

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БУЙНЯК МАР'ЯНА ГЕННАДІВНА

УДК 159.922.76:373-056.2/.3 (043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ
ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

19.00.08. – Спеціальна психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ М.Г. Буйняк

Науковий керівник:

Матвєєва Марія Петрівна

кандидат психологічних наук, доцент

Кам'янець-Подільський – 2019

АНОТАЦІЯ

Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 «Спеціальна психологія». – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, МОН України; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, МОН України, Київ, 2019.

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі формування психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано стан проблеми у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, окреслено сутність поняття «психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами»; обґрунтовано структуру психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, визначено критерії, показники та рівні її сформованості; розроблено, апробовано та підтверджено ефективність тренінгової програми, спрямованої на формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; доведено позитивний вплив психологічної готовності вчителя на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі та соціальний статус учнів з особливими освітніми потребами у ньому.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методики емпіричного дослідження психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розробці та апробації тренінгової програми, спрямованої на формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження корекційними педагогами, практичними

психологами у роботі з педагогами інклюзивних закладів, на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також для подальших наукових досліджень.

У дисертації висвітлено результати аналізу наукових підходів до визначення сутності поняття «психологічна готовність», її структури та показників сформованості; проаналізовано особливості та структуру психологічної готовності вчителів до педагогічної діяльності. Встановлено, що більшість науковців дотримуються позиції, що психологічна готовність вчителя до педагогічної діяльності є компонентом його загальної готовності до професійної діяльності. Наголошено, що в основі психологічної готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності, яка включає позитивну мотивацію, загальні і спеціальні знання, професійні уміння та навички, а також професійно важливі якості особистості.

Зазначено, що запровадження інклюзивної освіти висуває якісно нові вимоги до професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти, до їхніх знань та умінь, спонукає їх до зміни світоглядних позицій та особистісних якостей, викликає тривогу та невпевненість. Наголошено, що саме це є причиною відсутності у вчителів загальноосвітньої підготовки психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Аналіз літературних джерел засвідчив значну кількість наукових пошуків з проблеми формування готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, проте психологічній підготовці в них не приділяється належної уваги: у дослідженнях вчених розглядаються лише окремі її аспекти, без встановлення взаємозв'язків між компонентами структури психологічної готовності та визначення показників їх сформованості.

Доведено, що психологічна готовність є первинною у формуванні готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вона містить позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми

потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які спрямовані на успішне здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії.

Визначено зміст поняття «психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Обґрунтовано структуру психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та описано зміст її компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного.

Розроблено та обґрунтовано доцільність і зміст методики експериментального дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Визначено критерії, показники та рівні психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У результаті констатувального експерименту виявлено стан сформованості психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено, що найменш розвинутим є мотиваційний компонент психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зроблено висновок, що мотиваційні чинники, які впливають на формування психологічної готовності педагогів до реалізації інклюзивного навчання умовно поділяються на дві групи: сприятливі (позитивне, неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; особистісне прийняття філософії інклюзивної освіти; усвідомлення користі спільного навчання дітей з типовим розвитком та особливими освітніми потребами; переважання мотивації досягнення успіху у нових видах діяльності; прагнення до професійного самовдосконалення; орієнтація на результат діяльності; переважання альтруїстичних установок; усвідомлення факторів, необхідних для ефективного впровадження

інклюзивного навчання та факторів, які перешкоджають процесу інклюзії) та несприятливі (негативне, упереджене або невизначене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; відсутність у вчителів глибокої особистісної зацікавленості та позитивної спрямованості на реалізацію педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти; переважання мотивації уникнення невдачі у новій діяльності; відсутність потреби у професійному зростанні; нерозуміння або неприйняття основних положень та принципів інклюзивної освіти; консерватизм, небажання змінюватися; переважання особистісних установок на гроші та владу). За результатами констатувального експерименту визначено, що відносно вищими були рівні розвитку когнітивного та особистісного компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, проте аналіз окремих показників виявив необхідність їх формування.

