94 сторінці. У списку використаних джерел 78 найменувань, що охоплюють 9 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Поняття та структура особистісної готовності

Результативність здійснення будь-якого виду діяльності значною мірою обумовлена розвитком у особистості певних психологічних характеристик, зокрема, особистісної психологічної готовності.

Особистісна готовність – це комплексна характеристика, яка характеризує ступінь сформованості у людини сукупності якостей, знань, умінь, навичок, мотивів, цінностей та установок, необхідних для успішного виконання певної діяльності або досягнення поставленої мети та відображає здатність особистості ефективно виконувати певні види діяльності. Першочергово, варто звернути увагу на сутність поняття «особистісна готовність». Так, наприклад, за О. Карпенко [11 с. 64], особистісна готовність є єдністю двох взаємообумовлених і взаємопов'язаних складових: готовність особистості до діяльності і готовність до розвитку та саморозвитку (самовдосконалення, самокорекція, самокерування).

Н. Б. Зброєва зазначає, що в сучасній психології психологічна готовність розглядається як важлива основа для здійснення будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регулювання, стабільності та результативності. Існують два основні підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний [16, с. 168].

У межах функціонального підходу психологічна готовність розглядається як певний психічний стан, що сприяє досягненню високих результатів у виконанні конкретного виду діяльності. Цей стан можна порівняти з явищем, яке В. Стефанидис назвав «оперативним спокоєм» [74, с. 37].

З особистісної точки зору, психологічну готовність розглядають як підсумок підготовки до певної діяльності. Згідно з цим підходом, готовність трактується як стійка, багатогранна та ієрархічна структура особистості, яка включає низку компонентів, що відповідають вимогам, змісту та умовам діяльності. Усі ці елементи в сукупності дозволяють суб'єкту здійснювати діяльність більш або менш успішно. Цей підхід відображений у роботах М. Л. Рок, А. Грек та Р. Габл [74, с. 74-75].

Розглядаючи визначення психологічної готовності, варто також відзначити позицію О. В. Мартинчука, який трактує психологічну готовність як здатність оперативно ухвалювати рішення в конкретних ситуаціях [34, с. 73].

Дж. Стонер, С. Бок, Дж. Томсон, М. Ангел і Е. Кровлей вивчали особливості психологічної готовності особистості до виконання різноманітних видів діяльності, таких як навчальна, трудова, педагогічна, спортивна, військова тощо. Вони виявили, що така готовність, окрім загальних структурних елементів, також включає специфічні компоненти, що відображають характерні риси кожного виду діяльності [76, с. 31].

Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання передбачає не лише загальні педагогічні компетенції, а й глибоке розуміння специфічних потреб дітей з особливими освітніми потребами, а також здатність адаптувати навчальний процес до їхніх індивідуальних характеристик.

Наукові дослідження О. Созонюк виявили три основні рівні діяльнісної готовності: нормальний, підвищений і знижений. Коли людина виконує звичні для себе завдання, які не вимагають особливих зусиль, можна говорити про нормальний рівень готовності. Підвищена готовність характерна для творчої діяльності та за умови доброго самопочуття. Знижена готовність часто пов'язана з низькою мотивацією, негативним досвідом, недостатньою обізнаністю, некоординованими діями та неухважністю [56].

Структура особистісної готовності є досить багатогранною і може варіюватися залежно від контексту та специфіки діяльності. Однак, можна

виділити кілька основних компонентів, які зазвичай присутні в структурі особистісної готовності:

На думку А. Колупаєвої мотиваційний компонент: внутрішній стимул, який спонукає індивіда до діяльності, направляє його зусилля на досягнення мети та підтримує стійкість у подоланні труднощів. Мотиваційний компонент особистісної готовності відіграє ключову роль у забезпеченні ефективної діяльності. Він включає – мотиви – внутрішні спонукання, які стимулюють особистість до діяльності. Це можуть бути як зовнішні (наприклад, винагорода), так і внутрішні (наприклад, інтерес до діяльності) мотиви. Цінності – система переконань та пріоритетів, яка визначає, що є важливим для особистості. Цінності впливають на вибір цілей та способів їх досягнення. Ставлення - емоційне та когнітивне ставлення до діяльності, яке може бути позитивним або негативним. Позитивне ставлення сприяє більшій залученості та ефективності. Мотиваційний компонент виконує регулятивну функцію, спрямовуючи поведінку та діяльність особистості у відповідності до її мотивів, цінностей та ставлень [28, с. 90].

Когнітивний компонент: охоплює знання та уявлення про предмет діяльності. Цей компонент виконує інформаційно-орієнтаційну функцію, забезпечуючи розуміння завдань та умов діяльності [28, с. 90]. Показниками когнітивного компонента є обізнаність у специфіці роботи, володіння технологіями та методиками педагогічної діяльності, які сприяють ефективному впровадженню інклюзивної освіти. Ключовим аспектом є глибоке розуміння педагогом сутності та змісту інклюзивного навчально-виховного процесу, а також системність знань у сфері інклюзивної педагогіки.

Операційний компонент: включає вміння та навички, необхідні для виконання діяльності. Він виконує конструктивну функцію, забезпечуючи ефективне виконання завдань [48].

Рефлексія або оціночний компонент: здатність аналізувати свою професійну діяльність, виявляти сильні та слабкі сторони, вносити необхідні корективи.

Особистісний компонент психологічної готовності відзначається впевненістю педагогів у власних здібностях, рішучістю, відповідальністю, відкритістю до нового досвіду; толерантністю до невизначеностей; прагненням завершувати розпочаті справи; здатністю адекватно оцінювати свої дії, а також мотиви та наміри учнів; позитивним ставленням до себе, учнів і команди супроводу у процесі діяльності, та умінням ефективно керувати як власною поведінкою, так і поведінкою інших. До цього також відносяться такі якості, як активність і саморегуляція, врівноваженість і витримка. Показники особистісного психолого-регуляційного компонента включають емоційну стабільність, своєчасну реакцію на стресові ситуації під час роботи в умовах інклюзивного навчання, та адекватне сприйняття умов і учасників освітнього процесу.

Розглядаючи готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи, Н. Б. Зброєва [16, с. 68] виокремлює два основних показники готовності – професійну та психологічну. Вона зазначає, що професійна готовність включає такі складові:

- інформаційна обізнаність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології і корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дітей;
- застосування варіативності у процесі навчання;
- знання індивідуальних особливостей дітей з вадами розвитку [13].

До складових психологічної готовності належать:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
- залучення дітей з вадами в діяльність на уроці;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю [13].

Аналіз наукових поглядів на психологічну готовність вчителів демонструє, що це явище розглядається з двох основних позицій: як сукупність особистісних рис, що визначають успішність роботи, та як тимчасовий стан, який мобілізує ресурси для виконання завдань.

Дослідники визначають психологічну готовність до діяльності через п'ять основних складових: мотивацію, пізнавальні процеси, практичні вміння, особистісні якості та здатність до самоаналізу. У нашому дослідженні психологічної готовності вчителів до навчання дітей з ООП, ми зосередилися на трьох ключових аспектах: пізнавальному, практичному та мотиваційному, оскільки вважаємо їх фундаментом для успішної роботи в інклюзивному середовищі.

1.2. Психологічні особливості впровадження інклюзивного навчання в сучасних умовах

Ідеї інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами мали місце ще багато століть тому. В історії загальної та спеціальної педагогіки є чимало прикладів організації спільного навчання і виховання дітей з типовим та порушеним розвитком. Однак у більшості випадків вони мали випадковий, стихійний характер та отримали назву «псевдоінтеграції» [27; 36].

Переломним моментом у розвитку інклюзивної освіти стало проведення Всесвітньої конференції ЮНЕСКО в Саламанці 1994 року. Учасники конференції розробили нову модель освіти, яка передбачала навчання всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей, в одній школі. Саламанська декларація стала основоположним документом, який закріпив право кожної дитини на якісну освіту та підкреслив важливість інклюзивного підходу для розвитку суспільства [51].

У 1997 році ООН прийняла рішення, яке стало поворотним пунктом у розвитку освіти для осіб з особливими потребами. Було проголошено, що всі діти мають право навчатися в закладах загальної середньої освіти за місцем проживання, отримуючи при цьому необхідну допомогу фахівців. Цей принцип заклав основи інклюзивної освіти, яка спрямована на створення рівних умов для всіх учнів [27; 36].

Завдяки спільним зусиллям Всеукраїнського фонду "Крок за кроком" та Міжнародного фонду "Відродження" в Україні було започатковано експериментальний проект з інклюзивної освіти. Ця ініціатива, реалізована наприкінці минулого століття, мала на меті демократизацію освіти шляхом інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та дітей з національних меншин до загальноосвітніх закладів.

Щоб оперативно та ефективно впровадити інклюзивну освіту в Україні, благодійний фонд Порошенка під керівництвом Марини Порошенко активно працює над реалізацією інклюзивного навчання в країні [43].

Україна прийняла законопроект № 588 «Про внесення змін до Закону України «Про освіту»», який надає дітям з особливими освітніми потребами право на навчання в загальноосвітніх школах, незалежно від їхнього місця проживання [44]. Цей закон було прийнято Верховною Радою України 09 вересня 2017 року. Згідно з цим законом:

- діти з особливими освітніми потребами мають право на безоплатну освіту в державних і комунальних школах, незалежно від того, чи встановлена у них інвалідність.
- введено дистанційне та індивідуальне навчання.
- визначено поняття «особа з особливими освітніми потребами» та «інклюзивне навчання».
- для осіб з особливими освітніми потребами створено можливість отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної допомоги, а також інклюзивні та спеціальні класи в загальноосвітніх школах.
- разом із іншими формами навчання (спеціальні заклади та індивідуальна форма навчання), інклюзивна форма навчання стала доступною для дітей з особливими освітніми потребами. Закон також передбачив доставку цих дітей до шкіл за допомогою шкільних автобусів, призначених для перевезення дітей на колісних кріслах [44].

Сьогодні в Україні в загальноосвітніх школах навчаються діти з різними діагнозами та нозологіями – порушення зору, слуху, мовлення опорно-рухового апарату, затримка психічного розвитку, емоційно-вольові розлади, аутичний спектр та діти з інвалідністю та інші. Учителям покладено відповідальність за створення комфортного і впевненого середовища для цих дітей, використовуючи свої професійні навички на максимум, щоб розвивати їхні потенціали відповідно до вимог суспільства і їхніх природних здібностей.

Статут ООН, Всесвітня декларація прав людини та інші міжнародні документи гарантують рівні права та можливості для дітей з обмеженими можливостями. Конвенція про права дитини та Декларація про права осіб з обмеженими можливостями, прийняті Генеральною Асамблеєю ООН, визначають пріоритетність забезпечення доступу дітей з особливими потребами до освіти, медичних послуг, професійної підготовки та працевлаштування. Ці та інші міжнародні документи закликають кожну країну адаптувати своє національне законодавство відповідно до основних принципів цих актів.

Про це наголошується в Конституції України, Законах України «Про освіту» [20], Концепції розвитку інклюзивної освіти [29], Постанові Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 р. №588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [44]. Мета інклюзивного навчання полягає у створенні такого середовища, де кожен учень, незалежно від своїх індивідуальних потреб, обмежень чи особливостей, може отримати якісну освіту, здобувати знання та розвиватися на максимально можливому рівні. Інклюзивна освіта прагне забезпечити рівний доступ до навчання для всіх, враховуючи різноманітні потреби учнів і створюючи відповідні умови для їх реалізації [50].

Як зазначають Колупаєва А. і Таранченко О., ключовим принципом інклюзивного навчання є усунення бар'єрів, з якими можуть зіткнутися учні, що мають фізичні, інтелектуальні, сенсорні чи поведінкові особливості. Це означає, що кожен учень у навчальному процесі повинен мати можливість

брати участь, отримувати необхідну підтримку та залучатися до академічних, соціальних і культурних заходів разом зі своїми однолітками [27].

З метою гарантування рівного доступу до якісної освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні було запроваджено кілька освітніх моделей – спеціальну освіту, інклюзивну освіту та інтеграцію в освіті.

Спеціальна освіта – це система освітніх закладів та програм, спрямованих на забезпечення якісної освіти для дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Це означає, що такі діти отримують індивідуальний підхід, який враховує їхні особливості розвитку, фізичні та психічні можливості. В Україні є стаціонарні та інтернатні заклади освіти. Вони розраховані на дітей та підлітків з такими порушеннями як: незрячі або слабозорі, глухі або слабочуючі, діти з порушеннями інтелектуального розвитку та затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, з важкими порушеннями мовлення, зі складними комплексними порушеннями та інше.

Інклюзивна освіта - це система освіти, яка передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками в загальноосвітніх закладах. Головна ідея інклюзії полягає в тому, що кожна дитина має право на якісну освіту та розвиток у природному для неї соціальному середовищі [21].

Інтеграція в освіті передбачає навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями (однієї нозології) в умовах дошкільних або середніх навчальних закладів. Діти з особливими освітніми потребами навчаються за програмами, які відповідають їхнім фізичним та/або інтелектуальним можливостям. Навчання здійснюється в окремому класі, де кількість дітей залишається постійною, а їхні пізнавальні та фізичні можливості є подібними.

В. Синьов трактував освітню інтеграцію як перехідний етап до інклюзії, акцентуючи увагу на ключовій перевазі цієї форми навчання – можливості учнів переходити зі спеціальних шкіл до загальноосвітніх закладів,

розташованих поблизу їхнього місця проживання. Він підкреслював, що інтеграція в освіті надає можливість дітям отримувати знання без відриву від сім'ї та друзів, розвиватися в середовищі здорових однолітків, що сприяє розвитку комунікативних навичок та соціокультурної активності, і в подальшому полегшує адаптацію та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами в суспільстві [53].

Але говорити про повну інтеграцію дітей з психофізичними порушеннями неможливо через деякі фактори. Найголовніші це: економічні – якщо розглядати інтеграцію не просто як переведення дитини з інвалідністю до загальноосвітньої школи, а як комплексний процес освітньої інтеграції, то, згідно з досвідом західних країн, такий підхід значно дорожчий у фінансовому плані; є термінова потреба адаптації спеціальних методик викладання різних предметів до умов інклюзивної школи; звісно, вирішення питання інтеграції має відбуватися з урахуванням індивідуального рівня розвитку кожної дитини, щоб забезпечити інтеграцію на тому етапі, коли вона буде найефективнішою для дитини [52].

Звернемо увагу на специфіку психологічних процесів у дітей з різними нозологіями під час навчання. Існує безліч способів класифікувати дітей з особливими освітніми потребами. (Б. Пузанова, В. Лапшина, З. Шевцов, Ю. Саєнко, А. Колупаєва, Л. Савчук, А. Пилипенко). Найбільш правильною є коректна термінологія: дитина з інтелектуальними порушеннями, дитина з порушеннями мовлення, дитина з ДЦП, або дитина яка користується кріслом колісним, дитина з порушеннями зору, з порушеннями слуху, дитина з РАС [65].

Наукові дослідження однозначно доводять, що порушення слуху є одним з найпоширеніших сенсорних розладів у дітей, що зустрічається у 6% новонароджених. Відсутність слуху значно ускладнює розвиток мовлення, оскільки дитина не має можливості контролювати та коректувати власну мову. Це, в свою чергу, може призвести до розвитку таких поведінкових проблем, як агресивність, імпульсивність та соціальна ізоляція. Діти зі зниженим слухом

часто відчують підвищену тривожність, підозрілість та сором'язливість, що негативно впливає на їхню соціальну адаптацію [3].

Для дітей з порушеннями зору характерні певні психологічні особливості: інфантилізм, схильність до пасивності, підвищена тривожність та відчуженість від соціального середовища [26].

Проблемами дітей з порушеннями мовлення займалися такі відомі вчені, як Т. Нікуленко, С. Дубанова, Н. Афанасьєва, А. Піліпенко та С. Миронова. Н.Афанасьєва у своєму дослідженні підкреслюється, що діти з мовленнєвими дефектами характеризуються збереженими сенсорними та когнітивними функціями, проте мають виражені відхилення у формуванні мовленнєвих навичок, що обмежує їхню комунікативну компетентність. У навчанні такі діти стикаються з труднощами через низьку концентрацію уваги, погану пам'ять і швидко втомлюваність. Вони часто відчують стрес і тривогу під час виконання завдань, що негативно впливає на їхню успішність [2].

Провівши аналіз проблем розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, можна виділити такі типи порушень: дитячий церебральний параліч (ДЦП), параліч, прогресуючі м'язові атрофії, дистрофії, сколіоз, травми хребта та спинного мозку, а також ампутації кінцівок. У таких дітей основним порушенням є недорозвиненість, порушення або втрата рухових функцій. Серед цих розладів найбільш поширеним є дитячий церебральний параліч, який становить близько 90% випадків [27].

Діти з затримкою психічного розвитку демонструють труднощі в освоєнні просторових, логічних та граматичних конструкцій мови. Їм важко усвідомити логічні зв'язки між різними елементами завдання. Хоча їхній інтелектуальний рівень може бути нижчим за норму, він зазвичай вищий, ніж у дітей з розумовою відсталістю, особливо в сфері наочно-дієвої та наочно-образної діяльності. Важливою особливістю затримки психічного розвитку є її тимчасовий характер. Завдяки ранній діагностиці та спеціальним педагогічним впливам, багато дітей з таким діагнозом можуть досягти рівня розвитку своїх однолітків [27].

Світовий досвід навчання дітей з ООП свідчить, що найефективнішим підходом є їхня інтеграція в загальноосвітні навчальні заклади. Такий підхід дозволяє створити більш інклюзивне суспільство. Розглядаючи показники залучення шкіл до навчання дітей з ООП в різних країнах Європи маємо такі цифри: Литва - 90%, Польща – 42%, Словаччина – 42%, Угорщина – 57%, Італія – 99%, Норвегія – 90%, Франція – 25%. На відміну від України, де з 17337 шкіл тільки у 1518 навчаються діти з ООП, а це становить лише 15% [73].

Розглянемо етапи та особливості впровадження інклюзивної освіти в провідних європейських країнах. Серед європейських країн Швеція займає провідну позицію в галузі впровадження інклюзивної освіти. Ще у 1980 році Міністерство освіти Швеції затвердило нормативно-правовий документ під назвою «Навчальний план», що визначив новий стратегічний напрямок освітньої політики. Цей документ надав можливість учням з особливими освітніми потребами навчатися у загальноосвітніх школах, створивши для цього відповідні умови. У 1989 році був прийнятий новий «Закон про середню освіту», де інклюзивне навчання було визнано основною формою здобуття освіти [64].

У Німеччині, поряд із системою спеціалізованих освітніх установ для дітей зі складними порушеннями, також функціонують заклади інклюзивного навчання. Особливістю Німеччини серед інших європейських країн є різноманітність підходів до організації психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП, що обумовлено відмінностями в законодавстві окремих Земель. Німеччина відзначається значним рівнем децентралізації та передачею відповідальності за вирішення питань інклюзії на місцевий рівень [45].

У Франції «Закон про освіту» 1989 року гарантує право на здобуття освіти для всіх дітей та підлітків, що проживають у країні, незалежно від їхнього соціального походження, культурного рівня або національної приналежності, і підтверджує інтеграційні тенденції у спеціальній освіті. Крім того, вирішення питань інклюзії покладено на органи місцевого самоврядування та безпосередньо на навчальні заклади. У 2005 році було

ухвалено новий закон «Про орієнтацію і програму для майбутнього школи», що став результатом тривалих обговорень серед батьківських комітетів та викладацьких колективів. Цей закон ввів обов'язкову освіту для всіх членів суспільства та передбачив оцінку соціальної компетентності учнів [15].

Італія є однією з найбільш прогресивних країн у сфері соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. У 1971 році, з ініціативи громадських інститутів, був прийнятий новий «Закон про освіту», який надав батькам право вибору навчального закладу та визначив статус загальноосвітніх шкіл, де навчаються всі діти, включаючи тих, хто має проблеми в розвитку. Також, в країні діють два окремих закони, що спрямовані на підтримку соціалізації людей з інвалідністю, їх участі у громадському житті та розвитку інклюзивного освітнього процесу [71].

У 1993 році в Австрії було прийнято «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини та регулював роботу спеціальних і інклюзивних закладів. На сьогоднішній день, у спеціальних навчальних закладах країни здобувають освіту лише діти з серйозними порушеннями слуху, зору та інтелекту. В освітній системі Австрії діють центри спеціальної освіти, які відповідають за навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу [46].

Згідно з даними Резюме Всесвітньої доповіді з моніторингу освіти «Інклюзивність та освіта: для всіх означає для всіх» за 2020 рік, приблизно 17% країн розробили політику, яка включає комплексні положення, що охоплюють усіх учнів. Ця тенденція більш виражена в підзаконних актах, ніж у законах, причому 75% національних планів і стратегій у галузі освіти містять намір охопити всі вразливі групи населення [22].

На основі аналізу досвіду європейських країн можна зробити висновок, що забезпечення права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами реалізується через розробку національних приписів і рекомендацій, які визначають інклюзивну політику на місцевому рівні та впровадження різних

форм інклюзивного навчання. Серед переваг інклюзивної освіти в цих країнах можна виділити системний підхід до реалізації права на інклюзивну освіту.

1.3 Психологічний портрет вчителя початкових класів

Вчитель початкових класів – це не просто професія, а покликання. Це людина, яка формує особистість дитини, закладає фундамент її знань і навичок. Тому до психологічних якостей такого педагога висуваються особливі вимоги.

І. Д. Бех писав: «справжній вчитель – це той, хто постійно сам учиться і займається самоосвітою, знайомиться з новішою педагогічною літературою, підвищує і вдосконалює свою кваліфікацію» [5, с. 64]. Вчитель відіграє ключову роль у навчально-виховному процесі. Саме від його професіоналізму, педагогічних навичок та особистих якостей залежить, наскільки успішними будуть учні.

У концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року зазначається, що найближчим часом на ринку праці найбільш затребуваними будуть фахівці, які здатні навчатися протягом усього життя, критично мислити, ставити перед собою цілі та досягати їх, ефективно працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими необхідними навичками [29].

Філософське осмислення особистості вчителя передбачає розгляд людини як суб'єкта соціально-історичного буття, який активно формує навколишній світ та утверджує загальнолюдські цінності. У дослідженні цієї проблеми важливу роль відіграли концепції, розроблені такими видатними вченими, як Л. Коган, І. Кон, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л. Сохань та В. Шинкарук. Ключові психологічні якості вчителя початкових класів.

Сучасний вчитель – це багатогранна особистість, яка не лише володіє глибокими знаннями свого предмету, але й здатна адаптуватися до швидкозмінних умов суспільства. Він є активним учасником соціальних

трансформацій, вміє творчо підходити до вирішення педагогічних завдань, прогнозувати результати своїх дій та аналізувати власну практику [23].

Нормативні документи чітко визначають, що сучасний освітянин має бути вмотивованим фахівцем, який володіє необхідними компетенціями, творчим мисленням, гнучкістю та високим рівнем відповідальності за результати своєї роботи. У Законі України «Про освіту» (ст. 59) зазначено, що професійне зростання педагога здійснюється через систематичну самоосвіту, участь у тренінгах та курсах підвищення кваліфікації, а також інші форми самовдосконалення [20].

Звернемо увагу на основні вимоги, які пред'являються до вчителя початкових класів згідно з професійним стандартом:

- розуміння індивідуальних особливостей кожної дитини;
- здатність забезпечити диференційований підхід у навчанні;
- здатність розробляти та реалізовувати комплекс заходів, спрямованих на збереження життя та здоров'я учнів;
- вміння надати першу медичну допомогу;
- вміння запобігати та протидіяти булінгу та іншим формам насильства;
- здатність адаптувати навчальний простір до потреб різних учнів;
- професійна чутливість до психологічного стану учнів;
- вміння будувати партнерські відносини з усіма учасниками освітнього процесу [47].

За словами Василя Сухомлинського, любов до дітей – це фундаментальна якість вчителя, яку неможливо набути лише за допомогою навчання. Ця любов, що виражається в інтересі до кожної дитини та бажанні сприяти її розвитку, є невід'ємною частиною професійної спрямованості педагога [19].

Сукупність професійних якостей педагога, які визначають успіх його діяльності та формують його індивідуальний стиль, можна класифікувати на домінантні (головні), периферійні (додаткові), негативні (що заважають) та професійно неприпустимі (несумісні з педагогічною діяльністю) [7].

До основних якостей успішного вчителя належать: чітка мета, бажання допомагати учням, справедливість, чесність, відповідальність, організованість, лідерські якості, рішучість, толерантність, знання і розум [7 с. 23].

Крім основних якостей, успішний вчитель має й інші риси, які допомагають йому краще спілкуватися з учнями та викликати у них повагу. Це такі якості, як: почуття гумору, доброта, чуйність, привабливість, життєрадісність, ввічливість, самокритичність і принциповість [7 с. 23].

Шкідливі якості вчителя, які заважають йому ефективно працювати, це: емоційна нестабільність, бажання помститися, зарозумілість, упередженість та публічне виявлення своїх симпатій або антипатій до учнів [7 с. 24].

До категорії неприпустимих для педагогічної діяльності якостей належать: наявність шкідливих соціально небезпечних звичок (алкоголізм, наркоманія), аморальна поведінка, що суперечить загальноприйнятим моральним нормам, грубість у спілкуванні з учнями та колегами, некомпетентність у питаннях навчання та виховання, що проявляється у нездатності ефективно передавати знання та формувати уміння та навички учнів, а також безвідповідальність, що виражається в невиконанні своїх професійних обов'язків [7 с. 24].

Для формування особистості сучасного вчителя необхідно поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю. Важливо не лише здобувати нові знання, але й вміти застосовувати їх на практиці. Крім того, вчитель повинен бути активним учасником суспільного життя і постійно оновлювати свої знання з урахуванням змін у суспільстві [24 с. 44].

Можемо зазначити, що психологічний портрет вчителя початкових класів включає кілька ключових аспектів:

1. Емоційна стабільність: вчитель повинен бути спокійним, терплячим і здатним контролювати свої емоції, щоб створювати позитивну атмосферу в класі [14].

2. Емпатія: важливо розуміти і відчувати емоції учнів, підтримувати їх у складних ситуаціях і допомагати їм розвиватися [60].
3. Комунікативні навички: вчитель повинен вміти ефективно спілкуватися з учнями, батьками та колегами, бути відкритим до діалогу і співпраці [25].
4. Організованість: вміння планувати уроки, організовувати навчальний процес і підтримувати порядок у класі є важливими для ефективного навчання [59].
5. Креативність: використання інноваційних методів навчання, здатність зацікавити учнів і зробити навчання цікавим та захоплюючим [41].
6. Професійна компетентність: Глибокі знання предмету, методик викладання та постійне прагнення до саморозвитку і підвищення кваліфікації [39].

Вчитель початкових класів повинен поєднувати високий рівень емпатії, комунікабельності і творчого підходу до навчання з організованістю, здатністю до адаптації і стабільністю. Ці якості допомагають створити позитивну навчальну атмосферу, мотивувати учнів і забезпечувати їх всебічний розвиток. Вміння до саморефлексії також є важливим для професійного зростання та ефективного виконання своїх обов'язків. Важливо, щоб вчитель був не лише фахівцем у своїй області, але й чуйним наставником, готовим підтримувати і розвивати потенціал кожного учня.

Висновки до розділу I

Аналізуючи сучасні дослідження в галузі психології та педагогіки, можна дійти висновку, що навчання дітей з ООП в умовах інклюзивного простору – це процес, який забезпечує рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. Отримувати якісну освіту та повноцінно брати участь у житті суспільства мають усі, незалежно від своїх особливостей. Інклюзивна освіта є проявом демократичних цінностей, оскільки вона ґрунтується на принципах рівності, поваги до відмінностей та прийняття кожного.

Незважаючи на різноманіття наукових поглядів на психологічну готовність вчителя, більшість дослідників сходяться на думці, що це складне поняття, яке є невід'ємною частиною загальної професійної готовності педагога. Психологічна готовність вчителя передбачає не лише наявність знань і умінь, а й позитивне ставлення до професії, розвинені особистісні якості та мотивацію до педагогічної діяльності.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачає створення освітнього середовища, заснованого на принципах інклюзії. Це означає, що всі учасники навчального процесу, включаючи дітей з ООП, мають рівні можливості та права. Реалізація інклюзії вимагає не лише зміни підходів до навчання, але й формування інклюзивної культури в закладі освіти, розробки відповідних політик та впровадження інноваційних педагогічних практик.

Ефективність інклюзивного навчання безпосередньо залежить від психологічної готовності вчителів. Ця готовність охоплює знання, уміння, мотивацію та особистісні якості, необхідні для роботи з різноманітними учнями. Дослідження зосередилося на тому, як знання, вміння та мотивація вчителя впливають на його здатність працювати в інклюзивному середовищі.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП

2.1. Психологічні аспекти готовності вчителя до інклюзивного навчання

Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання є важливим аспектом успішної реалізації інклюзивної освіти. Вона включає кілька ключових компонентів:

1. Мотиваційний компонент: вчитель повинен мати позитивну мотивацію до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) та розуміти важливість інклюзивної освіти [9].

Мотиваційний компонент є важливою складовою психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання. Він включає в себе систему мотивів, потреб і цінностей, які визначають спрямованість діяльності педагога. Цей компонент є ключовим фактором успішного формування професійної компетентності вчителя [65].

Основні аспекти мотиваційного компонента включають:

Позитивне ставлення до інклюзивної освіти: вчитель повинен мати позитивне ставлення до ідеї інклюзії та бути готовим працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.

Потреба в професійному розвитку: вчитель повинен мати бажання постійно вдосконалювати свої знання та навички для ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

Цінності інклюзії: вчитель повинен приймати та підтримувати цінності інклюзивної освіти, такі як рівність, доступність та повага до різноманітності [4].

Мотивація вчителя – це потужний інструмент, який сприяє успішній реалізації інклюзивного навчання. Створення сприятливих умов для роботи вчителів, забезпечення їхньої професійної підтримки та постійного розвитку - це завдання не лише самого вчителя, а й адміністрації школи, органів освіти та всього суспільства.

2. Емоційний компонент: важливою є здатність вчителя керувати своїми емоціями, бути стресостійким та емпатійним. Це допомагає створити підтримуюче середовище для всіх учнів [9].

Емоційний компонент є важливим аспектом складової психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання. Він включає в себе здатність педагога керувати своїми емоціями, підтримувати позитивний емоційний стан та створювати емоційно сприятливе середовище для учнів з особливими освітніми потребами [49].

Основні аспекти емоційного компонента включають:

Емоційна стійкість: вчитель повинен бути здатним справлятися зі стресом та емоційними викликами, які можуть виникати в процесі роботи з дітьми з різними потребами [49].

Емпатія: важливо, щоб вчитель міг розуміти та співпереживати емоційним станам своїх учнів, що сприяє створенню довірливих відносин [33].

Позитивне емоційне налаштування: Вчитель повинен підтримувати позитивний настрій та мотивацію як у себе, так і у своїх учнів, що сприяє ефективному навчанню [4].

Емоційний компонент є невід'ємною частиною психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання. Він визначає, наскільки ефективно вчитель зможе працювати з дітьми з ООП, створити сприятливе навчальне середовище та допомогти учням досягти успіху. Розвиток емоційного інтелекту вчителів – це інвестиція в майбутнє наших дітей.

3. Когнітивний компонент: Вчитель повинен володіти знаннями про особливості розвитку дітей з ООП, методики навчання та адаптації навчальних матеріалів [46].

Когнітивний компонент є важливою складовою психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання. Він включає знання, вміння та навички, необхідні для ефективної роботи в інклюзивному середовищі [33].

Основні аспекти когнітивного компонента включають:

Знання про інклюзивну освіту: вчитель повинен мати глибокі знання про принципи, методи та підходи інклюзивного навчання, а також про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [4].

Педагогічні технології: вчитель повинен володіти сучасними педагогічними технологіями та методиками, які сприяють ефективному навчанню всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей [4].

Рефлексія та саморегуляція: важливо, щоб вчитель міг аналізувати та оцінювати свою діяльність, а також адаптувати свої методи та підходи відповідно до потреб учнів [4].

Когнітивний компонент є основою для ефективної роботи вчителя в умовах інклюзії. Постійне оновлення знань та умінь, використання сучасних педагогічних технологій – це запорука успішної інклюзії.

4. Рефлексивний компонент: Здатність до саморефлексії та аналізу власної діяльності допомагає вчителю постійно вдосконалювати свої підходи до навчання [9].

Рефлексивний компонент у психологічній готовності вчителя до інклюзивного навчання є надзвичайно важливим. Він передбачає здатність вчителя систематично аналізувати свою педагогічну діяльність, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, а також вносити відповідні корективи у свою роботу.

Основні аспекти рефлексивного компонента включають:

Самоаналіз: вчитель повинен вміти критично оцінювати свої дії, методи та підходи, визначати їх ефективність та виявляти можливі помилки.

Постійне навчання: важливо, щоб вчитель прагнув до постійного професійного розвитку, вивчення нових методик та підходів, а також адаптації їх до потреб учнів.

Зворотний зв'язок: вчитель повинен активно використовувати зворотний зв'язок від колег, учнів та їхніх батьків для покращення своєї педагогічної практики [10].

Ці аспекти допомагають вчителю бути гнучким та адаптивним, що є необхідним для успішної роботи в інклюзивному середовищі.

5. Соціальний компонент: важливою є здатність вчителя до співпраці з іншими педагогами, батьками та фахівцями для забезпечення комплексної підтримки учнів з ООП [46].

Соціальний компонент є важливою складовою психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання. Він включає в себе кілька ключових аспектів:

Соціальна компетентність: вчитель повинен мати навички ефективної комунікації та взаємодії з учнями, їхніми батьками та колегами. Це включає

вміння створювати позитивну атмосферу в класі та підтримувати взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу [4].

Емпатія та толерантність: важливо, щоб вчитель міг розуміти та враховувати індивідуальні потреби кожного учня, проявляючи при цьому терпимість та підтримку. Це допомагає створити середовище, де всі учні відчують себе прийнятими та цінними [4].

Психологічна підтримка: Вчитель повинен бути готовим надавати психологічну підтримку учням, особливо тим, хто має особливі освітні потреби. Це включає вміння розпізнавати та реагувати на емоційні та поведінкові проблеми [18].

Соціальна адаптація: Вчитель має сприяти соціальній адаптації учнів з особливими освітніми потребами, допомагаючи їм інтегруватися в колектив та брати активну участь у спільних заходах [68].

Ці аспекти допомагають вчителю ефективно працювати в умовах інклюзивного навчання, забезпечуючи комфортне та підтримуюче середовище для всіх учнів.

Розвиток цих компонентів сприяє формуванню готовності вчителя до ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання та забезпечує успішну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір.

Аналіз наукових праць І. Демченка дає змогу визначити наступні структурні компоненти аспектів психологічної готовності, необхідні вчителю для успішної роботи в умовах інклюзії:

1. Компетентнісний компонент відображає професійну підготовку вчителя, включаючи глибокі знання про особливості навчання дітей з різними потребами, володіння ефективними методиками та вміння їх застосовувати на практиці.

2. Саморегулятивний компонент відображає здатність вчителя керувати своєю поведінкою та емоціями під час роботи в інклюзивному класі, що дозволяє йому ефективно взаємодіяти з учнями, які мають різні потреби.

3. Місіонерський компонент відображає внутрішню мотивацію вчителя, його особисту заангажованість у справу інклюзивної освіти [17].

У працях зарубіжних науковців, де інклюзивна освіта запроваджувалась набагато раніше, більшість досліджень стосується проблем підготовки вчителів, психологів та інших спеціалістів, які працюють з дітьми з ООП. Під час аналізу рівня готовності L.Florian, H.Linklater, B.Cargan, M.Schmidt акцентують увагу, що більшість педагогів готові до роботи з нормотиповими дітьми і зовсім не готові до роботи з дітьми з ООП [69].

Отже, психологічні аспекти готовності вчителя до інклюзивного навчання включають кілька ключових складових, які допомагають забезпечити ефективне навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

1. Емоційна компетентність: емоційна компетентність є важливою умовою для створення сприятливого середовища для всіх учнів. Вчитель має проявляти емпатію, розуміти емоційні стани учнів і відповідно реагувати на них, що сприяє підвищенню їхнього комфорту та залученості до навчання.

2. Толерантність і відкритість: для ефективної роботи в інклюзивному середовищі вчитель повинен бути відкритим до різноманіття та проявляти толерантність до різних форм поведінки та навчальних потреб учнів. Це включає здатність сприймати і поважати культурні, мовні та соціальні відмінності учнів.

3. Педагогічна гнучкість: інклюзивне навчання вимагає від вчителя здатності адаптувати методики викладання під потреби різних учнів, зокрема тих, хто має ООП. Готовність змінювати традиційні підходи та застосовувати індивідуальні навчальні плани є важливим психологічним аспектом готовності до інклюзивної освіти.

4. Стресостійкість: робота в інклюзивному середовищі може бути викликом через підвищене навантаження та необхідність швидко приймати рішення у складних ситуаціях. Високий рівень стресостійкості допомагає вчителю зберігати спокій та ефективно діяти у непередбачуваних умовах.

5. Здатність до саморефлексії: саморефлексія дозволяє вчителю аналізувати свої дії, помилки та успіхи, що є важливим для професійного розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності в умовах інклюзивного навчання.

Ці психологічні аспекти разом формують основу для ефективної роботи вчителя в інклюзивному середовищі, що вимагає не тільки професійних знань, але й психологічної готовності до нових викликів.

2.2. Професійна компетентність вчителя в умовах роботи з дітьми з ООП

Основою успішної інклюзивної освіти є кваліфікація, психолого-педагогічні та методичні компетентності вчителів, їх розуміння ідеї інклюзії та готовність працювати в умовах інклюзивного навчання. Важливим є нова модель професійної компетентності вчителя, яка включає різні компоненти:

Інформаційний компонент – здатність здобувати, обробляти та використовувати інформацію, а також застосовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Комунікативний компонент – вміння бути зрозумілим і відкритим, працювати в команді для досягнення спільних навчальних цілей.

Продуктивний компонент – здатність працювати на результат, приймати рішення та залучати інших фахівців до освітнього процесу (психологів, дефектологів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів тощо).

Морально-психологічний компонент – наявність відповідних особистісних якостей, психологічна готовність до роботи та ціннісні орієнтири, що відповідають гуманістичному підходу до учнів і навчання.

Предметно-операційний компонент – глибокі професійні знання, навички та вміння, а також ефективні методики організації навчання в неоднорідному класі.

Соціально-педагогічна діяльність в умовах інклюзивного навчання вимагає підвищення компетентності вчителів у розробці індивідуальних програм розвитку, організації навчання та супроводу, наданні психолого-

педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з різними нозологіями, виборі та використанні ефективних педагогічних технологій, оцінюванні не лише навчальних досягнень, а й розвитку учнів з особливими освітніми потребами, ефективності роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини, а також створенні безпечного освітнього простору (включаючи антибулінгові програми).

Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк вважають, що інклюзивна компетентність вчителя – це комплекс знань, умінь і особистих якостей, які дозволяють йому ефективно працювати з усіма учнями, включаючи тих, хто має особливі потреби. Цей комплекс включає в себе розуміння інклюзії, вміння використовувати спеціальні методики навчання та готовність до постійного професійного розвитку [8, с. 51].

Розвиток професійної компетентності вчителів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, є ключовим аспектом успішного інклюзивного навчання. За даними досліджень, учителі повинні володіти специфічними знаннями, навичками та ставленнями для ефективної роботи в інклюзивних класах. Це включає в себе:

Знання та навички: учителі повинні знати особливості різних типів ООП, методики адаптації навчальних програм, а також вміти використовувати різноманітні педагогічні технології для забезпечення індивідуального підходу до кожного учня.

Емоційні навички: розвинуті емоційні компетенції, такі як емпатія, толерантність і стресостійкість, є необхідними для створення підтримуючого і безпечного середовища для всіх учнів.

Постійний професійний розвиток: Важливим є участь у тренінгах і програмах підвищення кваліфікації, що дозволяє вчителям постійно оновлювати свої знання та вдосконалювати навички.

За даними дослідження, опублікованого в Європейських процедурних збірниках, успішність програм підвищення кваліфікації для вчителів

інклюзивних класів визначається їх здатністю адаптувати навчальні програми до потреб учнів з ООП та ефективно застосовувати набутий досвід у класі [72].

Основна мета вчителя – організувати навчальний процес таким чином, щоб кожен учень, незалежно від своїх особливостей, міг активно та результативно працювати. Для цього вчитель має виступати в ролі досвідченого наставника, який передає частину відповідальності за навчання самому учню, стимулюючи його самостійність і критичне мислення.

Професійна компетентність вчителя – це динамічний процес, який потребує постійного розвитку. Інвестуючи в підвищення кваліфікації педагогів, ми створюємо умови для якісної інклюзивної освіти та забезпечуємо рівні можливості для всіх дітей.

Розуміння інклюзивної компетентності передбачає аналіз того, як вчитель справляється з різноманітними завданнями, які виникають у його професійній діяльності:

- здатність вчителя планувати, організовувати та проводити уроки, враховуючи потреби всіх учнів, і будувати конструктивні відносини з усіма учасниками навчального процесу. Уміння ефективно взаємодіяти з учнями та іншими учасниками освітнього процесу для досягнення поставлених навчальних цілей в умовах інклюзії;
- освітньо-виховна діяльність включає надання освітніх послуг учням інклюзивного класу, створення умов, які стимулюють оптимізм і впевненість у власних силах. Це сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами і покращує їх психоемоційний стан. Діяльність забезпечує соціально-педагогічний супровід та допомагає учням з ООП адаптуватися в соціальному середовищі;
- аналітично-корекційна діяльність включає набуття знань, умінь та навичок, необхідних для виконання інклюзивної роботи, здатність оцінювати ситуацію та приймати рішення, планувати та аналізувати свою роботу і її результати. Вона передбачає виявлення рівня розвитку учнівського колективу, знань та вихованості окремих учнів,

а також здатність коригувати педагогічний процес на будь-якому етапі, враховуючи результати діагностики [8, с. 70].

Загалом, інклюзивна компетентність є комплексним явищем, яке об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний компоненти. Це забезпечує як ефективну інклюзивну діяльність, так і творчу самореалізацію вчителя.

Формування інклюзивної компетентності педагога відбувається за певними критеріями, серед яких:

Спрямованість вчителя на роботу в інклюзивному середовищі, бажання досягати успіху в цій діяльності, а також розвиток таких важливих особистісних якостей, як гуманність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, любов до дітей, педагогічна інтуїція, доброзичливість, комунікабельність, емпатія, такт, спостережливість, педагогічний оптимізм, витримка. Цей компонент включає в себе не лише інтерес до інклюзивної освіти, а й готовність до постійного самовдосконалення, розвиток таких особистісних якостей, як емпатія, толерантність, гуманність, а також бажання допомагати іншим [8].

Змістовий компонент передбачає володіння загальнонауковими, загальнокультурними, психолого-педагогічними та інклюзивними знаннями. Він включає формування комплексу діагностичних, прогностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, комунікативних, корекційних та дослідницько-творчих умінь, а також здатність створювати інклюзивне освітнє середовище [12].

Аналітико-оцінний компонент включає вміння аналізувати та оцінювати власну соціально-педагогічну діяльність, виправляти недоліки; здатність до саморегуляції, професійного самовдосконалення та саморозвитку [37].

Робота в інклюзивному класі вимагає від вчителя не лише володіння спеціальними знаннями, а й вміння гнучко адаптувати їх до конкретних ситуацій, що виникають у процесі навчання. Сформованість інклюзивної

компетентності дозволяє вчителю створити умови для успішного навчання всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей.

Інклюзивна освіта ставить перед вчителем нові виклики, які вимагають від нього високого рівня підготовленості. Крім володіння теоретичними знаннями, вчитель має вміти застосовувати їх на практиці, будувати ефективну взаємодію з різними учасниками навчального процесу та створювати сприятливе навчальне середовище для всіх учнів.

2.3. Особливості психологічного супроводу вчителів, які працюють з дітьми з ООП

Робота вчителя з дітьми, які мають особливі освітні потреби, є надзвичайно відповідальною та вимагає не лише глибоких знань педагогіки, а й високого рівня емоційної стійкості, підготовки педагогів до ефективної взаємодії з дітьми, які мають ООП. Психологічний супровід таких педагогів є невід'ємною частиною інклюзивного навчання і спрямований на створення сприятливих умов для їхньої професійної діяльності [40].

У своїх дослідженнях, С. Альохіна, Ю. Бистрова, В. Коваленко, А. Колупаєва, Н. Кузьміна, М. Матвєєва, О. Таранченко, Д. Шульженко та інші вчені вивчали питання психологічного супроводу вчителів інклюзивних закладів. Вони виявили, що серед багатьох педагогів існують негативні соціальні установки, упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та недостатня мотивація змінювати свої погляди на їхню освіту. Це підтверджує необхідність надання психологічної підтримки педагогам для покращення їхньої взаємодії з такими дітьми [6; 66].

Основним завданням психологічного супроводу педагогів у інклюзивних закладах є розвиток їхньої психологічної готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це включає в себе формування стійкої системи психологічних установок, що об'єднують позитивну мотивацію до професійної діяльності, неупереджене та позитивне ставлення до дітей з ООП, розуміння і прийняття принципів інклюзивної освіти,

педагогічні навички, ціннісні орієнтації, а також знання і вміння, які забезпечують компетентне та свідоме виконання професійних обов'язків та ефективну взаємодію з учнями [10, с. 6].