Досліджено вплив психологічної готовності педагогів на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі та соціальний статус учнів з ООП. Встановлено, що учні з особливими освітніми потребами мають значні труднощі в адаптації до умов закладу загальної середньої освіти: переважна більшість з них має низький соціальний статус у колективі класу, не відчуває себе його частиною та негативно оцінює стосунки у ньому. Зроблено припущення, що ситуація може покращитися у випадку психологічної підготовки вчителів загальноосвітньої підготовки (класних керівників та вчителів предметів) до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, зміни їх соціальних установок щодо дітей з ООП.

Розроблено тренінгову програму «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності», яка проводилась в 4 етапи. Програма базується на конкретних принципах, підходах (інформаційно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний); містить мету, завдання (формування позитивної мотивації у педагогів щодо професійної діяльності в умовах інклюзії; формування позитивних перцептивних установок щодо дітей

з ООП; розвиток особистісних якостей педагогів; формування позитивної «Я-концепції»; поглиблення знань про зміст і специфіку інклюзивного навчання, психологічні особливості дітей з ООП; формування позитивного ставлення до взаємодії з учнями з ООП; вироблення навичок, що сприятимуть адаптації та усвідомленому вибору варіантів поведінки під час роботи в умовах інклюзії), зміст формування усіх компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП, структуру проведення занять, методик, передбачає індивідуальні консультації з метою закріплення результатів.

Експериментальне впровадження тренінгової програми призвело до зростання показників розвитку усіх структурних компонентів психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що засвідчило її доцільність та ефективність.

На підставі кількісного і якісного аналізу результатів діагностики колективів інклюзивних класів до та після проведення формувального експерименту з педагогами підтверджено припущення про залежність соціально-психологічного клімату колективу в інклюзивному класі та соціального статусу учнів з особливими освітніми потребами від рівня психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Ключові слова: психологічна готовність, вчителі закладів загальної середньої освіти, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, тренінгова програма, соціально-психологічний клімат, інклюзивний клас.

SUMMARY

Buynyak, M. G. (2019) Formation of psychological readiness of teachers to inclusive education of children with special educational needs. - Manuscript.

Dissertation for obtaining the degree of a candidate of psychological sciences (PhD); specialty 19.00.08 "Special Psychology". Kamianets-Podilskyi National Ivan Ogienco University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kamianets-

Podilskyi. National Pedagogical Dragomanov University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv.

Dissertation is devoted to the problem of formation of psychological readiness of teachers of secondary educational institutions to inclusive education of children with special educational needs.

The state of the problem in the general and special psychological and pedagogical literature is analysed, the essence of the concept "psychological readiness of the teacher to inclusive education of children with special educational needs" is determined; the structure of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs is substantiated, criteria, indicators and levels of its formation are determined; the effectiveness of a training program aimed at forming the psychological readiness of teachers to inclusive education of children with special educational needs has been developed, tested and validated; the positive influence of the teacher's psychological readiness on the social and psychological climate in the inclusive class and the social status of pupils with special educational needs in it have been proved.

The practical importance of the obtained results lies in developing a methodology for empirical study of the psychological readiness of teachers of general secondary education to inclusive education of children with special educational needs; development and experimental testing of a training program aimed at forming teachers' psychological readiness to inclusive education of children with special educational needs; possibilities of using the materials of the dissertation research by correctional educators, practical psychologists in working with teachers of inclusive institutions, in the courses of advanced training of pedagogical workers, as well as for further scientific researches.

The thesis covers the results of the analysis of scientific approaches to the definition of the essence of the concept of "psychological readiness", its structure and indicators of formation; the features and structure of teachers' psychological readiness to pedagogical activity are analysed. It has been established that the majority of scholars adhere to the position that a teacher's psychological readiness

to pedagogical activity is a component of his general readiness to professional activity. It is emphasized that the psychological readiness to pedagogical activity is based on a complex capacity for activity, which includes positive motivation, general and special knowledge, skills, as well as professionally important personality traits.