Згідно з Листом Міністерства освіти і науки від 26.07.12 р. № 1/9-529, практичний психолог відіграє ключову роль у створенні інклюзивного середовища. Його завдання полягає в тому, щоб підготувати всіх учасників навчального процесу – учнів, батьків, вчителів та адміністрацію – до ефективної взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Це досягається шляхом проведення різних заходів, таких як тренінги, лекції та семінари, спрямованих на подолання стереотипів, упереджень та дискримінації стосовно дітей з особливими потребами [32].

Навіщо потрібен психологічний супровід? Через високий рівень стресу: вчителі, які працюють з дітьми з ООП, часто стикаються з підвищеним рівнем стресу, пов'язаним з високими вимогами до їхньої компетентності, необхідністю постійно адаптувати навчальний процес до потреб різних учнів, а також з недостатньою підготовкою та підтримкою з боку адміністрації [58].

Ризик емоційного вигорання: постійний стрес може призвести до емоційного вигорання, яке проявляється у втраті інтересу до роботи, відчутті емоційної виснаженості та зниженні ефективності [31].

Складність у взаємодії з дітьми та батьками: робота з дітьми з ООП часто вимагає особливих підходів і комунікативних навичок. Не завжди вчителі готові до таких взаємодій, що може призводити до конфліктних ситуацій [62].

Недостатня підготовка: не всі педагоги мають достатню психолого-педагогічну підготовку для роботи з дітьми з особливими потребами [58].

Основні завдання психологічного супроводу: профілактика емоційного вигорання – розвиток у вчителів навичок саморегуляції, управління стресом, позитивного мислення; підвищення самооцінки та професійної компетентності – допомога вчителям у визначенні своїх сильних сторін, розширення їхніх знань і навичок; формування позитивного ставлення до

інклюзії – робота над зміною стереотипів щодо дітей з ООП, розвиток емпатії та толерантності; надання психологічної підтримки в складних ситуаціях – допомога вчителям у вирішенні конфліктів, подоланні труднощів у спілкуванні з дітьми та батьками; розвиток комунікативних навичок – навчання ефективним способам взаємодії з дітьми з ООП, їхніми батьками та колегами [42].

Можемо розглядати наступні форми психологічного супроводу:

- індивідуальні консультації дозволяють детально розібратися в проблемах кожного вчителя;
- групові тренінги сприяють обміну досвідом, розвитку командного духу;
- коучинг орієнтований на розвиток професійних навичок і досягнення конкретних цілей;
- психологічна освіта – навчання психологічним аспектам роботи з дітьми з ООП [38].

Важливими аспектами психологічного супроводу є: конфіденційність – все, що обговорюється під час консультацій, має залишатися конфіденційним; добровільність участі – вчитель має право відмовитися від участі в програмі психологічного супроводу; систематичність – психологічний супровід має бути регулярним і тривалим; індивідуальний підхід – програма супроводу повинна враховувати індивідуальні особливості кожного вчителя. [35].

Отже, психологічний супровід вчителів, які працюють з дітьми з ООП, є важливим інструментом для створення сприятливого освітнього середовища для всіх дітей. Він допомагає вчителям не тільки зберегти своє психічне здоров'я, але й підвищити якість освітнього процесу. Систематична робота психолога в закладі освіти є запорукою успішної інклюзії. Завдання психолога полягає у створенні такого освітнього середовища, в якому кожен педагог почувається впевнено і готовим до роботи з різноманітними дітьми. Для цього необхідно розробити та впровадити цілеспрямовані програми підвищення кваліфікації, а також забезпечити психологічну підтримку педагогів.

Висновки до розділу 2

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених підготовці вчителів до навчання дітей з ООП, залишається актуальним питання вивчення особливостей формування психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Існуюча наукова література не забезпечує достатньої теоретичної бази для розуміння цілісного образу психологічної готовності та розробки ефективних програм підготовки вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Формування психологічної та професійної готовності вчителя до інклюзивного навчання передбачає поєднання таких компонентів як: розвиток рефлексивних навичок, мотивація до роботи з дітьми з особливими потребами та створення умов для активного залучення вчителів до інноваційної діяльності.

Під час підготовки вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами важливими є такі фактори: позитивний емоційний стан, мотивація, заохочення, підтримка та допомога, підтримка адміністрації закладу та прагнення до творчості. Швидкість цієї підготовки залежить від змісту науково-методичної роботи в системі післядипломної освіти, спрямованості курсів підвищення кваліфікації, змісту навчальних програм, а також від емоційного стану та розвитку емпатії у вчителів.

Психологічний супровід відіграє важливу роль не лише у підтримці вчителів та учнів, але й у створенні середовища, де кожен має рівні можливості для розвитку та навчання. Це сприяє побудові суспільства, де цінується різноманітність та інклюзія. Забезпечення психологічної підтримки допомагає вчителям розвивати необхідні навички для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, знижуючи рівень стресу і підвищуючи професійну задоволеність. Для учнів це означає доступ до освіти в атмосфері прийняття та розуміння, що стимулює їхнє особистісне і соціальне зростання.

Вважаємо психологічний супровід важливим кроком на шляху до інклюзивної освіти, яка сприяє рівним можливостям для всіх учасників освітнього процесу і підтримує розвиток інклюзивного суспільства, де різноманітність сприймається як цінність.

Розділ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ООП

3.1. Організація та методи дослідження

У попередніх розділах ми проаналізували педагогічні особливості та складові психологічної готовності вчителів початкових шкіл до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання. Наше дослідження сфокусувалося на психологічній готовності та її основних компонентах: когнітивному, операційному та мотиваційному. На нашу думку, для ефективного проведення навчального процесу важливо забезпечити належний рівень розвитку цих компонентів, оскільки їх комбінація сприяє безперешкодній роботі освітніх механізмів у межах навчального процесу.

Для перевірки висунутої гіпотези ми обрали наступні методики: Опитувальник дослідження готовності вчителів початкової школи до навчання дітей з ООП, розроблений нами особисто (Додаток 1).

Опитувальник складається із 6 запитань, які дають змогу оцінити психологічну готовність вчителів початкової школи до навчання дітей з ООП.

А також, методика визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності (автори У. Д. Спілберг, Ю. Л. Ханін); методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (автори С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер); діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн); методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса.

Методика визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності (автори У. Д. Спілберг, Ю. Л. Ханін) (Додаток 2).

Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна є одним з найвідоміших і широко використовуваних інструментів для оцінки рівня тривожності у людей. Ця методика, розроблена Чарльзом Спілбергером і адаптована Юрієм Ханіним, дозволяє диференціювати два основних типи тривожності:

особистісна тривожність – це стійка індивідуальна характеристика, яка виражається в постійній схильності до переживання тривоги, незалежно від конкретної ситуації. Ситуативна тривожність – це тимчасовий стан тривоги, який виникає у відповідь на конкретну стресову ситуацію і швидко минає після її завершення.

Шкала Спілбергера-Ханіна складається з двох частин:

- Шкала стану тривожності: вимірює рівень ситуативної тривожності, тобто наскільки людина відчуває тривогу в даний момент.
- Шкала особистісної тривожності: вимірює рівень тривожності як стійкої характеристики особистості.

Кожна частина шкали складається з 20 тверджень, які респондент оцінює за певною шкалою. Запитання стосуються різних проявів тривоги.

Шкала Спілбергера – Ханіна є одним з найбільш поширених і ефективних інструментів для оцінки рівня тривожності. Вона дозволяє отримати кількісну оцінку як ситуативної, так і особистісної тривожності, що є важливим для розуміння індивідуальних особливостей людини і розробки ефективних стратегій допомоги [78].

Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (автори С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер) (Додаток 3).

Методика Нормана, Ендлера, Джеймса та Паркера є одним з найвідоміших інструментів для оцінки індивідуальних стратегій подолання стресу. Вона дозволяє виявити, які саме способи використовує людина для того, щоб впоратися з різними стресовими ситуаціями.

Автори методики розглядають копінг як активний процес, спрямований на зменшення негативного впливу стресорів. Вони виділяють два основні типи копінг-стратегій: проблемно-орієнтовані стратегії спрямовані на пряму зміну стресової ситуації або її сприйняття; емоційно-орієнтовані стратегії спрямовані на регуляцію емоційної реакції на стрес.

Методика представлена у вигляді опитувальника, який містить ряд тверджень, що описують різні способи реагування на стрес. Респонденти

оцінюють, наскільки характерним для них є кожне з цих тверджень за певною шкалою.

Методика Нормана та співавторів є важливим інструментом для дослідження копінг-поведінки. Вона дозволяє отримати детальну інформацію про те, як люди справляються зі стресом, і виявити індивідуальні відмінності в копінг-стратегіях. Це знання може бути використано для розробки ефективних програм психологічної допомоги та профілактики стресу [78].

Діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн) (Додаток 4).

Методика «Шкала емоційного відгуку», розроблена Альбертом Меграбяном та модифікована Н. Епштейном, є одним з поширених інструментів для оцінки рівня емпатії. Ця методика дозволяє виміряти здатність людини співпереживати іншим, розуміти їхні емоції та відчувати їх як свої.

Основні поняття та складові емпатії за Меграбяном:

- емоційна емпатія: здатність відчувати емоції іншої людини як свої власні. Це не просто розуміння, а саме переживання чужих почуттів.
- когнітивна емпатія: здатність розуміти емоційний стан іншої людини, але без обов'язкового емоційного відгуку. Це скоріше інтелектуальне розуміння чужих почуттів.

Шкала складається з низки тверджень, які респондент оцінює за певною шкалою. Запитання стосуються різних аспектів емпатії: здатність розпізнавати емоції інших: наскільки легко ви можете визначити, що відчуває інша людина? Схильність до співпереживання: чи часто ви відчуваєте співчуття до інших людей? Здатність до емоційної регуляції: чи можете ви контролювати свої емоції, коли стикаєтеся з чужим горем? Соціальні навички: наскільки легко вам встановлювати контакт з іншими людьми та будувати міцні відносини?

Методика Меграбяна-Епштейна є цінним інструментом для дослідження емпатії. Вона дозволяє отримати кількісну оцінку рівня емпатії та виявити індивідуальні особливості емоційного відгуку. Однак, при

інтерпретації результатів слід враховувати її обмеження та доповнювати отримані дані іншими методами дослідження [78].

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса
(Додаток 5).

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса призначена для визначення рівня мотивації досягнення у дорослих та підлітків. Ця методика містить низку тверджень, які учасники оцінюють відповідно до своїх особистих установок. Методика є самозвітом, де респондентам пропонується оцінити твердження за шкалою від «згоден» до «не згоден». На основі відповідей обчислюється індекс, який свідчить про загальну спрямованість мотивації на успіх або уникнення невдач.

Основні аспекти методики:

Структура анкети: учасникам пропонують кілька тверджень, які стосуються їхніх установок щодо досягнень, реакцій на труднощі, відношення до ризику і самоповаги.

Відповіді респондентів аналізуються для визначення загального рівня мотивації до успіху, що може мати значення для їхньої здатності досягати цілей і ставити перед собою високі стандарти.

Інтерпретація результатів: високі бали свідчать про сильну мотивацію до успіху, а низькі бали можуть вказувати на те, що людина надає перевагу уникненню невдач або має низьку впевненість у своїх силах.

Методика Т. Елерса є цінним інструментом для дослідження мотивації до успіху. Вона дозволяє отримати кількісну оцінку рівня мотивації та виявити індивідуальні особливості мотиваційної структури особистості [78].

3.2. Інтерпретація даних констатувального етапу дослідження

На першому етапі дослідження ми проаналізували мотиваційний аспект психологічної готовності вчителів початкової школи до навчання дітей з особливими освітніми потребами за допомогою програмного забезпечення

Google Форми. Розроблений нами опитувальник було спрямовано на дослідження готовності вчителів початкової школи до навчання дітей з ООП.

У дослідженні взяли участь взяли участь 65 вчителів початкових класів Дарницького району м. Києва, із яких – 42,9% віком 35-50 років, 33,3% віком 50+ років та 23,8% віком 18 – 35 років (див.рис.3.2.1).

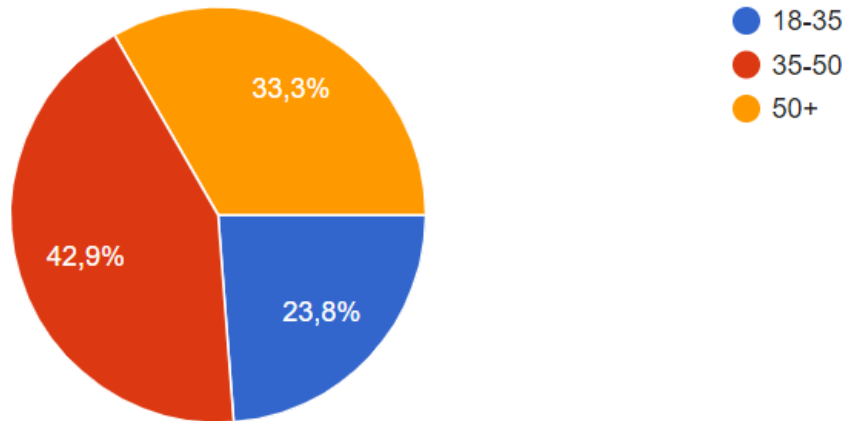


Рис. 3.2.1. Загальний розподіл респондентів за віком

Аналізуючи діаграму, можемо бачити, що група респондентів більшою кількістю складається з людей середнього віку – 35-50 років. Трохи менше респондентів віком 50+, і найменше – 18-35 років. Можемо зробити висновок, що у школах працюють більшість вчителів середнього та старшого віку.

Серед досліджуваних респондентів були особи з неоднаковим досвідом професійної діяльності у школі: до 3 років – 0%, 3-5 років – 28,6%, 6-10 років – 14,3%, 11-20 років – 23,8%, понад 20 років – 33,3% (див. рис. 3.2.2).

Можемо зробити висновок, що у досліджуваних початкових школах працюють більшість вчителів зі стажем роботи понад 20 років (33,3%), майже однакова кількість із загальним стажем роботи від 3 до 5 (28,6%) та від 11 до 20 років (23,8%). Найменший відсоток – це вчителі, які працюють від 6 до 10 років. І зовсім відсутні молоді спеціалісти, у яких стаж роботи до 3 років.

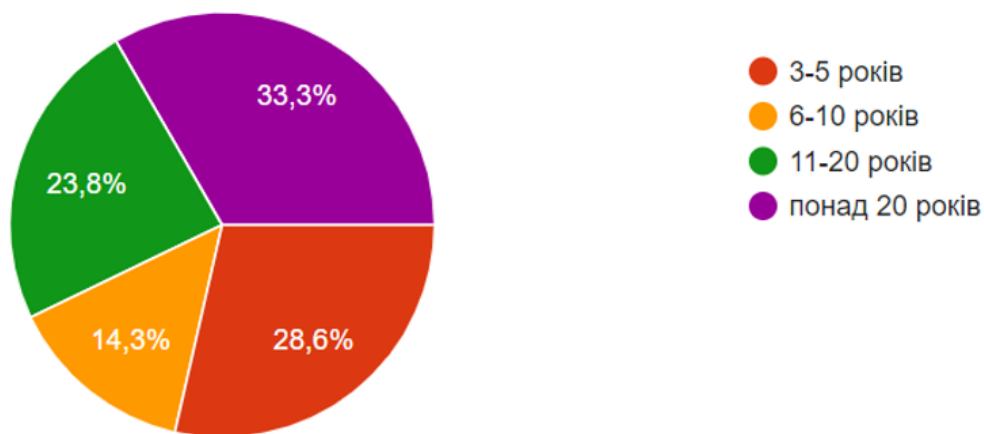


Рис. 3.2.2. Загальний розподіл респондентів за стажем роботи

Аналізуючи результати відповідей на наступне питання – «Які почуття у Вас виникають до дітей з особливими освітніми потребами?», із загальної кількості вчителів 57,1% відповіли: «такі самі почуття, як і до дітей з типовим розвитком». 38,1% – «жалість та співчуття», 4,8% – «страх», такі категорії як «зневага», «відраза», «ніяк (мені байдуже)» не були визначені (0% респондентів) (див.рис.3.2.3).

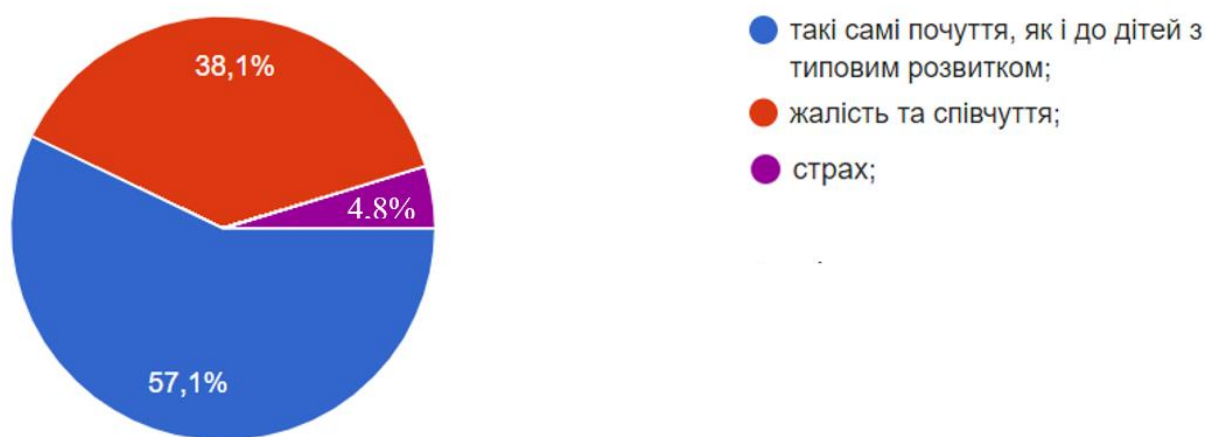


Рис. 3.2.3. Розподіл респондентів за питанням «Які почуття у Вас виникають до дітей з особливими освітніми потребами?»

З огляду на отримані результати, можна констатувати, що у більшості вчителів (57,1%) ставлення до дітей з ООП такі самі почуття, як і до дітей з типовим розвитком, це є гарним результатом. Але у 38,1% вчителів діти з ООП викликають жалість та співчуття. І це може негативно впливати саме на

навчання. Надмірна жалість та співчуття може призвести до негативних наслідків, таких як знецінення дитини, формування в неї комплексу неповноцінності та залежності від інших.

На питання «Що Вас найбільше лякає при думці, що у Вашому класі буде навчатися дитина з ООП?» респонденти відповіли наступним чином: 47,6% – «важке емоційне навантаження», 23,8% – «негативне ставлення інших батьків до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з особливими освітніми потребами», 14,3% – «робота в інклюзивному класі буде мене виснажувати», 9,5% – «нестача чи відсутність методичного забезпечення, дидактичного матеріалу», 4,8% – «булінг по відношенню до дітей з ООП» (див.рис.3.2.4).

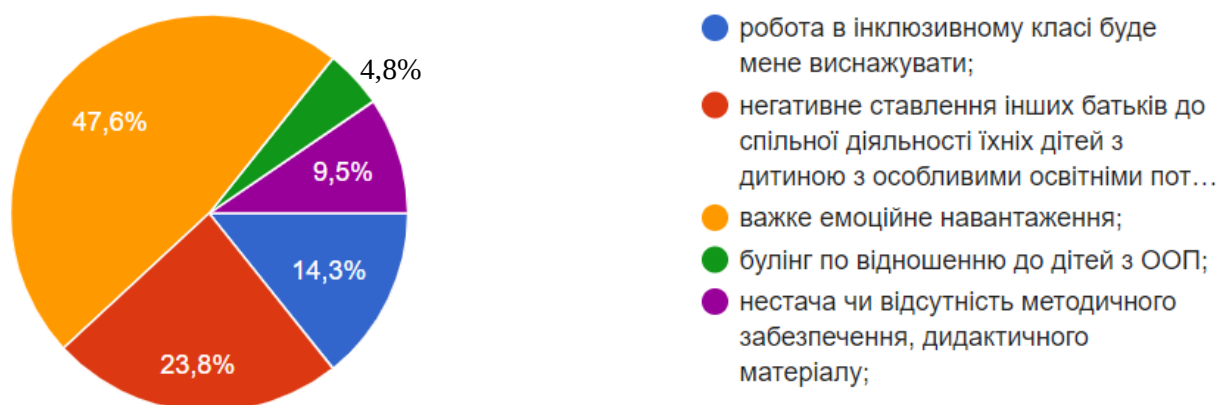


Рис. 3.2.4. Розподіл респондентів за питанням «Що Вас найбільше лякає при думці, що у Вашому класі буде навчатися дитина з ООП?»

З цього випливає, що найбільше (47,6%) вчителів лякає важке емоційне навантаження. Респонденти невпевнені у тому, що зможуть керувати своїми емоціями. Також, 23, 8% вчителів початкових класів хвилюються за те, що батьки дітей з типовою поведінкою можуть негативно ставитися до того, що з їхньою дитиною будуть навчатися діти з ООП. Вони вважають, що діти з ООП можуть відволікати вчителя, а це може погіршити якість викладання. Були випадки, коли батьки, дізнавшись що клас до якого зарахована їхня дитина – інклюзивний, просили їх перевести до іншого класу.

Відповідаючи на питання «Яких труднощів Ви боїтеся у роботі з дітьми з ООП?», голоси вчителів розподілилися наступним чином: 66,7% –

«управління некерованою поведінкою учнів з ООП», 19% – «труднощі мотивації та стимулювання навчального процесу», 14,3% – «труднощі встановлення контакту та комунікації з батьками дітей з ООП», 0% – «труднощі організації навчання дитини з ООП» (див.рис.3.2.5).



Рис. 3.2.5. Розподіл респондентів за питанням «Яких труднощів Ви боїтеся у роботі з дітьми з ООП?»

Маємо підстави вважати, що вчителі початкових класів, які бояться труднощів управління некерованою поведінкою учнів з ООП (66,7%), мають недостатньо знань про особливості поведінки цих учнів. Робота з дітьми з ООП вимагає від вчителя знань, терпіння та глибокого розуміння особливостей розвитку кожної дитини. Труднощі мотивації та стимулювання навчального процесу (19%) та труднощі встановлення контакту та комунікації з батьками дітей з ООП (14,3%) знаходяться на низькому рівні.

Розглядаючи питання «Яких помилок Ви боїтеся припуститися при роботі з дітьми з ООП?» ми побачили, що 28,6% відповіли – «нездатність залучати дітей з ООП у ті ж форми роботи, що і дітей з типовим розвитком», 19 % – «адекватно оцінювати успіхи дітей з ООП», 19% – «невміння слідкувати за дитиною з ООП, одночасно тримаючи межі навчального процесу», 14,3% – «неспроможність залучити батьків дітей з особливими потребами у навчально-виховний процес», 14,3% – «неврахування можливостей дитини через брак знань щодо особливостей його розвитку», 4,8% – «нічого не лякає» (див.рис.3.2.6).

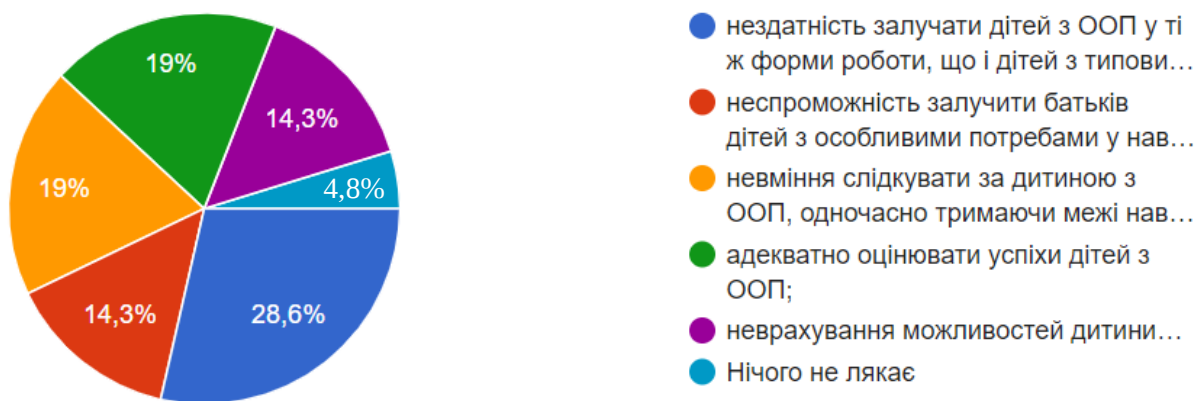


Рис. 3.2.6. Розподіл респондентів за питанням «Яких помилок Ви боїтеся припуститися при роботі з дітьми з ООП?»

За цим питанням майже однаково розподілились голоси респондентів, тобто, всі ці пункти не є терміновими, але є такими, що викликають питання. Тому психоедукація має бути обов'язковим компонентом. Під час навчання майбутніх вчителів та при проведенні семінарських та тренінгових занять вчителям мають дати зрозуміти особливості поведінки дітей, щоб менше припускатися помилок у роботі.

Відповідаючи на питання «Що може Вам завадити працювати в класі з інклюзивною формою навчання? » вчителі відповіли: 33,3% – «страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі», 33,3% – «страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу», 14,3% – «недостатнє матеріальне заохочення», 9,5% – «страх за життя дитини», 4,8% – «Відсутність позитивної мотивації» Також, відповідали на питання «Інше» – 4,8% – лякають труднощі, які впливають на психоемоційний стан вчителя (див.рис.3.2.7).

З відповідей респондентів виходить, що найбільше може завадити працювати в інклюзивному класі це – страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі (33,3%) та страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу (33,3%). Це може свідчити про те, що, здебільшого, вчителі не готові до навчання дітей з ООП. Забезпечення вчителів необхідними ресурсами, знаннями та підтримкою дозволить їм ефективно працювати в інклюзивному класі.



Рис. 3.2.7. Розподіл респондентів за питанням «Що може Вам завадити працювати в класі з інклюзивною формою навчання? »

Страх вчителів за життя дитини з особливими освітніми потребами (9,5%) є цілком природним і зрозумілим. Він може бути пов'язаний з недостатньою підготовкою, відповідальністю, соціальним тиском. За допомогою знань, підтримки та співпраці можна створити безпечне і комфортне середовище для всіх учнів, включаючи дітей з ООП.

Аналізуючи результати відповідей на питання «Що Вас може мотивувати до роботи з дітьми з ООП? » ми побачили: 33,3% – «доплата до зарплатні», 28,6% – «присутність в класі асистента вчителя», 19% – «успіхи дитини з ООП», 14,3% – «задоволеність власною педагогічною діяльністю», 4,8% – «нічого, якщо мене призначать працювати в інклюзивний клас, я буду шукати інше місце роботи» (див.рис.3.2.8).

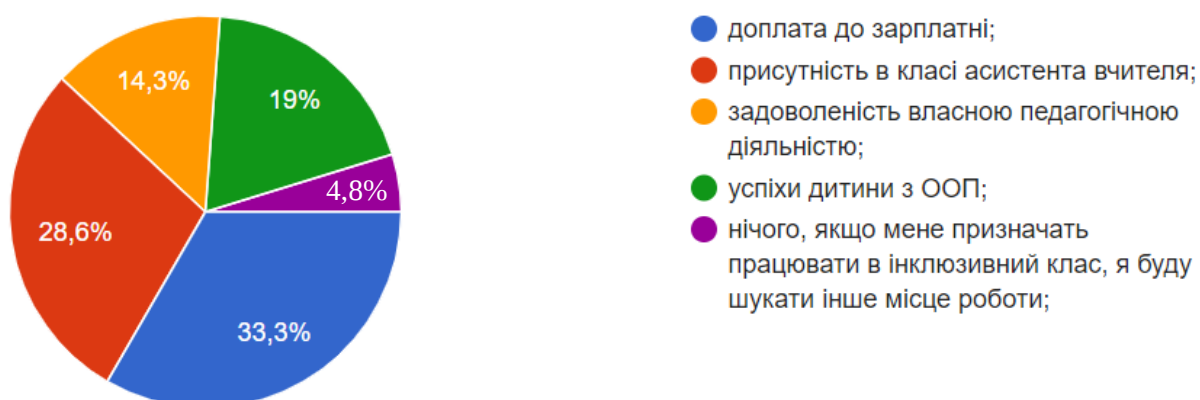


Рис. 3.2.8. Розподіл респондентів за питанням «Що Вас може мотивувати до роботи з дітьми з ООП? »

Досить цікавий результат ми можемо бачити на це питання. Висновок нам підказує практичне розуміння, а саме – у сучасних реаліях все більше дітей з ООП, але не всі батьки згодні з цим, не всі можуть це прийняти. У кожному класі є діти з різними нозологіями та діагнозами, та не у всіх цих дітей є висновки з ІРЦ. Таким чином, офіційний статус інклюзивного класу є мотиватором, адже це дає такі бонуси як доплата до зарплатні та присутність асистента вчителя.

За результатами проведеного опитувальника можемо сказати, що у більшості вчителів початкових шкіл відсутні додаткові компетенції для роботи з дітьми з ООП. Забезпечення вчителів необхідними знаннями, навичками та ресурсами може сприяти ефективнішій роботі вчителів з дітьми з ООП.

Задля дослідження рівня ситуативної та особистісної тривожності було використано Шкалу самооцінки тривожності Спілбергера – Ханіна. Опитування походило за допомогою Google Форм. Узагальнені результати представлено графічно (див.табл.3.2.1)

Таблиця 3.2.1

Розподіл респондентів за кількісними показниками рівня особистісної і ситуативної тривожності за методикою “Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності”

Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна

	Особистісна тривожність	Ситуативна тривожність
Високий рівень	61,9%	19%
Середній рівень	23,8%	52,4%
Низький рівень	14,3%	28,6%

За методикою особистісної та ситуативної тривожності Спілбергера – Ханіна виявлено, що у 8 досліджуваних зафіксовано низький рівень особистісної тривожності (14,3%) та у 17 досліджуваних низький рівень ситуативної тривожності, що становить 28,6 %. Важливо зазначити, що це

може мати позитивний вплив на навчальний процес та добробут учнів з ООП. Вчителі, які відчують менше тривожності, можуть бути більш ефективними в навчанні та підтримці своїх учнів.

На середньому рівні ситуативної тривожності перебували 35 респондентів – 52,4 %. Ситуативна тривожність проявляється в конкретній ситуації, пов'язаній з оцінкою складності і значущості діяльності, а також реальною і очікуваною оцінкою. Ситуативна тривожність характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на екстремальну або стресову ситуацію, може бути різною за інтенсивністю та динамічністю у часі.

Середній рівень особистісної тривожності – 23,8% (16 осіб) досліджуваних може свідчити про наступні аспекти: вчителі можуть відчувати певний рівень тривожності через виклики, пов'язані з навчанням та вихованням дітей з ООП, невпевненість вчителя у своїх здібностях адаптувати навчальний процес для задоволення особливих освітніх потреб учнів. Це може також вказувати на потребу в додатковій підтримці, навчанні або ресурсах для ефективної роботи з дітьми з ООП.

Високий рівень особистісної тривожності у вчителів початкових класів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами був виявлений у 41 респондента – 61,9%, Це може свідчити про виклики в роботі: вчителі можуть відчувати високий рівень тривожності через виклики, пов'язані з навчанням та вихованням дітей з ООП.

Невпевненість: високий рівень тривожності може відображати невпевненість вчителя у своїх здібностях адаптувати навчальний процес для задоволення особливих освітніх потреб учнів.

Потреба в підтримці: це може також вказувати на потребу в додатковій підтримці, навчанні або ресурсах для ефективної роботи з дітьми з ООП.

Стрес та вигорання: високий рівень тривожності може бути ознакою професійного стресу або вигорання, особливо якщо вчитель не має достатньої підтримки або ресурсів.

Високий рівень ситуативної тривожності у 19% (13 досліджуваних) – може негативно впливати на роботу вчителя та на його стосунки з учнями. Він може призводити до: зниження працездатності, помилок у роботі, дратівливості, агресивності, нездатності приймати правильні рішення, погіршення стосунків з учнями.

Важливо, щоб вчителі, які відчувають ситуативну тривогу, звернулися за допомогою до психолога або психотерапевта.

Розподіл результатів за рівнями за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях (CISS)» за Д. Ендлер, Дж. Паркером (N=65)

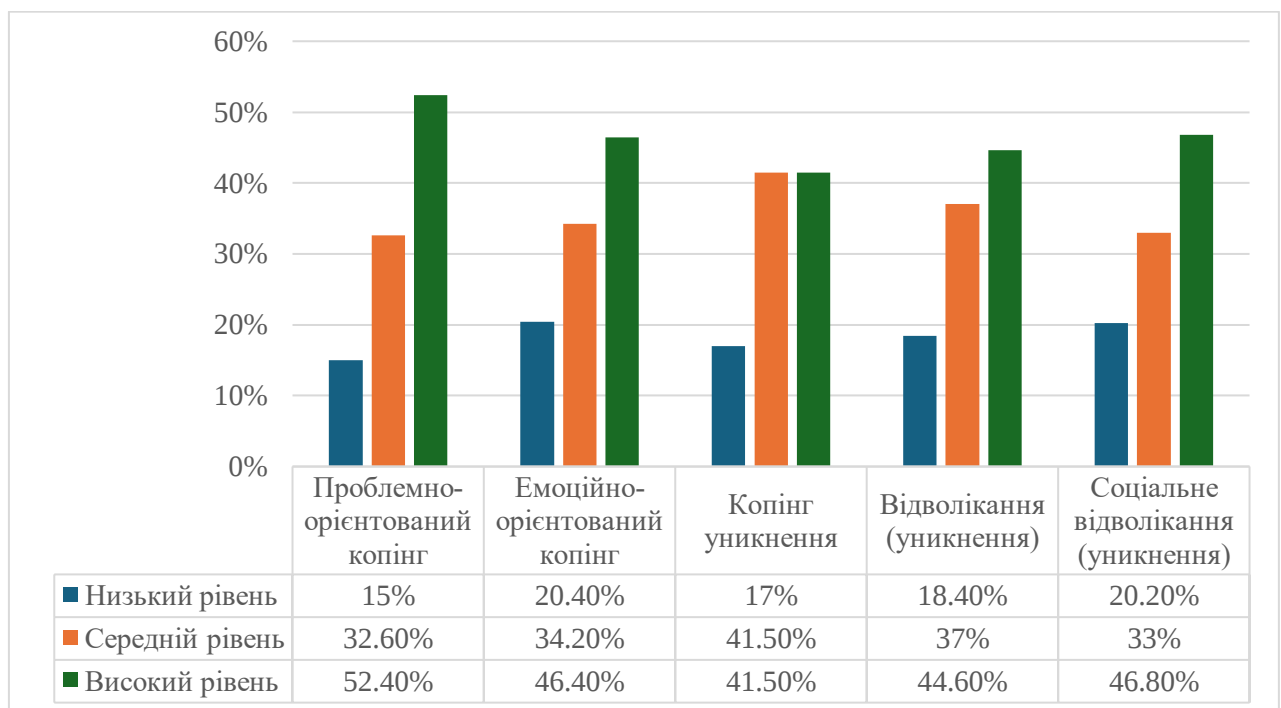


Рис. 3.2.9. Результати показників копінг-поведінки в стресових ситуаціях

Згідно з результатами дослідження методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях CISS» (С. Норман, Ф. Ендлер, А. Джеймс, І. Паркер) (див.рис.3.2.9) встановлено: за шкалою «Проблемно-орієнтований копінг»,

низький рівень показників властивий 15% (10 особам), високий рівень показників – 52,4%, 34 особам вибірки, середній рівень – 32,6% осіб (21 респондент); шкала «Емоційно-орієнтований копінг» показує, що високий рівень показників у 46,4% (29 осіб) та 34,2% (22 особи) відповідно – середні, при цьому низькі показники характерні для 20,4% (14 особам).

Шкала копіngu, орієнтованого на уникнення, має однакові показники для високого та середнього рівнів – 41,5% (у 27 осіб) вибірки, низький рівень, властивий 17%, (11 особам); при цьому субшкали уникнення мають такі показники: результати за субшкалою «Відволікання» високому рівню притаманні 44,6% осіб (29 респондентів), на середньому – 37% (24 особам); а на низькому – 18,4% вибірки (12 особам). Субшкала «Соціальні відволкання» представлена здебільшого низькими показниками у 20,2% досліджуваних (13 осіб), високі показники мають 46,8% осіб (30 респондентів), а низькі – у 20,2% вибірки (13 осіб). За даною методикою CISS було визначено домінуючі категорії копінг-стратегій з вибіркою, та представлено на рисунку (див.рис.3.2.10).

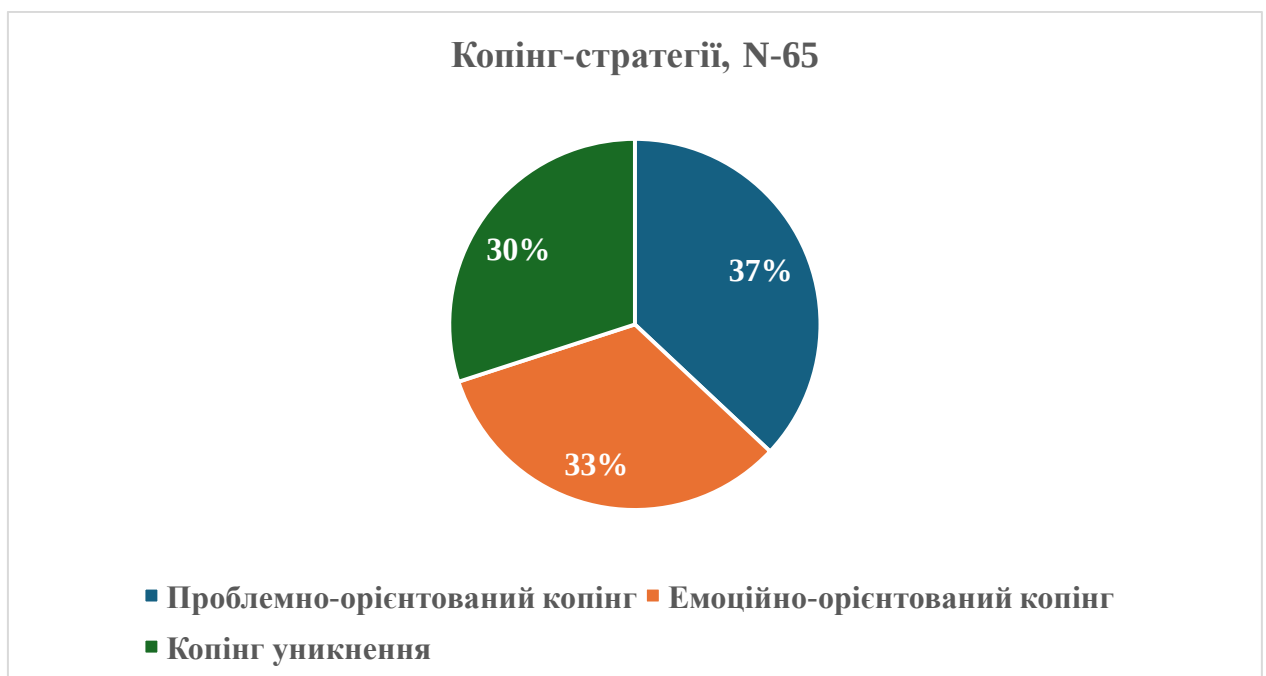


Рис. 3.2.10. Розподіл вибірки за домінуючими категоріями копінг-стратегій за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях (CISS)» за Д. Ендлер, Дж. Паркер

За даною методикою CISS розподіл за домінуючими копінг-стратегіями є приблизно рівномірний, але все ж бачимо що найбільшим є проблемно-орієнтований копінг – 52,4% (34 особи), відповідно – 46,4% (29 осіб) мають домінуючий емоційно-орієнтований копінг та 41,5% (27 осіб) мають домінуючим копінг орієнтації уникнення. Таким чином високий рівень проблемно-орієнтованого копіngu вказує на те, що вчителі початкових класів активно займається вирішенням проблем, замість того, щоб уникати або ігнорувати їх. Цей тип копіngu включає стратегії, такі як пошук інформації, планування, пряме вирішення проблем та позитивна переоцінка.

Ми дійшли такого висновку, що вчителі, які працюють з дітьми з ООП з високим рівнем проблемно-орієнтованого копіngu зазвичай мають адекватну самооцінку, мотивацію досягнення успіху, низький рівень тривожності, а також вміння гнучко реагувати на зміни, упевненість у собі, здатність самостійно вирішувати життєві проблеми, конструктивно відстоювати власну думку, протистояти тиску інших, встановлювати і підтримувати соціальні контакти.

Для оцінки рівня емпатії було використано методику «Шкала емоційного відгуку», що була розроблена А. Меграбяном, а пізніше модифікована Н. Епштейном.

Обробка отриманих даних вчителів початкових класів, які працюють з дітьми з ООП виявила наявність високого рівня емпатії у 26 респондентів, а це становить 40% від усього контингенту опитуваних. Середній або нормальний рівень розвитку емпатії мають 16 вчителів, що складає 24,6% всіх опитуваних, а в 20 респондентів показники дуже високого рівня розвитку емпатії (30,8% опитуваних), і лише у 3 вчителів початкових класів, це 4,6% всіх, хто брав участь в дослідженні, мають показник низького рівня розвитку емпатії (див.табл.3.2.2).

Отже, висновок за методикою «Шкала емоційного відгуку» є наступним: вчителів з високим рівнем емпатії 26 респондентів (40%), вчителів з

середніми показниками рівня розвитку емпатії –16 , що складає 24,6% від всіх опитаних.

Таблиця 3.2.2

Рівень розвитку емпатії вчителів початкових класів, які працюють з дітьми з ООП, за методикою «Шкала емоційного відгуку»

Рівень емпатії	Кількісні показники	Відсоткові показники
Дуже високий	20	30,8%
Високий	26	40%
Середній (нормальний)	16	24,6%
Низький	3	4,6%

Саме ці показники демонструє подана нижче діаграма (див. рис. 3.2.11).

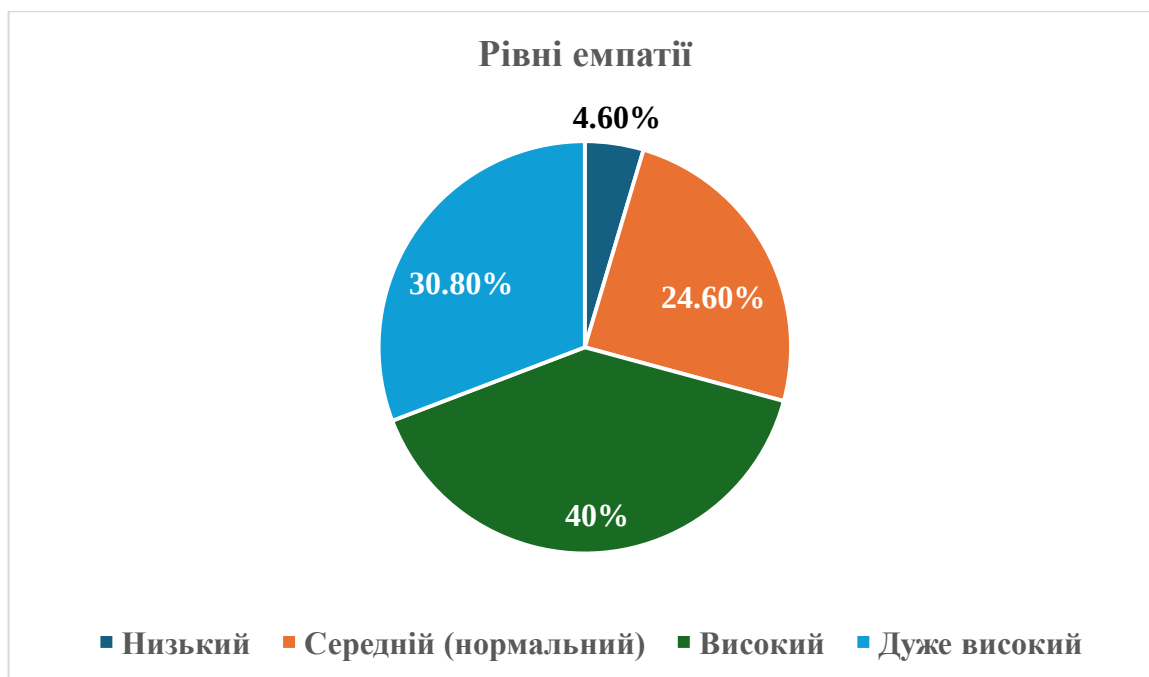


Рис. 3.2.11. Рівні емпатії у вчителів початкових класів, які працюють з дітьми з ООП (%)

Інтерпретація результатів нашого дослідження виглядає наступним чином. Більшість (62 вчителя, а це 95,4%) досліджуваних мають високий та достатній рівень емпатії для повноцінної професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Задля визначення домінування мотиву досягнення було застосовано методику «Діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса. Методика містить 41 обставину, на кожную з яких можна давати відповідь «так» або «ні». За результатами підрахунку балів отримуємо такі рівні мотивації досягнення:

- від 1 до 10 балів – низький рівень мотивації до успіху;
- від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації до успіху;
- від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації до успіху;
- понад 21 бал – дуже високий рівень мотивації до успіху.

При виявленні мотивації до успіху Т. Елерс виходив із положення, що особистість, у якої переважає мотивація до успіху, може зіткнутися із середнім або низьким рівнем ризику. Їй властиво уникати високого ризику. При сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай нижчі, ніж при слабкій мотивації до успіху, однак такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть до нього.