It is noted that the implementation of inclusive education imposes qualitatively new requirements for the professional activity of teachers of general secondary educational institutions, to their knowledge and skills, encourages them to changes in worldview and personal qualities, causes anxiety and uncertainty. It is emphasized that this is the reason that teachers of comprehensive education have a lack of psychological readiness to inclusive education of children with special educational needs. The analysis of literary sources has shown a considerable amount of scientific researches on the problem of formation of teachers' readiness to inclusive education of children with special educational needs, however, it is not given due attention to their psychological preparation: researches of scientists consider only some of its aspects, without establishing the relationship between the components of the structure of psychological readiness and determination of parameters of their formation.

It has been proved that psychological readiness is primary in shaping teachers' readiness to inclusive education of children with special educational needs. It contains positive motivation for professional activity, positive and impartial attitude towards children with special educational needs, understanding and acceptance of the concept of inclusive education, pedagogical abilities, value orientations, knowledge, skills and competences aimed at successful implementation of pedagogical activity.

The content of the concept "psychological readiness of the teacher to inclusive education of children with special educational needs" is defined. The structure of psychological readiness of teachers of general secondary educational institutions to inclusive education of children with special educational needs is substantiated and

the content of its components is described: motivational, cognitive, operational and personal.

The expediency and content of the methodology of experimental research of teachers' psychological readiness to inclusive education of children with special educational needs are developed and substantiated. The criteria, indicators and levels of psychological readiness of teachers of general secondary educational institutions to inclusive education of children with special educational needs are determined.

As a result of the ascertainment experiment, the state of psychological readiness of teachers of general secondary educational institutions to inclusive education of children with special educational needs was revealed. It is established that the least developed is the motivational component of teachers' psychological readiness to inclusive education of children with special educational needs. It is concluded that the motivational factors that influence the formation of teachers' psychological readiness to implement inclusive education are conditionally divided into two groups: favourable (positive, impartial attitude towards children with special educational needs; personal acceptance of the philosophy of inclusive education; awareness of the benefits of joint education of children with typical development and special educational needs; dominating motivation for success in new activities; pursuit of professional self-improvement; orientation on the result of the activity; predominance of altruistic inclinations; awareness of the factors necessary for the effective implementation of inclusive education and the factors hindering the inclusion process) and unfavourable (negative, prejudiced or undefined attitude towards children with special educational needs; the lack of a teachers' deep personal interest and a positive focus on the implementation of pedagogical activities in inclusive education; predominance of motivation of avoiding failure in a new activity; no need for professional growth; lack of understanding or rejection of the main provisions and principles of inclusive education; conservatism, unwillingness to change; the predominance of personal settings for money and power). As a result of the ascertainment experiment, it was determined that the indicators of the development of the cognitive and personal components of teachers' psychological

readiness to inclusive education of children with special educational needs were slightly higher, but the analysis of some particular indicators revealed the need for their development.

The influence of teachers' psychological readiness on the social and psychological climate in the inclusive class and the social status of pupils with special educational needs in it were investigated. It was found that pupils with special educational needs have considerable difficulties in adapting to the conditions of general secondary education: the vast majority of them have low social status in the class, do not feel a part of it and negatively evaluate the relations in it. The assumption was made that the situation may improve in the case of psychological training of teachers of general education for inclusive education of children with special educational needs, changes in their social attitudes towards them.