За результатами методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса ми визначили що за показником рівня мотивації досягнення успіху в учителів початкових класів у більшості респондентів спостерігаються помірно високий та дуже високий рівні мотивації досягнення успіху. Помірно високий рівень мотивації в учителів склав 50,8% (33 респонденти), занадто високий рівень склав – 35,4% (23 респонденти). Середній рівень мотивації досягнення виявлений у 13,8% (9 респондентів). Для цієї категорії характерними є менша ініціативність та наполегливість у досягненні мети, залежність від зовнішніх стимулів, менша орієнтація на успіх. Низького рівня мотивації у респондентів не виявлено (див. рис. 3.2.12).

За результатами констатувального дослідження ми дійшли висновку, що більшість вчителів початкових класів не готові працювати в нових для себе умовах, вони особистісно не впевнені в собі. Лише 40% опитаних вчителів продемонстрували високий рівень психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Така ситуація склалася через брак

спеціальних знань, навичок та ресурсів для ефективної роботи в інклюзивному класі.

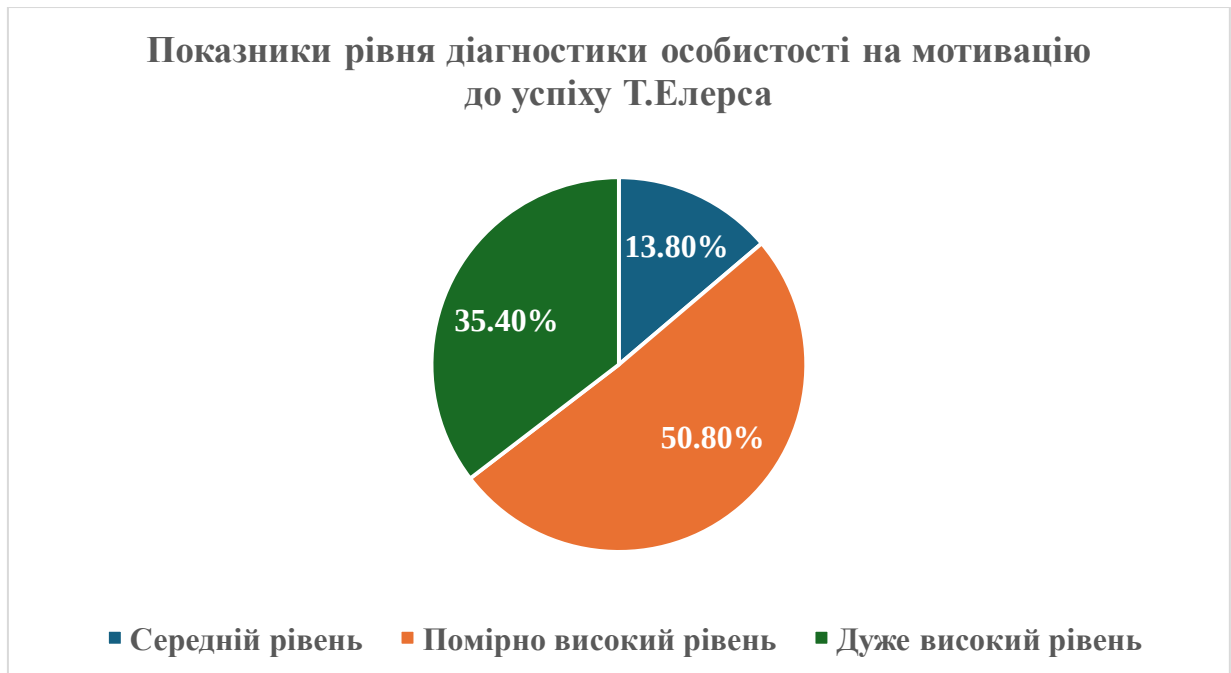


Рис. 3.2.12. Показники рівня діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Елерса (%)

А отже, гіпотеза нашого дослідження, в якій зазначається, що саме сформований комплекс ціннісних орієнтацій та особистісних якостей сприятиме психологічній готовності вчителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання – підтверджується. З огляду на ці результати, ми розробили спеціальну програму психологічної підготовки для вчителів початкової школи, спрямовану на підвищення їхньої готовності до роботи в умовах інклюзії.

3.3. Формувальний експеримент та аналіз результатів

Аналіз результатів констатувального експерименту виявив необхідність в розробці корекційної програми з метою підвищити готовність вчителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії. У корекційній програмі взяли участь 20% вчителів початкових шкіл (13 осіб), які брали участь у констатувальному дослідженні. Програма проводилася з 01.10.2024 р. по 11.10.2024 р. на базі Початкової школи №334 Дарницького району м.Києва.

Ефективна корекційна програма повинна включати такі компоненти:

Теоретична підготовка:

1. Ознайомлення з особливостями розвитку дітей з різними видами ООП;
2. Вивчення інклюзивних підходів в освіті; освоєння методик навчання і виховання дітей з ООП;
3. Знайомство з законодавством України щодо інклюзивної освіти.

Практична підготовка:

1. Відпрацювання навичок спілкування з дітьми з ООП;
2. Розвиток емпатії та толерантності; ознайомлення з індивідуальними освітніми програмами (ІОП);
3. Набуття навичок використання адаптованих навчальних матеріалів.

Психологічна підтримка:

1. Групові та індивідуальні консультації психолога;
2. Тренінги з розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості;
3. Створення підтримуючого середовища серед педагогів.

Для реалізації корекційної програми можна використовувати різноманітні методи і форми роботи:

1. Тренінги: інтерактивні заняття, спрямовані на розвиток практичних навичок.
2. Лекції: теоретичне ознайомлення з основами інклюзивної освіти.
3. Рольові ігри: моделювання різних ситуацій, які можуть виникнути в інклюзивному класі.
4. Казкотерапія: використання казок для розвитку емпатії та толерантності.
5. Обмін досвідом: створення платформ для спілкування вчителів, які працюють з дітьми з ООП.

Кожний модуль корекційної програми складається з тренінгового заняття, яке у своїй структурі має декілька методів. Заняття направлене на досягнення визначених очікуваних результатів (див.табл.3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Структура корекційної програми

Модуль	Тема	Методи	Очікувані результати
1	Основи та принципи інклюзивного навчання	Лекція (презентація), анкета, групова робота	Знання основних понять і принципів інклюзії
2	Особливості емоційного розвитку дітей з ООП	Лекція (презентація), техніка контейнування емоцій	Знання особливостей емоційного розвитку дітей з ООП, ефективно справлятися з емоціями учнів
3	Комунікація з дітьми з ООП	Рольова гра, тренінг	Навички ефективної комунікації
4	Розробка індивідуальної програми розвитку	Практичне завдання	Уміння розробляти ІПР
5	Психологічна підтримка	Групова консультація	Розвиток емпатії, толерантності

Загальна тривалість кожного модулю тренінгу – 2 години, запропонована кількість учасників в групі – 12 осіб.

Перший модуль

Тренінгове заняття № 1

Перше тренінгове заняття за темою: Основи та принципи інклюзивного навчання, направлене на роз'яснення основних понять і принципів інклюзії.

У його структурі є три частини:

1. Лекція (Автор Наталя Гладких) (Додаток 6).

2. Анкета «Індикатори інклюзивної культури моєї школи» з книги Індекс інклюзії Тоні Бут і Мел Ейнскоу (Додаток 7). Це важливий інструмент для оцінки стану інклюзивної культури в навчальних закладах. Ця анкета допомагає виявити сильні та слабкі сторони школи в контексті інклюзії, а також окреслити напрямки для подальшого розвитку.

3. Групова робота – 10 хв. ПЕРЕВАГИ інклюзивної освіти:

- Для дітей з ООП та нормотипових дітей.
- Для батьків дітей з ООП й для батьків нормотипових дітей.
- Для школи та суспільства.

Загальногрупова рефлексія

Під час групової роботи кожен з учасників ділиться своїми відчуттями на початку заняття, описує, як вони змінювалися впродовж сесії, та розповідає про свій нинішній стан; розмірковує над тим, що нового дізнався і зрозумів; висловлює бажання поділитися з іншими; аналізує, як ці зміни вплинуть на його майбутнє і де вони можуть бути застосовані.

Другий модуль

Тренінгове заняття № 2

Друге тренінгове заняття за темою: Особливості емоційного розвитку дітей з ООП. У його структурі є дві частини:

1. Лекція (Автор Наталя Гладких) (Додаток 8).

Емоційний розвиток дітей з особливими освітніми потребами (ООП) має свої унікальні особливості, які обумовлюють специфіку їхньої поведінки, навчання та соціальної взаємодії. Розуміння цих особливостей є ключовим для забезпечення ефективної педагогічної підтримки та створення сприятливого навчального середовища.

2. Техніка контейнування емоцій, або “контейнер вчительських емоцій” (Додаток 9), є важливим інструментом для вчителів, який допомагає ефективно справлятися з емоціями учнів та підтримувати позитивну атмосферу в класі. Ось основні кроки цієї техніки:

Перший крок. Самоконтроль батьків та їх спокійне реагування на істерику дитини.

Другий крок. Підключитися до емоцій дитини. Взяти її за руку, обійняти.

Третій крок. Називання емоцій дитини та пояснення, чому вони виникли. Задавайте прості питання.

Четвертий крок. Співчуття до дитини. Я тебе розумію та приймаю твої емоції.

П'ятий крок. Обговорення подальших планів. Обговорити варіанти дій у схожих ситуаціях.

Загальногрупова рефлексія

Обговорення в рефлексивному колі: труднощі, з якими зіткнулися під час роботи, та досягнення, яких вдалося досягти; оцінка успіхів і емоційного стану протягом заняття та після його завершення.

Третій модуль

Тренінгове заняття № 3

Третє тренінгове заняття за темою: Комунікація з дітьми з ООП. У його структурі є дві частини:

1. Комунікація з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП): Рольова гра.

Рольова гра є ефективним методом навчання вчителів та вихователів комунікації з дітьми з ООП. Цей метод дозволяє моделювати реальні ситуації та вдосконалювати навички спілкування, враховуючи індивідуальні потреби кожної дитини.

Мета рольової гри: підвищення професійної компетентності: Допомогти вчителям краще розуміти особливості комунікації з дітьми з ООП.

1. Розвиток емпатії: розвинути у вчителів здатність до емпатії та розуміння емоційних і соціальних потреб дітей.

2. Практика навичок: надати можливість практикувати різні підходи до комунікації в безпечному середовищі.

Основні етапи проведення рольової гри:

Підготовка:

1. Визначення цілей: чітко сформулюйте мету рольової гри (наприклад, навчання ефективним методам комунікації з дітьми з ООП).
2. Створення сценаріїв: підготуйте кілька сценаріїв, які відображають типові ситуації, з якими можуть зіткнутися вчителі (наприклад, робота з дитиною з аутизмом або порушенням слуху).

Вступна частина:

1. Ознайомлення з темою: поясніть учасникам важливість комунікації з дітьми з ООП та основні принципи такої взаємодії.
2. Розподіл ролей: розділіть учасників на групи та призначте ролі (вчитель, дитина з ООП, спостерігач).

Проведення гри:

1. Виконання сценаріїв: кожна група програє свій сценарій, намагаючись максимально реалістично відтворити ситуацію.
2. Зворотній зв'язок: після завершення гри кожна група обговорює свої дії, труднощі та успіхи. Спостерігачі надають свої коментарі та рекомендації.

Рефлексія: обговорення: організуйте загальне обговорення, де всі учасники можуть поділитися своїми враженнями, почуттями та висновками.

Висновки: узагальніть отриманий досвід та підкресліть ключові моменти, які варто враховувати в реальній роботі.

2. Тренінг. Тренінг з комунікації з дітьми з особливими освітніми потребами – це цінний інструмент для вчителів. Він допомагає набути необхідних знань і навичок для ефективної взаємодії та створення інклюзивного середовища. Матеріали для проведення тренінгу (Додаток 10).

Чого можна навчитися на такому тренінгу?

1. Розуміння особливостей ООП: глибше ознайомитися з різними типами ООП, їхніми проявами та впливом на розвиток дитини.
2. Ефективні комунікативні стратегії: навчитися адаптувати свій стиль спілкування до потреб дитини з ООП, використовувати альтернативні методи комунікації.

3. Створення інклюзивного середовища: дізнатися, як створити умови, в яких кожна дитина почуватиметься комфортно та зможе розвиватися.

4. Психологічні аспекти: зрозуміти особливості психологічного розвитку дітей з ООП, їхні емоції та потреби.

5. Практичні навички: відпрацювати різноманітні комунікативні навички на практичних заняттях.

Структура типового тренінгу:

Теоретична частина:

- Визначення ООП, їхні типи та причини виникнення.
- Особливості розвитку дітей з ООП.
- Психологічні аспекти взаємодії.
- Комунікативні бар'єри та способи їх подолання.

Практична частина:

- Рольові ігри, симуляції різних ситуацій.
- Обговорення реальних кейсів.
- Майстер-класи з використання різних методів і прийомів комунікації.

Обмін досвідом:

- Дискусії, обмін думками та ідеями між учасниками.
- Створення спільноти підтримки.

Загальногрупова рефлексія

У рефлексивному колі учасники діляться своїми враженнями, емоціями та результатами заняття; обговорюють способи досягнення цілей для покращення взаємодії з дітьми з ООП. Кожен висловлює свої набуті знання, переживання, з якими йде після тренінгу. Також розглядаються можливості використання особистісних ресурсів, потенціалів та стратегій поведінки для досягнення поставлених цілей.

Четвертий модуль

Тренінгове заняття № 4

Четверте тренінгове заняття за темою: Розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР) (Додаток 11).

Індивідуальна програма розвитку є важливим інструментом для забезпечення інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вона враховує унікальні можливості та потреби кожної дитини, що сприяє їхньому ефективному навчанню та розвитку. Нижче представлено основні етапи та компоненти розробки ІПР:

Оцінка потреб дитини:

1. Виявлення особливостей розвитку: проведення комплексного обстеження дитини для виявлення її сильних сторін та труднощів.
2. Встановлення цілей: визначення короткострокових та довгострокових цілей розвитку відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Розробка програми:

1. Інклюзивні заходи: розробка заходів та методик навчання, які будуть застосовані для досягнення поставлених цілей.
2. Навчальні ресурси: підбір необхідних матеріалів, обладнання та технологій для забезпечення ефективного навчання.

Реалізація ІПР:

- Співпраця з фахівцями: залучення педагогів, психологів, логопедів та інших спеціалістів для реалізації програми.
- Адаптація середовища: створення відповідного навчального середовища, яке враховує потреби дитини.

Моніторинг та оцінка:

- Постійне спостереження: регулярний моніторинг прогресу дитини для внесення коректив у програму.
- Оцінка результатів: підсумкова оцінка досягнень дитини та ефективності ІПР.

Компоненти ІПР:

- Академічні цілі - визначення навчальних цілей у різних предметах з урахуванням індивідуальних можливостей дитини.

- Соціальні та емоційні цілі - встановлення цілей для розвитку соціальних навичок, емоційної регуляції та взаємодії з однолітками.
- Моторні навички – розвиток крупної та дрібної моторики через спеціальні вправи та діяльності.
- Комунікативні навички – підтримка та розвиток комунікативних здібностей, включаючи невербальне спілкування.
- Самообслуговування та незалежність – навчання навичкам самообслуговування, які сприяють незалежності дитини.

Загальногрупова рефлексія

Розробка ІІР є важливим етапом у забезпеченні якісної освіти для дітей з ООП. Вона дозволяє створити індивідуальний шлях розвитку для кожної дитини та забезпечити їй необхідну підтримку.

П'ятий модуль

Тренінгове заняття № 5

П'яте тренінгове заняття за темою: Психологічна підтримка вчителів початкових класів, які працюють з дітьми з ООП, групова консультація.

Групова робота на тренінгах є більш доступною, ніж індивідуальна, оскільки вона залучає більшу кількість учасників. Крім того, група забезпечує можливість отримати зворотний зв'язок і підтримку від інших учасників. Спільний досвід у групі допомагає уникнути відчуження, сприяє встановленню тісніших відносин з оточуючими та вирішенню міжособистісних проблем.

Групова робота сприяє легшому саморозкриттю, самодослідженню та самопізнанню учасників.

Методи роботи: спільні обговорення (обмін думками про ситуацію), кейс (ситуація, що потребує аналізу та дії), рольові ігри (симуляція реальної ситуації через рольову гру), мозковий штурм (генерація широкого спектру ідей для подолання труднощів).

При розробці занять ми орієнтувалися на такі фундаментальні принципи:

1. Добровільна участь означає, що людина свідомо обирає брати активну участь у тренінгу.

2. Бути «тут і зараз»: повністю зануритися в те, що відбувається в цей момент, відключивши автоматичні думки про минуле і майбутнє.

3. Вираження власного погляду: замість узагальнених тверджень, формулювання думок від першої особи, використовуючи такі вирази як «Я вважаю, що... », «На мою думку... ».

4. Сприяти глибшим зв'язкам: розвивати глибокі і значущі стосунки, засновані на щирості.

5. Активне слухання: зосереджуватися на словах співрозмовника, не перебиваючи і не відволікаючись.

6. Спрямовуємо увагу на поведінку, а не на особистість: такий підхід дозволяє вести більш конструктивний діалог без зайвих емоцій.

7. Закритий формат: уся інформація, що обговорювалася на тренінгу, залишається в межах тренінгової кімнати.

Очікувані результати:

1. Розуміння необхідності формування ключових компетентностей майбутніх педагогів: емпатії, альтруїзму, толерантності тощо.

2. Формування емоційного інтелекту, необхідного для прояву альтруїзму.

3. Виховання поваги до індивідуальності кожної людини.

4. Уміння висловлювати свою думку.

5. Прагнення до самовдосконалення.

Вправа 1 «Розуміння перешкод».

Мета: Підвищити усвідомлення труднощів, з якими стикаються діти з ООП.

Опис: Учасникам пропонують виконати прості завдання, наприклад, написати короткий текст, прочитати уривок з книги або намалювати картину, але з певними обмеженнями (наприклад, зав'язаними очима, використовуючи недомінантну руку тощо). Після завершення вправи учасники обговорюють свої почуття та труднощі, що виникли під час виконання завдань.

Вправа 2 «Коло підтримки».

Мета: Формування навичок взаємодії та підтримки між вчителями.

Опис: Учасники сидять у колі. Кожен по черзі розповідає про одну складну ситуацію, з якою зіткнувся під час роботи з дітьми з ООП. Інші учасники пропонують свої ідеї та поради для вирішення цієї ситуації. Це допомагає створити атмосферу підтримки та колективного розв'язання проблем.

Вправа 3 «Рольові ігри».

Мета: Розвиток практичних навичок комунікації та вирішення конфліктів.

Опис: Учасники поділяються на групи та отримують різні сценарії, що відображають типові ситуації в класі з дітьми з ООП (наприклад, криза поведінки, труднощі в навчанні). Кожна група розіграє свій сценарій, після чого інші групи дають зворотній зв'язок та пропонують альтернативні стратегії вирішення.

Вправа 4 «Карта емпатії».

Мета: Розвиток емпатії та глибшого розуміння потреб дітей з ООП.

Опис: Учасники отримують інформацію про дитину з ООП та створюють «карту емпатії», яка включає: що дитина бачить, чує, думає та відчуває. Потім вони обговорюють, як ці фактори можуть впливати на поведінку та навчання дитини, і що можна зробити для підтримки дитини.

Вправа 5 «Розвиток ресурсів».

Мета: Розширення знань про доступні ресурси та інструменти для роботи з дітьми з ООП.

Опис: Учасники поділяються на групи та досліджують різні ресурси (технології, книги, методики) для роботи з дітьми з ООП. Після цього кожна група представляє свої знахідки та обговорює, як їх можна використовувати в практиці.

Прийоми створення атракції.

Ім'я – вголос вимовляємо ім'я, по батькові співрозмовника. Наслідком використання цього прийому є вияв уваги, поваги до особистості; у вашого співрозмовника виникає почуття задоволення, позитивні емоції — усе це сприяє тому, щоб до вас виявили прихильність.

Дзеркало ставлення – аналіз виразу обличчя співрозмовника (обличчя – це динамічна система сигналів і джерело інформації). Про створення атракції можуть свідчити мімічні вияви. Схарактеризуємо систему їх розшифрування:

- зморшки на чолі: горизонтальні, вертикальні та такі, що переходять одна в іншу (сподівання);
- очі: розплющені (захоплення), напівзаплющені (таємниця);
- погляд: прямий, скося, плавний;
- зморшки від інтенсивної інтелектуальної діяльності (зморшка страждання);
- загальна міміка: дуже жвава (енергетика), млява (ускладнення розумових процесів).

Атракція також може формуватися за допомогою прийому «Посмішка»:

1. Щира посмішка – ознака дружнього ставлення.
2. Приємно усміхнене обличчя сигналізує: «Я Вас поважаю, Я Ваш друг».
3. Я Вас поважаю, отже – довіряю. Приємна посмішка означає Я – захищений. Позитивна посмішка задовольняє найпершу потребу людини. Людина, як правило, прагне позитивних емоцій і задоволення своїх потреб.
4. Якщо людина якимось чином викликає у співрозмовника позитивні емоції, цим вона й формує атракцію.
5. Прийом «особисте життя». У кожної людини поряд з професійними інтересами є й особисті інтереси, захоплення і особисте життя. Якщо з людиною повести розмову про особисті інтереси, то це викличе у нього підвищену вербальну активність, супроводжувану позитивними емоціями.

Загальногрупова рефлексія

Кожна вправа поступово розвиватиме необхідні психологічні та професійні навички для успішної роботи в інклюзивному середовищі.

Результати перевірки ефективності розробленої програми

Для оцінки ефективності дослідження важливо проаналізувати відмінності між експериментальною та контрольною групами за ключовими характеристиками.

Експериментальна група налічувала 13 респондентів, 100% жінки. Серед яких 38,5% – 18 – 35 років та 61,5% – 35 – 50 років; де 46,2% зі стажем роботи 3 – 5 років, 53,8% – 11 – 20 років.

Контрольна ж група налічувала 13 осіб, Серед яких 53,8% – 18 – 35 років та 46,2% – 35 – 50 років; де 46,2% зі стажем роботи 3 – 5 років, 23,1% – 11 – 20 років.

Після проведення тренінгової програми, з метою визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності, учасникам було запропоновано пройти повторну діагностику – середні показники за особистісної і ситуативної тривожності до та після тренінгу зазначено у таблиці (див.табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Середні показники за шкалами методик діагностики рівня особистісної і ситуативної тривожності у експериментальній групі до та після дослідження,

n=13

Методика дослідження	До проведення тренінгу			Після проведення тренінгу		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Шкала ситуативної тривожності (СТ)	19%	52,4%	28,6%	19%	28%	53%
Шкала особистісної тривожності (ОТ)	61,9%	23,8%	14,3%	23,6%	34,3%	42,1%

Аналізуючи результати, визначаємо, що показники за шкалами особистісної і ситуативної тривожності значно знизилися. Якщо до

проведення тренінгу середній рівень ситуативної тривожності складав 52,4%, то після тренінгу – 28%. Натомість низький рівень ситуативної тривожності підвищився до 53%.

До тренінгу високий рівень особистісної тривожності складав 61,9%, а вже після тренінгу він знизився до 23,6%. І навпаки, низький рівень особистісної тривожності підвищився з 14,3% до 42,1%. Такий результат може свідчити про позитивний результат тренінгової програми на тривожність вчителів початкових класів, які працюють з дітьми з ООП (див.табл. 3.3.2).

Таблиця 3.3.2

Порівняння результатів експериментальної групи до та після тренінгу за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях (CISS)»,

n = 13

Копінг-стратегії	До тренінгу			Після тренінгу		
	рівень прояву за шкалою			рівень прояву за шкалою		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Проблемно-орієнтований копінг	15%	32,6%	52,4%	15%	48,4%	36,6%
Емоційно-орієнтований копінг	20,4%	34,2%	46,4%	36,4%	35,2%	28,4%
Копінг уникнення	17%	41,5%	41,5%	35,7%	28,6%	35,7%
Відволікання (уникнення)	18,4%	37%	44,6%	21,4%	57,2%	21,4%
Соціальне відволікання (уникнення)	20,2%	33%	46,8%	35,7%	35,7%	28,6%

За результатами, після проходження тренінгу значення за шкалою проблемно-орієнтованого копіngu змінилось: низький рівень показників проявляється однаково у 15% респондентів. Середній рівень, що був притаманний 32,6% вибірки – тепер демонструють 48,4%; а високий рівень показників демонструє 36,6% групи, замість 52,4%.

Шкала емоційно-орієнтованої спрямованості копінгу, мала збільшення показників. а отже низький рівень показників став притаманний замість 20,4% осіб – 36,4% осіб; середній рівень, що був притаманний 34,2% вибірки – тепер властивий 35,2%; а високий рівень показників став властивим 28,4% групи замість 46,4%.

За шкалою копінгу уникнення низький рівень показників став притаманний 35,7% осіб (у порівнянні з результатами первинного тестування за експериментальною групою, де низький рівень мали 17% осіб); середній рівень, що мали 41,5% вибірки – тепер демонструють 28,6%; високий рівень показників, що характеризував 17% групи, після участі у тренінгу, властивий 35,7% групи.

Субшкали для даної шкали копінгу уникнення, що визначають копінг відволікання та соціального відволікання, мають такі зміни: рівень показників, що визначає частоту використання даного копінгу, для шкали відволікання змінився так: низький та високий рівень стали демонструвати 21,4% осіб (замість 18,4% та 44,6% відповідно); середній рівень значень після тренінгу, мають 57,2% осіб (до тренінгу – 37%). За шкалою соціального відволікання рівень показників змінився так: низький та середній рівень стали демонструвати 35,7% осіб (замість 20,2% та 33% відповідно); високий рівень значень після тренінгу, мають 28,6% осіб (до тренінгу – 46,8%).

Аналіз повторного тестування експериментальної групи виявив значні зміни у стратегіях подолання стресу. Якщо спочатку домінувала стратегія уникнення (найвищі середні показники та найбільша кількість високих результатів при мінімумі низьких), то після проведення тренінгу відбулася трансформація копінг-стратегій. На перший план вийшов проблемно-орієнтований копінг, який показав найвище середнє значення з переважанням середніх показників. При цьому найбільша кількість високих показників була зафіксована за шкалою емоційно-орієнтованого копінгу.

Порівняння результатів отриманих даних у експериментальної групи вчителів початкових класів, які працюють з дітьми з ООП виявила на

початковому етапі наявність високого рівня емпатії у 38,5% від усього контингенту опитуваних, після тренінгу цей показник змінився на 15,4%. Середній або нормальний рівень розвитку емпатії мали 23% вчителів, а стало 61,5%. З 30,8% респондентів показники дуже високого рівня розвитку емпатії змінилися на 23%. І лише у 7,7% всіх, хто брав участь в дослідженні, мають показник низького рівня розвитку емпатії, а після тренінгової програми таких респондентів геть не виявилось. (див.табл.3.3.3).

Таблиця 3.3.3

Порівняння результатів експериментальної групи до та після тренінгу
за методикою «Шкала емоційного відгуку», n = 13

Рівень емпатії	До тренінгу		Після тренінгу	
	Кількісні показники	Відсоткові показники	Кількісні показники	Відсоткові показники
Дуже високий	4	30,8%	3	23%
Високий	5	38,5%	2	15,4%
Середній (нормальний)	3	23%	8	61,5%
Низький	1	7,7%	-	-

Можемо зробити висновок, що стало більше вчителів, які мають середній (нормальний) рівень емпатії, що значно краще відгукується в їхній роботі.

За результатами методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса після тренінгової програми ми порівняли показники рівня мотивації досягнення успіху в учителів початкових класів. Якщо у більшості респондентів спостерігався помірно високий – 50,8% та дуже високий – 35,4% рівні мотивації досягнення успіху, то після тренінгової програми показники дещо змінилися: помірно високий – 38% та дуже високий – 55%. Середній рівень мотивації досягнення був у 13,8% респондентів, а став у 7%. Низького рівня мотивації у респондентів не виявлено раніше і не з'явилося. (див. рис. 3.3.1).

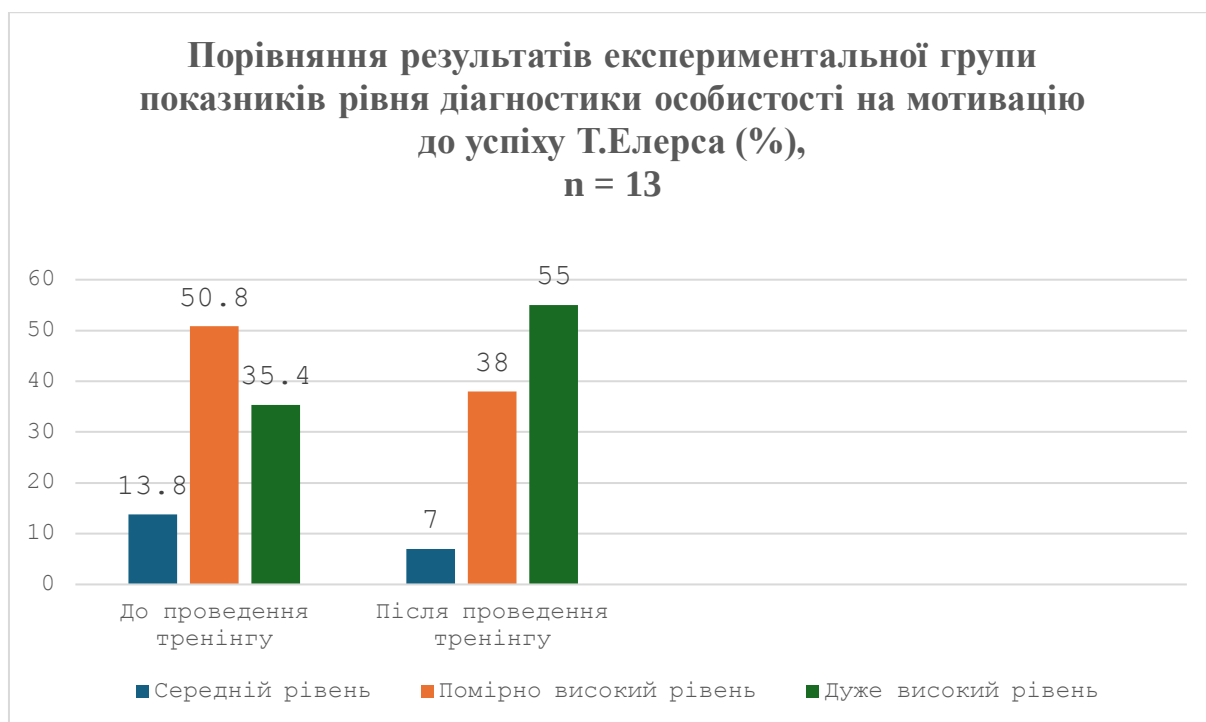


Рис. 3.3.11. Показники рівня діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Елерса (%)

Середній рівень свідчить про помірну мотивацію, де вчителі початкових класів згодні працювати з дітьми з ООП, показує інтерес до успіху, але без надмірного бажання. Помірно високий рівень вказує на значну мотивацію, де вчитель активно прагне досягти успіху і прикладає до цього серйозні зусилля. Та дуже високий рівень характеризується надзвичайно високою мотивацією, де успіх стає однією з головних цілей і стимулів.

Висновки до розділу 3

Нами було проведено емпіричне дослідження впливу корекційної програми на психологічну готовність вчителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Розглянувши отримані результати емпіричного дослідження, можемо сказати, що вчителі початкових класів не дуже налаштовані на роботу з дітьми з ООП.

Після завершення констатувального дослідження ми розробили та впровадили корекційну програму, спрямовану на забезпечення психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ця

програма спрямована на розвиток психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивному навчальному середовищі. Її мета – розширити обсяг знань, умінь і навичок, необхідних для успішної реалізації принципів інклюзивної освіти. Основні завдання тренінгу включають: надання інформації про специфічні освітні потреби учнів, формування командних навичок і комунікації між членами супровідної команди, подолання негативних установок щодо інклюзивного навчання, переналаштування на позитивне мислення, а також розвиток практичних умінь і навичок, необхідних для роботи в умовах інклюзивного навчання.

Оцінка ефективності тренінгової програми включала поділ досліджуваних на експериментальні та контрольні групи та порівняння їхніх результатів повторного тестування з первинними в межах кожної групи.

Впровадження розробленої корекційної програми, продемонструвало наступні результати: зміни у професійній компетентності – підвищення рівня розуміння особливостей дітей з ООП, розширення спектру педагогічних інструментів та методик, формування навичок адаптації навчального матеріалу, покращення здатності планувати індивідуальну освітню траєкторію.

Психологічні трансформації - зниження рівня тривожності щодо роботи з дітьми з ООП, підвищення впевненості у власних професійних можливостях, розвиток емоційної стійкості, формування більш ефективних копінг-стратегій.

Зміни у комунікативній сфері – покращення навичок взаємодії з дітьми з ООП, розвиток умінь співпраці з батьками, вдосконалення навичок роботи в команді психолого-педагогічного супроводу, підвищення ефективності професійної комунікації.

Практичні результати – перехід від стратегії уникнення до проблемно-орієнтованого підходу, формування активної професійної позиції, підвищення мотивації до самоосвіти та професійного розвитку, розширення практичного досвіду роботи в інклюзивному середовищі.

Загальні показники ефективності програми – позитивна динаміка у експериментальній групі порівняно з контрольною, стійкість набутих змін при повторному тестуванні, практичне застосування отриманих знань та навичок, підвищення загального рівня готовності до роботи в умовах інклюзії.

Впровадження корекційної програми показало позитивні результати у підвищенні психологічної готовності вчителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Завдяки цій програмі, вчителі отримали необхідні знання, уміння і навички, що дозволяють їм ефективніше працювати з такими дітьми. Результати дослідження свідчать про збільшення рівня впевненості та компетентності вчителів у використанні інклюзивних методик, що забезпечує більш сприятливе освітнє середовище для всіх учнів.

ВИСНОВКИ

На підставі аналізу основних наукових підходів до вивчення психологічної готовності вчителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання здійснене комплексне вивчення даного феномену. Теоретична частина роботи містить узагальнення наукових поглядів на проблему, а емпірична – результати власного дослідження.

1. Запровадження інклюзивного підходу в сучасній освіті виступає важливим механізмом демократичних перетворень у суспільстві та втілення принципів рівності й толерантності. Сучасні науковці в галузі психології та педагогіки розглядають інклюзивну освіту як систему, що забезпечує спільне навчання усіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних чи національних особливостей. Сутність інклюзивного навчання полягає у гнучкому реагуванні на різноманітні освітні потреби учнів через їх залучення не лише до навчального процесу, але й до культурного та соціального життя громади. Такий підхід сприяє подоланню соціальної ізоляції осіб з особливими освітніми потребами та їх активному включенню у всі сфери суспільного життя.

Інклюзивний підхід являє собою системний процес, який забезпечує всім учням рівні можливості отримання якісної освіти через впровадження індивідуалізованих методів навчання, що враховують особливості пізнавальної діяльності кожної дитини та її персональні освітні потреби.

Вивчення наукових джерел з психології та педагогіки свідчить, що феномен педагогічної діяльності досліджується через призму трьох основних підходів: структурного, функціонального та рефлексивного. У широкому розумінні педагогічна діяльність постає як особливий вид соціальної активності вищого порядку, спрямований на передачу знань та формування компетентностей учнів, розвиток їхніх особистісних якостей та стимулювання прагнення до саморозвитку через цілеспрямований педагогічний вплив.

Професійну діяльність вчителя початкових класів в інклюзивному освітньому просторі можна розглядати у двох аспектах. По-перше, це інноваційна діяльність, що вимагає опанування та впровадження новітніх педагогічних технологій, методик та прийомів навчання. По-друге, робота вчителя в умовах інклюзії є втіленням принципів гуманістичної педагогіки через реалізацію індивідуального підходу до кожного учня та врахування його особистісних потреб у навчанні.

Психологічна готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі включає п'ять взаємопов'язаних складових: мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивний (гностичний), операційний (діяльнісний), оціночний (рефлексивний), особистісний компонент.

У цьому контексті важливим є поняття «інклюзивної компетентності» педагога – його професійної здатності ефективно працювати в умовах інклюзивної освіти, враховуючи специфічні потреби учнів з ООП, сприяючи їхній інтеграції в освітнє середовище та створюючи оптимальні умови для їхнього розвитку і самореалізації.

2. Дані, отримані на етапі констатувального експерименту, виявили, що рівень сформованості основних компонентів психологічної готовності вчителів початкових шкіл до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії не відповідає необхідним вимогам та потребує суттєвого підвищення.

Проведений аналіз показав низький загальний рівень психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Зокрема, лише невелика частка вчителів демонструє високий рівень розвитку ключових компонентів. В ході дослідження було виявлено, що основними труднощами вчителів при інклюзивному навчанні є: недостатня підготовка, особистісні бар'єри, відсутність відповідних програм та матеріалів, а також організаційні проблеми.

Опитування вчителів початкових шкіл виявило низку проблем, які негативно впливають на їхню готовність до навчання дітей з ООП, зокрема:

надмірне адміністративне навантаження, відсутність належної підготовки, брак практичного досвіду і недостатня кількість фахівців, які б могли надати необхідну підтримку.

Дослідження психологічної та професійної готовності мало середній та низький рівень когнітивного та операційного компонентів. 9,5% респондентів вказали на недостатність спеціальних знань у сфері інклюзивного навчання для підвищення їхньої готовності, 14,3% вказали на недостатнє матеріальне забезпечення. 33,3% респондентів вказали на страх інклюзії для інших учасників навчального процесу, стільки ж бояться викликів перед новими умовами роботи та незвичними труднощами.

Аналіз мотиваційної сфери вчителів виявив, що 33,3% респондентів керуються переважно зовнішніми факторами, такими як зарплата, премії, уникнення проблем, наявності у класі асистента вчителя, якому можна делегувати частину своїх обов'язків. Решта вчителів мають більш збалансовану мотивацію, де внутрішні фактори (інтерес до професії, бажання допомогти учням) поєднуються із зовнішніми. При цьому 33,3% опитаних демонструють найбільш сприятливий мотиваційний профіль.

Дослідження мотиваційної сфери педагогів виявило, що у значної частини респондентів (близько 35%) домінує зовнішня негативна мотивація, пов'язана з уникненням неприємностей, санкцій тощо. Решта вчителів мають більш оптимальний або навіть найкращий мотиваційний профіль, де внутрішні мотиви (інтерес до професії, бажання допомогти учням) поєднуються із зовнішніми.

Аналіз результатів оцінки свідчить про те, що рівень готовності вчителів до інноваційної діяльності розподіляється нерівномірно: третина респондентів демонструє високий рівень готовності, тоді як більшість має середній або низький рівень.

3. Розроблено корекційну програму з метою підвищити готовність вчителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії. Результати, отримані після впровадження тренінгової програми, показали

зростання показників розвитку всіх структурних компонентів психологічної готовності вчителів. Друга діагностика показала, що в жодного з педагогів не було виявлено початкового рівня розвитку необхідних психологічних компонентів, що свідчить про їхній прогрес. Позитивні зміни у ставленні вчителів початкових класів сприятимуть тому, що учні з ООП відчуватимуть себе повноцінними членами класу, що, в свою чергу, позитивно вплине на їхню самооцінку та мотивацію до навчання.

Отримані дані свідчать про те, що розроблена тренінгова програма досягла поставлених цілей та є ефективним інструментом для підвищення особистісної готовності вчителів початкової школи до роботи із дітьми з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асистент вчителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник /Н.М.Дятленко, Н.З.Софій., О.В.Мартинчук, Ю.М.Найда, під заг. ред. М.Ф.Войцехівського. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди». 2015. – 172 с.
2. Афанасьєва Н.В. Напрямки корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення на логоритмічних заняттях / Н. В. Афанасьєва // Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції). - Одеса : 2023 - С. 18-21.
3. Базилевська О. О. Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва : дис. ... канд. педагог, наук. : 13.00.03 / Базилевська Оксана Олександрівна - К., 2017. - 242 с.]
4. Барбінова А. «Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії» Український педагогічний журнал .2021. - С. 58-64.
5. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини. Педагогіка толерантності. 2016. №2. С. 16-23.
6. Бистрова Ю.О., Коваленко В.Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 15-22.
7. Білозерська С. «Особистісні якості як основа формування професійного іміджу майбутнього педагога». Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія 3 (52). 2021. – С. 20-26.
8. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с, с. 51.
9. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: дис. канд. психол. наук: спеціальна психологія / Буйняк Мар'яна Геннадіївна; наук.

керівник Матвєєва Марія Петрівна; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. - Кам'янець-Подільський, 2019. –С. 322.

10. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ. 2019. 19 с., с. 6.

11. Ворощук О. Д. Підготовка соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2016. Вип. 27. С. 61–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk_sp_2016_27_9., С. 64.

12. Волошина О. В., Н. М. Джой. «Модель підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти». Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія 43. 2015. С. 180-184.

13. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ / К. Гудзь // Педагогічний часопис Волині : науковий журнал. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2018. – №1 (8). – С. 128–133.

14. Головешко Б.Р. Мотиваційно-ціннісне спрямування майбутніх фахівців з менеджменту на успішну професійну діяльність. Науковий огляд. 2016. № 1 (22). С. 35–43.

15. Давиденко Г. В. Правові основи інтегрованого навчання у французькій республіці. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2015. № 12. С. 26–35. URL: <http://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/56355ddfc4c64ddd692436e74b96a906.pdf>

16. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова; [упоряд. В.М. Тімашова]. Київ : «МП Леся». 2017. – 528 с.

17. Демченко І. І. Концепція підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. 2017. №4. С. 172-177.

18. Джаман Т.В. «Компоненти, критерії, показники та рівніготовності вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання». Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
Серія: "Педагогічні науки". Січ. 2021.
19. Дяченко К. А. «Азбука емоційної культури» у педагогічній спадщині В. Сухомлинського: проблема виховання настроїв / К. А. Дяченко // Під знаком Григорія Сковороди: зоряний час української культури : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. «Гуманістична філософія освіти як складова успішних посттоталітарних трансформацій», Харків, 6–7 груд. 2018 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. [та ін.]. – Харків : ХНПУ, 2019. – С. 48–51.
20. Закон України «Про освіту» № 2145-VII від 05.09.2017 (із змінами) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
21. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків /уклад.: Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. С. 68.
22. Інклюзивність та освіта: для всіх означає для всіх: Резюме всесвітньої доповіді щодо моніторингу освіти. URL: http://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/200213rus_0.pdf
23. Калініна Л. Управління новою українською школою: Порівняльна характеристика концептуальних змін. Директор школи. 2017. № 1–2. С. 12–21., с. 16.
24. Кирилишин В. Компетентнісний підхід у розробленні професійних та освітніх стандартів. Управління освітою. 2017. № 9. С. 41–48, с. 44.
25. Кліш П. А., and А. П. Хом'як. «Комунікативні вміння й навички як важлива складова професіоналізму педагога». Педагогічний пошук 3. 2017. С. 15-17.
26. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : дис. доктора психол. наук: 19.00.08 / Клопота Євгеній Анатолійович. - Київ, 2015. – С. 440.
27. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. С. 152.
28. Колупаєва А. А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для

вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). К.: «А.С.К.», 2017. – 331 с.

29. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912 <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsiirozvitku-inklyuzivnogo-navchanny>

30. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

31. Лебединець Н.В., Циганкова Є.В. «Вплив професійної діяльності на здоров'я вчителів в системі інклюзивної освіти», 2021. С. 96.

32. Лист Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України від 26.07.12 р. 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання». URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/30376/

33. Ляховець Л.О., Щербата В.Г., Острянюк Т.С. «Психологічна готовність вчителів загальноосвітньої школи до роботи в інклюзивних класах» . 2023. – С. 20 – 27.

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

35. Марчак Т. А., Загалевиц В. Л.. «Технологія психологічного супроводу ресоціалізації, адаптації та корекції в інклюзивній освіті». Інклюзія і суспільство 3. 2023. С. - 57-65.

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

37. Мищишин І., Микитюк І. Особливості професійної компетентності вчителя інклюзивного класу початкової школи. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2019. Вип. 34. С. 171–178.

38. Міщенко М. С. Теоретичні засади проблеми психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. Габітус. 2020. №18. С. 89-93.
39. Ноздрова О. П.. «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у закладах вищої освіти». 2022. С. 111 – 122.
40. Овчаренко, І. В. «Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі». Таврійський вісник освіти 1. 2017. С. 249-254.
41. Павленко В. В. «Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості». Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць. .2015. С. 145-150.
42. Панок В. Г.. «Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби». Вісник Національної академії педагогічних наук України 2.1. 2020. С. 1-16.
43. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна». 2019. 300 с.
44. Постанова КМУ від 09.08.2017 р. №588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
45. Продіус О.І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://psae-jrnl.nau.in.ua/journal/4_72_2_2019_ukr/12.pdf
46. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. С. 92.
47. Рестр професійних стандартів [Электронный ресурс] // Режим доступу: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> с.147
48. Рій, Ю. Феномен готовності особистості: сутність, структура та таксономія типів. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», (1(54)). 2024. С. 173–177. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.173-177>

49. Ротко О., Клопота Є. «Дослідження емоційного інтелекту та полікомунікативної емпатії як складових особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі». 2023. С. 79 – 89.
50. Садова І. І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку: монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. С. 448.
51. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94.
52. Синьов В. М, Шеремет М. К, Руденко Л. М, Шульженко Д. І. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки/ Національний педагогічний університет імені МП Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. Вип. 7 (2). С. 323–344.
53. Синьов В.М., Шульженко Д.І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 125–129.
54. Скрипник Т.В. Розроблення корекційно-розвивальної стратегії для дітей з розладами аутистичного спектра / Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: збірник наукових праць. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. С. 196–201.
55. Скрипник Т.В. Переваги командної роботи в процесі супроводу дитини з аутизмом в освітньому середовищі / Педагогічний процес: теорія та практика: збірник наукових праць, 2017. Випуск 1 (1). . 106 – 111.
56. Созонюк О. С. «Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи». Рівне: РДГУ.–2022. С. 20.
57. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / Укладач - Софій Н.З. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.
58. Стуліка О., Михалець С. «Психологічні передумови особистісної готовності вчителя початкової школи до роботи з дітьми з ООП». Молодий вчений 5 (129). 2024. С. 79-86.