The training program of forming the psychological readiness of teachers of general secondary educational institutions to inclusive education of children with special educational needs was developed, substantiated and described. The training program "Psychological readiness of the teacher to inclusive education of children with special educational needs as a precondition for its effectiveness" aims at solving the following tasks: formation of positive motivation of teachers for professional activity in new unusual conditions; formation of positive perceptual attitudes towards children with special educational needs; development of the personal qualities of educators that are significant for work in the conditions of inclusion (empathy, tolerance, ability to self-analysis, etc.); formation of positive "I-concept" of teachers; deepening the knowledge of teachers about the content and specificity of inclusive education, psychological features of children with special educational needs; development of skills that will facilitate adaptation and a conscious choice of behaviours while working in conditions of inclusion. The experimental implementation of the training program has led to an increase in the indicators of the development of all structural components of the psychological readiness of teachers of secondary educational institutions to inclusive education of children with special educational needs, which has proved its expediency and effectiveness.

On the basis of quantitative and qualitative analysis of the results of diagnostics of the groups of inclusive classes before and after conducting a formative experiment with educators, there was confirmed the assumption about the dependence of the social and psychological climate of the collective in the inclusive class and the social status of pupils with special educational needs on the level of psychological readiness of teachers to inclusive education of children with special educational needs.

Key words: psychological readiness, teachers of secondary educational institutions, inclusive education, children with special educational needs, training program, social and psychological climate, inclusive class.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України, які включені в міжнародні наукометричні бази:

1. Буйняк М. Г. Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 34. С. 59-68.

2. Буйняк М. Г. Структурно-логічний підхід у формуванні психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 117-121.

3. Буйняк М. Г., Миронова С.П., Плохотнюк Н.С. Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 233-241.

Статті у наукових фахових виданнях України

4. Буйняк М.Г. Методика дослідження психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 290-294.

5. Буйняк М.Г. Окремі аспекти дослідження психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 28. С. 260-264.

6. Буйняк М.Г., Миронова С.П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака.* Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. Вип. 23 в 3-х ч. Ч 2. С. 16-23.

Навчально-методичні посібники (у співавторстві)

7. Буйняк М.Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективності навчання дітей з психофізичними вадами. *Інклюзивна освіта : теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 105-113.

8. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 145-155.

9. Буйняк М.Г. Тренінг як метод формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. С. 45-52.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

10. Буйняк М.Г. Структура психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: тези доп. VII всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 25 квіт. 2012 р.). Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 203-206.

11. Буйняк М.Г., Смотров О.А. Проблема психологической готовности педагогов к инклюзии как форме обучения детей с отклонениями в психофизическом развитии. *Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы*: материалы I междунар. За. науч.-практ. конф. (г. Барнаул, 30 дек. 2011 г.) / под общ. ред. Н.Г. Калашниковой, Г.Ф. Кумариной, В.В. Гладкой, В.В. Зикратова. Барнаул : АЗБУКА, 2012. С. 405-407.

12. Буйняк М.Г., Чопік Е.В. Особенности взаимодействия учителя и психолога в условия инклюзивного образования детей с отклонениями в психофизическом развитии. *Инклюзивное образование: генезис, проблемы внедрения и перспективы* / отв. ред. Г.П.Захарова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. С. 21-26.

13. Буйняк М.Г. Соціально-психологічні форми організації інклюзивного навчання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 12: у 3-х т. Т. 1. С. 102-103.

14. Буйняк М.Г. Особистість вчителя як суб'єкта інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Вип. 13: у 3-х т. Т. 1. С. 102-103.

15. Буйняк М.Г. Методи роботи практичного психолога з формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи (практика, дослідження, методологія)* : матеріали методологічного web-семінару (м. Біла Церква, 25–28 листопада 2014 р.). Біла Церква : ПО ІПП ДВНЗ «УМО», 2014. С. 62-64.

16. Буйняк М.Г. Етапи формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 14: у 3-х т. Т. 1. С. 103-104.

17. Буйняк М.Г. Формуємо готовність вчителів до інклюзії. *Заступник директора школи*. 2016. № 8. С. 58-63.

18. Буйняк М.Г. Теоретичні основи формування психологічної готовності вчителів до професійної діяльності. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. наук. звітної конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 15: у 3-х т. Т. 1. С. 85-86.