59. Стяглик, Н. І. «Навчальне консультування як спосіб контролю якості підготовки майбутніх вчителів». Педагогіка та психологія 49. 2015. С. 129-136.
60. Сухопара І. Г. «Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи». Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр 1. 2020. С. 111-122.
61. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в ос-вітньому просторі : навчально-наочний посіб. / Укл. Т. Скрипник. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
62. Тороп К. «Співпраця між школою та батьками як чинник ефективного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку». Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 22 (2023). С. 146-160.
63. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект / Н. А. Фіголь // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 77. – С. 199-202. – DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.44>
64. Шведська модель інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта. 2020. URL: http://inkluz5.blogspot.com/2017/04/blog-post_66.html
65. Шевцов З. М. Основи інклюзивної педагогіки [текст]: підручник / З. М. Шевцов - К. : «Центр учбової літератури», 2016. С. 248.
66. Шульженко Д. І., Синьов В. М. 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..
67. Юрченко В.І. Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення «Я- концепції» вчителя // Освіта і управління. 2017. Т.2, № 2. С. 51 – 58.

68. Shevtsiv, Zoia. «Критерії сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивного навчання у загальноосвітній школі». Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка 1. 2017. С. 42-48.
69. Cargan B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. Educational Studies. 2015. Vol. 37. Iss. 2. P. 171-195.
70. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education. 2016. Voi. 40. Iss. 4. P. 369.
71. Italy: Special Education Needs Provision within Mainstream Education. European Commission, EURYDICE, EACEA National Policies Platform. 2020. URL: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/special-education-needs-provision-withinmainstream-education-33_en
72. Mogonea, Florentina. «The Roles and Competencies of a Teacher in an Inclusive Class». European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018.
73. Veronika Kusnirova. Podpora inkluzie vo vychove vo vol'nom case. – Ruzomberok: Vydavatel'stvo Katolickej univerzity v Ruzomberku, 2018. P. 140.
74. Rock M.L., Gregg A., Ellis E., Gabl R.A. Preventing School Failure, 2015. URL: https://www.academia.edu/1131418/REACH_A_framework_for_differentiating_classroom_instruction
75. Stronge J.-H, Tucker P.-D., Hindman J.-L. (2015). Handbook for qualities of effective teachers Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development. P. 225.
76. Stoner J.B., Bock S., Thompson J.R., Angell M.E., Heyl B.S., & Crowley E. (2015). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20. P. 39–51.
77. Wong H.-K., Wong R.-T. The First Days of School: How to be an

effective teacher (4th edition, 2019). P. 346.

78. Tovkanets, Hanna. Diagnostic Assessment of Communicative Competence in the Training of Future Primary School Teachers. Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work" 1 (48) (2021): P.400-404.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Опитувальник дослідження готовності вчителів початкової школи до навчання дітей з ООП

1. 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) зневага;
- г) відраза;
- д) страх;
- е) ніякі (мені байдуже);
- є) ваш варіант відповіді _____

2. Що Вас найбільше лякає при думці, що у Вашому класі буде навчатися дитина з ООП?

- а) робота в інклюзивному класі буде мене виснажувати;
- б) негативне ставлення інших батьків до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з особливими освітніми потребами; в) важке емоційне навантаження;
- г) булінг по відношенню до дітей з ООП;
- д) нестача чи відсутність методичного забезпечення, дидактичного матеріалу;
- е) ваш варіант відповіді _____

3. Яких труднощів Ви боїтеся у роботі з дітьми з ООП?

- а) труднощі встановлення контакту та комунікації з батьками дітей з ООП;
- б) труднощі організації навчання дитини з ООП;
- в) труднощі мотивації та стимулювання навчального процесу;
- г) управління некерованою поведінкою учнів з ООП;
- д) ваш варіант відповіді _____

4. Яких помилок Ви боїтеся припуститися при роботі з дітьми з ООП?

- а) нездатність залучати дітей з ООП у ті ж форми роботи, що і дітей з типовим розвитком;

- б) неспроможність залучити батьків дітей з особливими потребами у навчально-виховний процес;
- в) невміння слідкувати за дитиною з ООП, одночасно тримаючи межі навчального процесу;
- г) адекватно оцінювати успіхи дітей з ООП;
- д) неврахування можливостей дитини через брак знань щодо особливостей його розвитку;
- е) ваш варіант відповіді _____

5. Що може Вам завадити працювати в класі з інклюзивною формою навчання?

- а) страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі;
- б) страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу;
- в) невпевненість у собі;
- г) відсутність позитивної мотивації;
- д) недостатнє матеріальне заохочення;
- е) ваш варіант відповіді _____

6. Що Вас може мотивувати до роботи з дітьми з ООП?

- а) доплата до зарплатні;
- б) присутність в класі асистента вчителя;
- в) задоволеність власною педагогічною діяльністю;
- г) успіхи дитини з ООП;
- д) нічого, якщо мене призначать працювати в інклюзивний клас, я буду шукати інше місце роботи;
- е) ваш варіант відповіді _____

Додаток 2

Методика визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності**(автори У. Д. Спілберг, Ю. Л. Ханін)****Послідовність виконання**

Дослідження можна проводити як індивідуально, так і в групі. Експериментатор пропонує випробуваним самостійно дібрати до кожного з наведених тверджень шкали згідно з інструкцією один із чотирьох варіантів відповідей за ступенем інтенсивності.

Шкала ситуативної тривожності (СТ)**Інструкція.**

Читаючи уважно кожне з наведених нижче суджень, позначаєте цифру у відповідній графі праворуч залежно від того, як Ви почуваетесь в цей момент. Над судженням довго не замислюйтесь, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

Судження		Відповіді			
		Ні, це не так	Мабуть, так	Так, правильно	Абсолютно правильно
1	Я спокійний.	1	2	3	4
2	Мені нічого не загрожує.	1	2	3	4
3	Я в стані напруження.	1	2	3	4
4	Я внутрішньо скутий.	1	2	3	4
5	Я відчуваю вільно.	1	2	3	4
6	Я засмучений.	1	2	3	4
7	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9	Я збентежений.	1	2	3	4
10	Мене охопило почуття	1	2	3	4

	внутрішнього задоволення				
11	Я впевнений у собі.	1	2	3	4
12	Я знервований.	1	2	3	4
13	Я не знаходжу собі місця.	1	2	3	4
14	Я напружений, збуджений.	1	2	3	4
15	Я не відчуваю скутості, напруження.	1	2	3	4
16	Я задоволений.	1	2	3	4
17	Я стурбований.	1	2	3	4
18	Я надто збуджений, і мені ніяково.	1	2	3	4
19	Мені радісно.	1	2	3	4
20	Мені приємно.	1	2	3	4

Шкала особистісної тривожності (ОТ)

Інструкція.

Читаючи уважно кожне з наведених нижче суджень, закреслюйте у відповідній графі праворуч, залежно від Вашого самопочуття, певну цифру. Довго не замислюйтесь, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

Судження		Відповіді			
		Ніколи	Майже ніколи	Часто	Майже завжди
1	У мене буває піднесений настрій.	1	2	3	4
2	Я буваю дратівливим.	1	2	3	4
3	Я легко можу засмутитися.	1	2	3	4
4	Я хотів би бути таким же удачливим, як і інші.	1	2	3	4
5	Я дуже переживаю неприємності і довго не можу про них забути.	1	2	3	4
6	Я відчуваю приплив сил, бажання працювати.	1	2	3	4

7	Я спокійний, холоднокровний і зібраний.	1	2	3	4
8	Мене тривожать можливі труднощі.	1	2	3	4
9	Я дуже переживаю через дрібниці.	1	2	3	4
10	Я буваю цілком щасливим.	1	2	3	4
11	Я все приймаю близько до серця.	1	2	3	4
12	Мені не вистачає впевненості в собі.	1	2	3	4
13	Я відчуваюся беззахисним.	1	2	3	4
14	Я намагаюсь уникати критичних ситуацій і труднощів.	1	2	3	4
15	Мене часом охоплюють хандра, нудьга.	1	2	3	4
16	Я буваю задоволеним	1	2	3	4
17	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють мене.	1	2	3	4
18	Буває, що я відчуваюся невдахою.	1	2	3	4
19	Я врівноважена людина.	1	2	3	4
20	Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи.	1	2	3	4

Ключ

Номер судження	Відповіді				Номер судження	Відповіді			
1	4	3	2	1	1	4	3	2	1
2	4	3	2	1	2	4	3	2	1
3	4	3	2	1	3	4	3	2	1
4	4	3	2	1	4	4	3	2	1
5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
6	4	3	2	1	6	4	3	2	1
7	4	3	2	1	7	4	3	2	1
8	4	3	2	1	8	4	3	2	1
9	4	3	2	1	9	4	3	2	1
10	4	3	2	1	10	4	3	2	1
11	4	3	2	1	11	4	3	2	1
12	4	3	2	1	12	4	3	2	1
13	4	3	2	1	13	4	3	2	1
14	4	3	2	1	14	4	3	2	1
15	4	3	2	1	15	4	3	2	1
16	4	3	2	1	16	4	3	2	1
17	4	3	2	1	17	4	3	2	1
18	4	3	2	1	18	4	3	2	1
19	4	3	2	1	19	4	3	2	1
20	4	3	2	1	20	4	3	2	1
Сума СТ =					Сума ОТ =				

Підсумковий показник за кожною із шкал може коливатися в діапазоні від 20 до 80 балів. Чим більший підсумковий показник, тим вищий рівень тривожності (ситуативної і особистісної). Інтерпретуючи показники, можна орієнтуватися на такі оцінки тривожності: до 30 балів – низька; 31–44 бали – помірна; 45 балів і більше – висока.

Додаток 3**Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (автори
С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер)****Інструкція до тесту**

Нижче наведено можливі реакції людини на різні складні чи стресові ситуації. Вкажіть, як часто Ви поводитися таким чином у важкій стресовій ситуації, і поставте відповідну цифру у бланк для відповідей.

Типи поведінки і реакцій у стресових ситуаціях:

1. Намагаюся ретельно розподілити свій час.
2. Концентрую увагу на проблемі і думаю, як її можна вирішити.
3. Думаю про щось гарне, приємне, що було в моєму житті.
4. Намагаюся бути на людях.
5. Звинувачую себе в нерішучості.
6. Роблю те, що вважаю найбільш підходящим у даній ситуації.
7. Заглиблююся у свій біль та страждання.
8. Звинувачую себе в тому, що опинився в такій ситуації.
9. Ходжу по магазинах, нічого не купуючи.
10. Думаю про те, що для мене головне.
11. Намагаюся більше спати.
12. Дозволю собі покуштувати улюблену їжу.
13. Переживаю, що не можу справитися із ситуацією.
14. Відчуваю нервові напруження.
15. Згадую, як я вирішував аналогічні проблеми раніше.
16. Говорю собі, що це відбувається не зі мною.
17. Звинувачую себе в занадто емоційному ставленні до ситуації.
18. Іду куди-небудь перекусити чи пообідати.
19. Відчуваю емоційний шок.

20. Купую собі якусь річ.
21. Визначаю план дій і дотримуюся його.
22. Звинувачую себе в тому, що не знаю що робити.
23. Іду на вечірку.
24. Намагаюся осмислити ситуацію.
25. Застигаю, “заморожуюсь” і не знаю що робити.
26. Терміново вживаю заходів, щоб виправити ситуацію.
27. Аналізую те, що сталося, чи своє ставлення до нього.
28. Шкодную, що не можу змінити того, що сталося, чи свого ставлення до нього.
29. Іду в гості до друга.
30. Непокоюся, що я тепер робитиму.
31. Проводжу час із дорогою, приємною для мене людиною.
32. Іду на прогулянку.
33. Говорю собі, що цього ніколи не станеться знову.
34. Концентрую увагу на своїх загальних вадах.
35. Розмовляю з людиною, чию пораду я особливо ціную.
36. Аналізую проблему, перш ніж реагувати на неї.
37. Телефоную друзіві.
38. Відчуваю роздратування.
39. Вирішую, що тепер слід насамперед робити.
40. Дивлюся кінофільм.
41. Контролюю ситуацію.
42. Докладаю додаткових зусиль, щоб усе вирішити.
43. Розробляю декілька різних варіантів вирішення проблеми.
44. Беру відпустку чи вихідні, віддаляюся від ситуації.
45. Виплескую переживання на інших.
46. Використовую ситуацію, аби довести, що я все ж таки можу вирішити цю проблему.
47. Намагаюся зібратися, щоб вийти переможцем із ситуації.

48. Дивлюся телевізор.

Обробка та інтерпретація результатів тесту

При обробці результатів сумуються бали, зазначені респондентами з урахуванням наведеного нижче ключа.

Для копінгу, зорієнтованого на вирішення завдання, сумуються такі 16 пунктів:

1, 2, 4, 6, 10, 15, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42,
43, 46, 47.

Для копінгу, спрямованого на емоції, сумуються інші 16

пунктів: 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45.

Для копінгу, що має за мету уникнення, сумуються такі 16

пунктів: 3, 6, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 44, 48.

Можна підрахувати субшкалу відволікання з 8 пунктів, що

належать до уникнення: 9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48.

Субшкала соціального відволікання може бути підрахована з таких 5 пунктів,

що стосуються уникнення: 4, 29, 31, 35, 37.

(Зверніть увагу, що пункти уникнення 3, 23 і 32 не використовуються в субшкалах відволікання і соціального відволікання).

Додаток 4

Діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн)

Інструкція.

Прочитайте наведені нижче твердження і, орієнтуючись на те, як Ви поведетесь в подібних ситуаціях, зазначте ступінь своєї згоди по кожному питанню. Для цього у відповідній графі бланку для відповідей зробіть позначення.

Опитувач

1. Я засмучуюсь, коли бачу незнайому людину, яка відчуває себе самотньою серед інших людей.
2. Мені неприємно, коли люди нестримані і відкрито виявляють свої почуття.
3. Коли хто-небудь біля мене хвилюється, я також починаю хвилюватися.
4. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.
5. Проблеми своїх друзів я сприймаю близько до серця.
6. Інколи пісні про кохання викликають у мене багато емоцій.
7. Я б сильно хвилювався, якби повинен був сповістити людині неприємну для неї звістку.
8. Оточуючі люди надзвичайно сильно впливають на мій настрій.
9. Я хотів би отримати професію, що пов'язана із спілкуванням з людьми.
10. Мені подобається спостерігати за людьми, коли вони отримують подарунки.
11. Коли я бачу людину, що плаче, я дуже засмучуюсь.
12. Я інколи відчуваю себе щасливим, коли слухаю деякі пісні.
13. Коли я читаю книжку, то так переживаю, начебто все відбувається насправді.
14. Я серджусь, коли бачу, що з кимсь поведяться погано.
15. Я можу залишатися спокійним, навіть тоді, коли всі інші хвилюються.
16. Мені неприємно, коли люди плачуть та охкають, дивлячись фільм.

17. Коли я приймаю рішення, то ставлення інших людей до нього не відіграє ніякої ролі.
18. Якщо оточуючі чимось пригнічені, то я втрачаю душевний спокій.
19. Я переживаю, якщо бачу людей, що легко засмучуються через дрібниці.
20. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.
21. Нерозумно переживати з приводу того, що трапляється в кіно, або про що читаєш у книжці.
22. Я дуже переживаю, коли бачу безпорадних літніх людей.
23. Я дуже переживаю, коли дивлюся кіно.
24. Я можу залишитися байдужим до будь-якого хвилювання.
25. Маленькі діти плачуть без причин.

Обробка результатів та аналіз даних.

Обробка проводиться у відповідності до ключа. За кожну відповідь надається 1, 2, 3, 4 бали, потім шляхом додавання підраховується сума балів. Ступінь вираженості емпатії визначається за таблицею переліку балів у стандартні оцінки за шкалою стенів.

Бланк відповідей

Номер твердження	Так (завжди)	Скоріше так, ніж ні (часто)	Скоріше ні, ніж так (рідко)	Ні (ніколи)
1				
2				
...				
25				

Ключ до опитувача А. Меграбяна

Номер твердження	Так (завжди)	Скоріше так, ніж ні (часто)	Скоріше ні, ніж так (рідко)	Ні (ніколи)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4

Таблиця переліку балів у стени

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Стандартний відсоток	2,28	4,40	9,19	14,98	19,15	19,15	14,98	9,19	4,40	2,28
Чоловіки	=45	46-51	52-56	57-60	61-65	66-69	70-74	75-77	79-83	=84
Жінки	=57	58-63	64-67	68-71	72-75	76-79	80-83	84-86	87-90	=91

Аналіз і інтерпретація результатів

- 82-90 балів - дуже високий рівень;
- 63-81 бал - високий рівень;
- 37-62 балів - нормальний рівень;
- 36-12 балів - низький рівень;
- 11 балів і менше - дуже низький рівень.

Високі показники по здатності до емпатії перебувають у зворотному зв'язку з агресивністю і схильністю до насильства; високо корелюють з

покладистостью, поступливістю, готовністю прощати інших (але не себе), готовністю виконувати рутинну роботу.

Додаток 5

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху

Т. Елерса

На кожне з нижчезазначених питань відповідайте "Так" або "Ні".

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребуую невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.

21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ

Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так" на наступні питання:

2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Ви також отримали по 1 балу за відповіді "Ні" на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху

Додаток 6

Лекція (Автор Наталя Гладких)

Тема: Основи та принципи інклюзивного навчання

Презентація. Слайд 1

<u>Глобальний курикулум, що ґрунтується на принципі прав</u>	<u>Традиційний курикулум</u>
<u>Їжа</u> <u>Вода</u> <u>Одяг</u> <u>Житло / забудова</u> <u>Транспорт</u> <u>Здоров'я і стосунки</u> <u>Навколишнє середовище</u> <u>Енергія</u> <u>Комунікації та комунікаційні технології</u> <u>Література, мистецтво та музика</u> <u>Робота і діяльність</u> <u>Етика, влада та врядування</u>	<u>Математика</u> <u>Мова і література</u> <u>Сучасні іноземні мови</u> <u>Фізика</u> <u>Хімія</u> <u>Біологія</u> <u>Географія</u> <u>Історія</u> <u>Дизайн і технології</u> <u>Мистецтвознавство</u> <u>Музика</u> <u>Релігієзнавство</u> <u>Фізична культура</u> <u>Особиста, соціальна освіта та навчання здоровому способу життя</u>



Слайд 2

Традиційне суспільство	Суспільство, яке розвивається	
Культура – як історичне надбання	Культура як творчість, як створення	
Слідування за соціальними нормами	Соціальний простір – можливість участі в створенні культурних цінностей	
Норма/відхилення	Різноманітність як норма	
Програма загальноосвітня/спеціальна програма	Реалізація основної та ЄДИНОЇ програми через процес індивідуалізації	

Слайд 3

Принципи інклюзивної освіти

- Кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби;
- Сприйняття кожного життя та кожної смерті як однаково цінних і значущих;
- Усі діти мають навчатися разом, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними, сприйняття відмінностей як ресурсу для навчання
- Заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби учнів, узгоджуючи різні види і темпи навчання;
- Заклади освіти повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, стратегії викладання, вживаючи організаційних заходів;
- Діти мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм в освітньому процесі;
- Інклюзивна освіта – найефективніший засіб, що гарантує солідарність співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми.
- Допомога кожному та кожній відчувати себе частиною цілого;
- Збільшення участі дітей та дорослих у процесах навчання та викладання, ролі учнів у стосунках з громадою та участі у житті шкіл.

Слайд 4

Вісім шляхів шкіл до сталого розвитку

Глобальний вимір Школа заохочує розуміння взаємозв'язків між людьми в усьому світі. Уроки формують розуміння подібностей і відмінностей між людьми. Діти досліджують Землю, Сонячну систему і Всесвіт. Діти вивчають життя на Землі.	Їжа і питво Діти вивчають цикли виробництва і споживання харчових продуктів. Діти вивчають життя на Землі.
Інклюзія й участь Інклюзія розглядається як підвищення рівня участі всіх.	Подорожі й транспорт Діти розмірковують над тим, як і чому люди переїздяють з місця на місце у своїй місцевості та у всьому світі.
Прибутки і відходи Школа робить свій внесок у справу переробки/утилізації відходів.	Будівлі та прилегла територія Благоустрій приміщень і прилеглої території здійснюється таким чином, щоб сприяти участі кожного. Діти дізнаються про забезпечення житлом і забудоване навколишнє середовище.
Енергія і вода Школа зменшує свої вуглецеві викиди та споживання води. Діти досліджують важливість води. Діти досліджують джерела енергії.	Добробут місцевої громади Школа і місцеві громади сприяють розвитку одне одного. Школа заохочує дітей і дорослих позитивно ставитися до самих себе. Школа докладає зусиль для зміцнення здоров'я дітей і дорослих. Діти вивчають питання здоров'я і стосунків.

Додаток 7

Анкета «Індикатори інклюзивної культури моєї школи» з книги Індекс інклюзії
Тоні Бут і Мел Ейнскоу

АНКЕТА 1. ІНДИКАТОРИ

Будь ласка, відмітьте позначкою клітинки груп, які описують характер вашого зв'язку зі школою:

☐ учитель ☐ асистент учителя ☐ дитина чи молода людина ☐ інше (прохання уточнити) _____
☐ батько/мати/опікуни ☐ член ради школи ☐ інший член колективу (уточніть, будь ласка) _____

Будь ласка, поставте позначку в клітинці, яка найповніше відображає вашу думку ►

Так
Рідше так
Ні
Рідше ні

Напрямок А – Створення інклюзивної культури				
1	Кожен відчуває, що йому в школі раді.			
2	Члени колективу співпрацюють між собою.			
3	Діти допомагають одне одному.			
4	Члени колективу і діти ставляться одне до одного з повагою.			
5	Члени колективу й батьки/опікуни співпрацюють між собою.			
6	Члени колективу і представники ради школи добре працюють разом.			
7	Школа є моделлю демократичної громадянськості.			
8	Школа заохочує розуміння взаємозв'язків між людьми в усьому світі.			
9	Дорослі й діти з розумінням сприймають різні прояви гендерної ідентичності.			
10	Школа і місцева громада сприяють розвитку одне одного.			
11	Члени колективу пов'язують навчально-виховний процес у школі з життям дітей вдома.			
Напрямок Б – Розроблення інклюзивної політики				
1	Школа розвиває спільні інклюзивні цінності.			
2	Школа заохочує повагу до всіх прав людини.			
3	Школа заохочує поважати цілісність планети Земля.			
4	Інклюзія розглядається як підвищення рівня участі для всіх.			
5	Щодо всіх дітей існують високі очікування.			
6	Дітей цінують однаково.			
7	Школа бореться з усіма формами дискримінації.			
8	Школа пропагує ненасильницькі способи взаємодії й урегулювання суперечок.			
9	Школа заохочує дітей і дорослих позитивно ставитися до самих себе.			
10	Школа докладляє зусиль для зміцнення здоров'я дітей і дорослих.			
Напрямок Б – Розроблення інклюзивної політики				
1	Підхід, що використовується для розвитку школи, передбачає активне залучення всіх учасників освітнього процесу.			
2	У школі використовується інклюзивний підхід до лідерства.			
3	Призначення на посади і службові підвищення відбуваються на справедливій основі.			
4	Знання і досвід, що їх мають члени колективу, відомі та використовуються.			
5	Усім новим працівникам допомагають адаптуватися в школі.			
6	Школа намагається приймати всіх дітей зі свого мікрорайону.			
7	Усім новим дітям допомагають адаптуватися в школі.			
8	Групи для навчання і викладання формуються на справедливій основі, щоб створити оптимальні умови для навчання кожної дитини.			

Будь ласка, поставте позначку в клітинці, яка найповніше відображає вашу думку ►		Так	Рідше так	Ні	Рідше ні
9	Діти добре підготовлені до переходу до наступних класів та навчальних закладів.				
10	Проводиться робота для забезпечення фізичної доступності школи для всіх людей.				
11	Благоустрій приміщень і прилеглої території здійснюється таким чином, щоб сприяти участі кожного.				
12	Школа зменшує свої вуглецеві викиди та споживання води.				
13	Школа робить свій внесок у зменшення відходів.				
1	Усі форми підтримки координуються.				
2	Заходи з професійного розвитку працівників допомагають їм краще реагувати на різноманітні потреби дітей і дорослих.				
3	Заняття з вивчення англійської як другої мови слугують ресурсом для всієї школи.				
4	Школа докладає зусиль для забезпечення неперервності освіти для дітей, які перебувають під державною опікою.				
5	Школа стежить за тим, щоб політика стосовно дітей з особливими освітніми потребами була орієнтована на підтримку інклюзії.				
6	Політика стосовно поведінки пов'язана з процесами навчання та розробленням курикулуму.				
7	Зменшується вплив чинників, які передбачають застосування покарання у формі відсторонення від занять.				
8	Зменшуються бар'єри для відвідування.				
9	Прояви жорстокого ставлення мінімізуються.				
Напрямок В – Розвиток інклюзивної практики					
1	Діти вивчають цикли виробництва і споживання харчових продуктів.				
2	Діти досліджують важливість води.				
3	Діти вивчають одяг і прикрашання тіла.				
4	Діти дізнаються про забезпечення житлом і забудоване навколишнє середовище.				
5	Діти вивчають причини та способи переміщення людей по країні та/або по світу.				
6	Діти вивчають питання здоров'я і стосунків.				
7	Діти досліджують Землю, Сонячну систему і Всесвіт.				
8	Діти вивчають життя на Землі.				
9	Діти досліджують джерела енергії.				
10	Діти набувають знань про комунікацію та комунікаційні технології.				
11	Діти опрацьовують і пишуть твори літератури, художнього мистецтва і музики.				
12	Діти розширюють свої знання про трудову діяльність і пов'язують її з розвитком власних інтересів.				
13	Діти вивчають питання етики, влади та врядування.				

Будь ласка, поставте позначку в клітинці, яка найповніше відображає вашу думку ►

		Так	Рідше так	Ні	Рідше ні
1	Види і форми навчальної діяльності плануються з урахуванням особливостей і потреб усіх дітей.				
2	Види і форми навчальної діяльності заохочують усіх дітей до участі.				
3	Дітей заохочують мислити критично і впевнено.				
4	Діти активно залучаються до власного навчання.				
5	Діти вчаться одне в одного.				
6	Уроки формують розуміння подібностей і відмінностей між людьми.				
7	Оцінювання допомагає покращувати навчальні досягнення всіх дітей.				
8	Дисципліна базується на взаємній повазі.				
9	Члени колективу разом планують, викладають та аналізують результати роботи.				
10	Члени колективу створюють спільні ресурси для навчання.				
11	Асистенти вчителів надають підтримку для навчання та участі всіх дітей.				
12	Домашні завдання задають таким чином, щоб вони сприяли навчанню кожного учня.				
13	Усі діти залучені до позакласної роботи.				
14	Ресурси в місцевій громаді відомі та використовуються.				

Три речі, які мені найбільше подобаються в цій школі:

1 _____
 2 _____
 3 _____

Три речі, які мені найбільше хотілося б змінити:

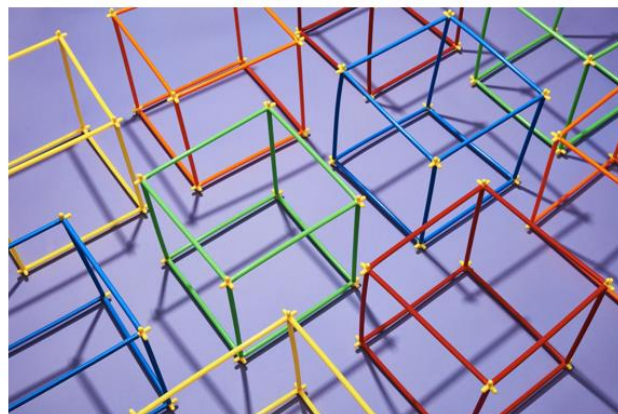
1 _____
 2 _____
 3 _____

Додаток 8

Презентація. Слайд 1

Емоційні міфи з дитинства

- Показувати свої емоції – це слабкість
- Чоловіки не плачуть, а жінки не зляться
- Є хороші емоції, а є погані
- Не показуй свої емоції, вони нікому не потрібні
- Не бійся, це ж не страшно
- Не ображайся
- Йди в дитячу й заспокойся
- Не перебільшуй, це не так боляче
- Ніхто не дружить з тими, хто не задоволений
- Ти мене виводиш з себе своїми емоціями
- Не горюй, не плач
- Ваші міфи



Слайд 2



Слайд 3

Як мозок опрацьовує інформацію зовні?

РЕПТИЛЬНИЙ МОЗОК - ПОЗА, ЖЕСТИ - 55%

Чи загрозує це моєму життю?

ЛІМБІЧНА СИСТЕМА - ТОН ГОЛОСУ, ДОТИКИ,
ЗВУКИ - 38%

Що я відчуваю тут і зараз?

НЕОКОРТЕКС - СЛОВА - 7%

Які є шляхи вирішення цієї ситуації?

Слайд 4

Інстинкти, емоції, захист, виживання (лімбічна система/рептильний мозок, найдрівніша частина мозку людини, є від народження дитини)	Мислення, контроль, мораль, емпатія, аналіз, діалог Префронтальна кора мозку формується поступово, приблизно до 25 років
--	--

Коли у дитини вирують емоції, то це діє лімбічна система та рептильний мозок, мислення не працює.
НОТАЦІЇ ДОРОСЛИХ НЕ ДІЮТЬ!

Слайд 5

ІНСТИНКТИ	ЕМОЦІЇ	ПОЧУТТЯ/НАСТРІЙ
Стан життя/смерті	Ритми, комунікація, взаємодія, які необхідні для виживання в колективі	Суміш емоцій, інстинктів, фантазій, історій
Неконтрольовані, потребують відреагування, мало коригуються словами	Контрольовані, контейнування та контакт	Контрольовані, тривалі емоційні стани
Лють	Гнів	Роздратування, фрустрація, ревності, поганий настрій, любов, щастя, презирство, ненависть, вина, сором'язливість, збентеження неприязнь
Жах (панічні атаки)	Страх	
Журба	Сум	
Ейфорія, задоволення	Радість	
Спарювання (репродукція)	Сексуальність	
Блювотний рефлекс	Огида, відраза	

Слайд 6

Саморегуляція - здатність керувати своїм психоемоційним станом за допомогою своїх думок, образів, тіла, дихання. Відновлення рівноваги неможливе без розуміння того, що відбувається в нашій голові та тілі!

1. Як ти почуваєшся зараз?



2. Як ти почуваєшся в садочку/школі?



3. Як ти почуваєшся вдома?

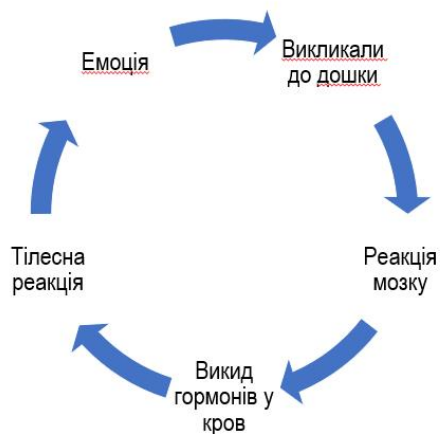


4. Як ти почуваєш себе з друзями?



Слайд 7

4 базові «чисті» емоції



Слайд 8

ПРАВИЛА
СПІЛКУВАННЯ
З ЕМОЦІЯМИ

**ВІДЧУВАТИ РІЗНІ ЕМОЦІЇ – ЦЕ
НОРМАЛЬНО!**

НЕМАЄ ПОГАНИХ ЕМОЦІЙ!

**МИ НЕ МОЖЕМО НЕ ВІДЧУВАТИ ТОГО, ЩО
ВІДЧУВАЄТЬСЯ!**

**ІНКОЛИ МИ НЕ МОЖЕМО СКАЗАТИ, ЩО
ВІДЧУВАЄМО ТУТ І ЗАРАЗ, НАМ ПОТРІБНО
ПОПРОСИТИ ПРО ДОПОМОГУ!**

**ЕМОЦІЯМ ПОТРІБЕН ВИХІД ТА
ПРОЖИВАННЯ ЧЕРЕЗ ТІЛО!**

**ВИХІД ДЛЯ ЕМОЦІЙ МАЄ БУТИ
ЕКОЛОГІЧНИМ!**

ЕМОЦІЇ ПОТРІБНІ ЛЮДЯМ!



Гладких Наталя

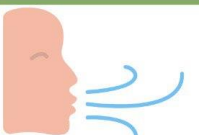
Додаток 9



Додаток 10

Я відчуваю страх			Я відчуваю страх		
Коли мені страшно, то я це відчуваю в тілі	Мої зіниці очей розширюються	Моє дихання стає пришвидшеним	Коли мені страшно, то я це відчуваю в тілі	Мої зіниці очей розширюються	Моє дихання стає пришвидшеним
Мої долоні пітніють, а пальці тремтять	Мої коліна трусяться	Я можу застигати на місці	Мої долоні пітніють, а пальці тремтять	Мої коліна трусяться	Я можу застигати на місці
Інколи хочу бігти до туалету	Інколи відчуваю напругу в м'язах	Може бути відчуття нереальності світу	Інколи хочу бігти до туалету	Інколи відчуваю напругу в м'язах	Може бути відчуття нереальності світу
В роті пересихає, хочеться пити	Відчувати страх - це нормально	Я можу видихати страх й мені стане легше	В роті пересихає, хочеться пити	Відчувати страх - це нормально	Я можу видихати страх й мені стане легше
Авторка: Гладких Наталя	Оформлювачка: Осипкова Анастасія	бачити серцем	Авторка: Гладких Наталя	Оформлювачка: Осипкова Анастасія	бачити серцем

Якщо мені приснився страшний сон

		
Я прокинулася	Мені приснився страшний сон	Я можу плакати та кричати
		
Це нормально, бо щось мене налякало	Страх - це емоція, яку потрібно видихнути	Я роблю глибокий вдих та видих
		
Розповідаю батькам про те, що мені приснилося	Мене сильно обіймають батьки і ми разом дихаємо	Я замальовую свій сон та викидаю папір в сміттєве відро
		
Роблю глибокий вдих та повільний видих	Я відчуваю себе в безпеці	Я - молодець. Я справилася зі страхом. Мене хвалять батьки

Авторка: Гладких Наталя

Оформлювачка: Осипкова Анастасія

Як поводитися під час грози

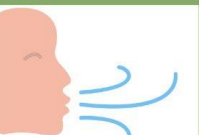
		
Часто у дощову погоду є гроза	Це блискавка - яскравий спалах в небі	Й грім - гучний звук, який можна почути
		
Це природні явища, на які люди не впливають	Мені може бути страшно під час грози і це нормально	Я маю виконувати певні правила
		
Я маю забігти в приміщення	Вдома щільно зачинити вікна та двері	Не користуватись мобільним телефоном й іншими гаджетами
		
Не приймати душ під час грози	Вкритися ковдрою й поговорити з батьками	Або вдягнути навушники і послухати спокійну музику

Авторки: Гладких Наталя, Куницька

Оформлювачка: Осипкова Анастасія

бачити серцем

Якщо мені приснився страшний сон

		
Я прокинувся	Мені приснився страшний сон	Я можу плакати та кричати
		
Це нормально, бо щось мене налякало	Страх - це емоція, яку потрібно видихнути	Я роблю глибокий вдих та видих
		
Розповідаю батькам про те, що мені приснилося	Мене сильно обіймають батьки і ми разом дихаємо	Я замальовую свій сон та викидаю папір в сміттєве відро
		
Роблю глибокий вдих та повільний видих	Я відчуваю себе в безпеці	Я - молодець. Я справився зі страхом. Мене хвалять батьки

Авторка: Гладких Наталя

Оформлювач: Осипкова Анастасія

Я БОЮСЯ СТИБАТИ З ВОДНОЇ ГІРКИ

		
Є водяні гірки-атракціони, які мені дуже подобаються	Ці гірки високі, тому мені страшно стрибати	У мене кружиться голова
		
Я завмираю та стою довгий час	В тілі я відчуваю тремтіння	Мій пульс пришвидшується
		
Боятися високих гірок - це нормально	Але стояти довгий час й боятися - це неприродно	Тому я починаю дихати: вдих на 4 рахунки, видих на 6-8
		
Коли я стою на гірці, то батьки переживають за мене	Я заспокоююся й стрибаю	Я впорався зі страхом. Я - задоволений. Мої батьки пишуться мною

Авторка: Гладких Наталя

Оформлювачка: Осипкова Анастасія

бачити серцем

Я відчуваю злість

		
Мої зуби стискаються	Руки стискаються у кулаки та готові до боротьби	В мене може боліти голова
		
Я стаю чутливою до світла	Відчуваю сухість у роті	Відчуваю багато сили в собі
		
Моє дихання пришвидшується	Серце починає стукати швидше	Я маю почати видихати злість
		
Після - побити подушку	Або поштовхати стіну	Я - спокійна. Я впоралася зі злістю
Авторка: Гладких Наталя	Оформлювачка: Осипкова Анастасія	бачити серцем

Я відчуваю злість

		
Мої зуби стискаються	Руки стискаються у кулаки та готові до боротьби	В мене може боліти голова
		
Я стаю чутливим до світла	Відчуваю сухість у роті	Відчуваю багато сили в собі
		
Моє дихання пришвидшується	Серце починає стукати швидше	Я маю почати видихати злість
		
Після - побити подушку	Або поштовхати стіну	Я - спокійний. Я впорався зі злістю
Авторка: Гладких Наталя	Оформлювачка: Осипкова Анастасія	бачити серцем

Я ВІДЧУВАЮ СУМ

		
Мої плечі опускаються	Я говорю повільніше або мовчу	Мої рухи уповільнюються
		
Мій погляд розсіяний	В моєму тілі відчувається сильна втома	Частіше я лягаю у "позу ембріону"
		
Моє дихання утруднене та повільне	Я можу плакати	Це емоція суму
		
Це нормально	Я можу полежати й послухати музику	Розповісти про сум батькам та обійняти їх
Авторка: Гладких Наталя	Оформлювачка: Осипкова Анастасія	бачити серцем

Я ВІДЧУВАЮ СУМ

		
Мої плечі опускаються	Я говорю повільніше або мовчу	Мої рухи уповільнюються
		
Мій погляд розсіяний	В моєму тілі відчувається сильна втома	Частіше я лягаю у "позу ембріону"
		
Моє дихання утруднене та повільне	Я можу плакати	Це емоція суму
		
Це нормально	Я можу полежати й послухати музику	Розповісти про сум батькам та обійняти їх
Авторка: Гладких Наталя	Оформлювачка: Осипкова Анастасія	бачити серцем

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

1. Період виконання: з 01.09.2024 по 31.05.2025

2. Загальні відомості про учня:

- Прізвище, ім'я, по батькові: _____
- Дата народження: _____
- Повне найменування закладу загальної середньої освіти, в якому навчається учень: початкова школа №334 Парницького району м.Києва
- Рік навчання: _____
- Клас навчання: _____

3. Індивідуальні особливості розвитку учня:

Наявний рівень знань, вмінь і навичок учня (компетенції)	Опис освітніх труднощів учня, виявлених у закладі освіти	Потреби
Знав, вмів, володів, розумів, здатний засвоїти, застосовувати (самостійно, з підказками)	Інтелектуальні труднощі (сенсорні, функціональні, моторні, мовленнєві) фізичні труднощі, навчальні труднощі	Працювати над, розвивати, формувати, вчити.

4. Рекомендації щодо організації освітнього процесу особи з особливими освітніми потребами (зазначити необхідне):

- 1) рекомендований рівень підтримки: _____
- 2) адаптація та модифікація освітнього середовища: _____

Назва адаптації/модифікації	Так/ні	Примітка
Пристосування середовища		
доступність		
освітлення		
рівень шуму		
потреба в усамітненні, його періодичність та місце (ресурсна кімната, медіатека тощо)		
Психолого-педагогічна адаптація		
використання візуального розкладу		

збільшення часу на виконання завдань		
збільшення обсягу допомоги (навідне питання, демонстрація зразка, нагадування тощо)		
руховий режим		
використання заохочень		
використання засобів для концентрації уваги		
інше		
Адаптація навчального матеріалу		
картки-підказки, картки-інструкції		
засоби альтернативної комунікації		
інше		
Модифікація		
скорочення змісту навчального предмета		
зниження вимог для виконання завдань		
інше		

3) потреба у використанні:

- ☐ жестової мови та/або залученні перекладача жестової мови;
☐ шрифту Брайля;

4) потреба в додаткових заняттях:

- ☐ Так
☐ Ні

5) потреба в консультації з:

- ☐ фахівцями інклюзивно-ресурсного центру;
☐ фахівцями спеціальних закладів освіти;
☐ іншим фахівцями _____

6) наявність індивідуального навчального плану:

- ☐ Так
☐ Ні

У разі потреби в індивідуальному навчальному плані зазначити навчальні предмети (інтегровані курси), які потребують адаптації чи модифікації, та

відповідального за розроблення індивідуального навчального плану педагогічного працівника:

Навчальний предмет (інтегрований курс)	Адаптація чи модифікація	Відповідальний педагогічний працівник

5. Додаткові психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (заняття):

Найменування заняття (послуги)	Фахівець, який проводить заняття (надає послугу)	Місце проведення заняття	Розклад занять
Заняття з практичним психологом (розвиток психічних процесів)			
Заняття з вчителем – логопедом (розвиток мовлення)			

6. Навчання:

За розкладом класу	
За адаптованим розкладом з відвідуванням окремих уроків за індивідуальним розкладом відповідно до індивідуального навчального плану	
За модифікованим розкладом	

7. Забезпечення асистента учня (учениці):

- 1) потреба в асистенті учня (учениці) (супроводі під час інклюзивного навчання):

☐ Так

☐ Ні

- 2) асистентом учня (учениці) є (батьки, інші законні представники, уповноважена батьками особа, соціальний робітник) :

8. Забезпечення допоміжними засобами навчання:

- 1) потреба у підручниках:

☐ підручники для закладів загальної середньої освіти та матеріали;

☐ адаптація підручників для закладів загальної середньої освіти та матеріалів;

☐ підручники для осіб з особливими освітніми потребами та матеріали.

2) допоміжні засоби для навчання: Ні ☐ Так ☐

Перелік засобів навчання, якщо потребує учень (учениця):

9. Потреба в розумному пристосуванні: Ні ☐ Так ☐

Перелік потреб, яких потребує учень (учениця):

10. Особливості проведення оцінювання:

☐ адаптації проведення оцінювання за часом та змістом, зокрема: збільшення часу на виконання завдань; зменшення кількості завдань; використання зручних форм роботи (тести, усні опитування, аудіозавдання тощо) відповідно до потреб;

☐ використання доступних форм викладу інформації для оцінювання (шрифту Брайля, письмових чи усних завдань тощо);

☐ використання окремих карток з завданнями чи адаптованих матеріалів під час оцінювання;

☐ адаптація завдань для оцінювання до особливостей сприйняття інформації (уникнення графічних завдань для осіб з порушенням зору, уникнення або створення комфортних умов для усних опитувань для осіб, які цього потребують, тощо);

☐ інше

11. Потреба у продовженні строків навчання: Так ☐ Ні ☐

12. Додаткові напрями роботи:

За сферами розвитку	Ціль	Очікувані результати, яких планується досягнути	Рівень досягнутих результатів (заповнюється після виконання індивідуальної програми розвитку)

Розвиток інтелектуальної сфери			
Розвиток сенсорної, моторної			
Розвиток мовленнєвої сфери			
Розвиток фізичних здібностей			
Розвиток емоційно-вольової сфери			
Розвиток соціальної сфери			
Подолання навчальних труднощів			
Інші			

13. Члени команди психолого-педагогічного супроводу, які склали індивідуальну програму розвитку:

Прізвище, ім'я, по батькові	Посада	Підпис
	Заступник директора з навчально-виховної роботи	
	Класний керівник	
	Практичний психолог, соціальний педагог	
	Вчитель - логопед	
	Вчитель англійської мови	
	Вчитель інформатики	
	Вчитель фізичної культури	
	Вчитель образотворчого мистецтва	
	Вчитель хореографії	

Індивідуальну програму розвитку погоджено одним з батьків (іншим законним представником) учня _____

підпис _____

дата _____



СЕРТИФІКАТ

Михалець Світлана Вікторівна

пройшла підвищення кваліфікації та стала тренером НУШ за темою

Інклюзія в НУШ

Отримані результати:

1. Здобуто навички з організації тренерської діяльності.
2. Розглянуто понятійно-термінологічні визначення та принципи інклюзивного навчання в НУШ.
3. Отримано знання з психофізіологічного розвитку підлітків з ООП.
4. Удосконалено знання з методів навчання дітей з ООП.
5. Посилено навички роботи з батьками дітей з ООП.

Тривалість — 30 годин
12.11.2022 р.
№ 212165

Голова ГС «Освіторія»
Зоя Литвин