19. Буйняк М.Г. До проблеми формування готовності вчителів загальноосвітньої школи до роботи в умовах інклюзії. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16: у 3-х т. Т. 1. С. 91-92.

20. Буйняк М.Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 9 жовт. 2018 р.) Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 425-428.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	26
1.1 Психологічна готовність як наукове поняття.....	26
1.2 Сутність та структура психологічної готовності до педагогічної діяльності.....	34
1.3 Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як умова його ефективності.....	51
Висновки до розділу 1.....	70
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	74
2.1 Обґрунтування змісту та методики дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	75
2.2 Аналіз результатів дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами	95
2.3 Дослідження впливу психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі	122
Висновки до розділу 2.....	132
РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	135

3.1 Обґрунтування тренінгової програми формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	135
3.2 Оцінка ефективності формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	155
3.3 Оцінка впливу психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі.....	164
Висновки до розділу 3.....	174
ВИСНОВКИ.....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
ДОДАТКИ.....	205

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ООП – особливі освітні потреби

діти з ООП – діти з особливими освітніми потребами

ВСТУП

Актуальність теми. Концепція Нової української школи висуває якісно нові вимоги до професійної діяльності та особистості сучасного вчителя, в основу яких покладено принципи педагогіки партнерства та орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення педагогів, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу та, в кінцевому результаті, створення гуманного суспільства, позбавленого упередженості та стереотипізації по відношенню до усіх його членів. Також у Концепції НУШ окремо акцентовано увагу на впровадженні особистісно орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму, сутність якої полягає у максимальному наближенні навчання і виховання кожної дитини відповідно до особливостей, здібностей і життєвих намірів. Особливої значущості педагогіка партнерства та ідея «дитиноцентризму» набуває у навчанні дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. У новій редакції Закону України «Про загальну середню освіту» наголошується на «створенні належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання» [162]. Однією з умов визначається надання психолого-педагогічних послуг дітям з ООП, які реалізуються працівниками закладу освіти (вчителями загальноосвітньої підготовки, асистентами вчителів, корекційними педагогами, практичними психологами) та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. У зв'язку з цим набуває актуальності й проблема психологічної підготовки вчителів ЗЗСО до різних форм взаємодії з дітьми з ООП.

Як свідчить практика запровадження інклюзії у нашій країні, саме вчителі є ключовою ланкою у навчально-виховному процесі і мають бути найбільше підготовленими до реалізації тих завдань, які ставить перед ними інклюзивна освіта й Нова українська школа.

В Україні активно запроваджується зарубіжний досвід підготовки педагогів до інклюзивної освіти (В. Cagran, J. Corbet, E. Nowicki, L. Florian, T. Logeman, С.Альохіна, І. Возняк, І. Оралканова, І. Хафізуліна, С. Черкасова, Ю. Шуміловська та інші) та розробляються і апробуються власні наукові підходи, спрямовані на розв'язання різних аспектів цього завдання (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, М. Матвєєва, С. Миронова, Ю. Найда, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, Д. Супрун, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Одним із найбільш поширених бар'єрів, що лежать на шляху до ефективного запровадження інклюзивного навчання є психологічна неготовність учасників навчально-виховного процесу (педагогів, учнів з типовим розвитком, їхніх батьків) до партнерства з дітьми з особливими освітніми потребами в класі, школі та соціумі загалом. Найбільше ця проблема стосується педагогів закладів загальної середньої освіти, під впливом яких формуються установки та ставлення до дітей з ООП як учнів, так і їхніх батьків. Саме від педагога, його особистісної позиції, мотивації та ставлення до дітей з ООП залежить адекватна організація навчально-виховного процесу, формування колективу інклюзивного класу, створення у ньому сприятливого соціально-психологічного клімату, попередження дезадаптації учнів з ООП та «булінгу» щодо них.

Вчені (С. Альохіна, А. Колупаєва, Н. Кузьміна, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Таранченко, Д. Шульженко) виявили негативні соціальні установки, упереджене ставлення до дітей з ООП, недостатню мотивацію до зміни власних поглядів щодо освіти цих дітей у багатьох педагогів. Крім цього, вагому роль відіграє й підвищений рівень тривожності, обумовлений недостатньою професійною компетентністю, адже в умовах інклюзивного навчання вчителів доводиться працювати не лише з учнями з типовим розвитком, а й з дітьми з ООП, робота з якими потребує нових професійних знань, умінь і навичок.

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

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з комплексною темою кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній та інклюзивній освіті» (державний реєстраційний номер – 0116U008996). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 11, від 24.11.2011 р.).

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

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми психологічної готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.
2. Розробити та обґрунтувати структуру психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.
3. Експериментально дослідити рівні сформованості компонентів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами і вплив цієї готовності на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі та соціальний статус учнів з особливими освітніми потребами.

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

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

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

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

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення та аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; аналіз та порівняння різних поглядів учених для розробки структури психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

емпіричні: анкетування, психологічні тестові методики для визначення рівня розвитку структурних компонентів психологічної готовності вчителів до

інклюзивного навчання дітей з ООП та соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах; бесіда – для уточнення та якісного аналізу отриманих відомостей; формувальний експеримент з метою формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП;

статистичні: кількісний і якісний аналіз емпіричних даних та їх узагальнення; методи математичної статистики: середнє арифметичне (М), G-критерій знаків.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

вперше: обґрунтовано структуру психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП;

- розроблено критерії, показники та рівні психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП;

- обґрунтовано тренінгову програму, спрямовану на формування психологічної готовності педагогів до реалізації інклюзивного навчання;

- доведено взаємозв'язок між соціально-психологічним кліматом інклюзивного класу, соціальним статусом учнів з ООП і психологічною готовністю вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП;

уточнено взаємозв'язок психологічної готовності вчителя з ефективністю його роботи у команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного закладу загальної середньої освіти;

набули подальшого розвитку практичні підходи щодо ролі тренінгу у формуванні психологічної готовності та професійної компетентності педагогів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методики емпіричного дослідження психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розробці та експериментальній апробації тренінгової програми, спрямованої на формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з

особливими освітніми потребами; можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження корекційними педагогами, практичними психологами у роботі з педагогами інклюзивних закладів, на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також для подальших наукових досліджень.

Результати дисертаційної роботи впроваджено у навчально-виховний процес Ободівської середньої ЗОШ I-III ступенів Тростянецького району Вінницької області (довідка про впровадження № 142 від 10.09.2013 р.), Криворізького Жовтневого ліцею Криворізької міської ради (довідка про впровадження № 171 від 10.09.2013 р.), Клеванського НВК «Школа-ліцей» Рівненської районної ради Рівненської області (довідка про впровадження № 216 від 24.09.2013 р.), Семенівської ЗОШ I-III ступенів Пустомитівського району Львівської області (довідка про впровадження № 58 від 29.08.2013 р.), Корнинської ЗОШ I-III ст. Рівненської районної ради Рівненської області (довідка про впровадження № 100 від 23.09.2013 р.), Новомильської ЗОШ I-III ступенів Рівненської районної ради Рівненської області (довідка про впровадження № 98 від 16.09.2013 р.), закладів загальної середньої освіти Тернопільської області (довідка про впровадження № 177 від 19.11.2015 р.), Кам'янець-Подільської ЗОШ I-III ступенів № 2 ім. Т.Г. Шевченка (довідка про впровадження № 27 від 17.02.2019 р.) Хмельницької області, комунального закладу «Луцька загальноосвітня школа I-III ступенів № 15 Луцької міської ради Волинської області» Волинської області (довідка про впровадження № 1-2/160 від 27.05.2019 р.), Одеської загальноосвітньої школи № 100 Одеської міської ради, Одеської загальноосвітньої школи № 46 I-III ступенів з професійним навчанням Одеської міської ради (довідка № 216 від 30.05.2019 р.) Одеської області.

Особистий внесок здобувача у спільних публікаціях полягає в розробці анкети, спрямованої на дослідження інклюзивної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти, опрацюванні та описі результатів дослідження [26]; розробці анкети, спрямованої на дослідження обізнаності та

поглядів педагогів закладів спеціальної освіти на проблеми інклюзивного навчання, опрацюванні та описі результатів дослідження [27]; обґрунтуванні та описі шляхів і особливостей взаємодії вчителя інклюзивного класу з практичним психологом [40]; написанні розділів 4.8 [31], 4.3 [38], 1.4 [37] у навчально-методичних посібниках.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (2012-2018 рр.); «Спеціальна освіта: супровід без обмежень» (Кам'янець-Подільський, 2019); «Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы» (Барнаул, 2012); «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (Кам'янець-Подільський, 2016); «Інклюзивна освіта: досвід та перспективи» (Вінниця, 2017); «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2018); «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (Кам'янець-Подільський, 2018); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації» (Хмельницький, 2012); «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною» (Кам'янець-Подільський, 2017); звітних наукових конференціях викладачів, докторантів і аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка за підсумками науково-дослідної роботи у 2012-2019 рр.; наукових конференціях молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у 2013-2018 рр.; методологічному web-семінарі «Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи (практика, дослідження, методологія)» (Біла Церква, 2014); науково-практичному семінарі заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів «Інклюзивна освіта в Україні: методологія, теорія, практика» (Кам'янець-Подільський, 2019); засіданнях кафедри корекційної

педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Публікації. Основні положення й висновки дисертаційного дослідження представлені у 20 наукових працях, із них: 3 навчально-методичних посібники у співавторстві, 6 (із них 2 у співавторстві) статей опубліковано у наукових фахових виданнях України (із них 3 включено до міжнародних наукометричних баз); 2 статті – у міжнародних збірниках; 9 статей апробаційного характеру.

Структура дисертації: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (222 найменування, з них 5 – іноземною мовою), додатків. Робота містить 42 таблиці, 5 рисунків. Основний зміст дисертації викладено на 180 сторінках, повний обсяг – 322 сторінки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Психологічна готовність як наукове поняття

Поняття готовності до певного виду діяльності не є докорінно новим для психологічної науки, адже його вивченням у різні часи займалися такі відомі науковці, як А. Асмолов, Л. Божович, А. Деркач, М. Дяченко, Є. Ільїн, Л. Кандибович, В. Крутецький, М. Левітов, Н. Максименко, В. Моляко, К. Платонов, С. Рубінштейн, М. Смільсон, Д. Узнадзе та ін. [6; 59; 60; 61; 69; 74; 101; 102; 108; 109; 116; 136; 154; 165; 194].

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

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови готовність визначається як бажання зробити що-небудь [46, с. 257].

Проаналізувавши визначення поняття «готовність» у психологічних словниках, ми також виявили певні відмінності у його тлумаченні:

1) готовність – активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання; для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, наполегливість і рішучість здійснити ці дії. Готовність до певного виду діяльності передбачає певні мотиви і здібності. Психологічними передумовами виникнення готовності до виконання конкретної діяльності є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, визначення послідовності дій і способів роботи. Утруднюють відчуття готовності пасивне відношення до завдання, безтурботність, байдужість, відсутність плану дій і наміру максимально використати свій

досвід. Недостатність готовності призводить до неадекватних реакцій, помилок, невідповідності функціонування психічних процесів тим вимогам, що ставляться ситуацією [159, с. 63].

2) Готовність – стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище та швидко розвиватися в професійному відношенні. [183].

3) Готовність – сформованість певних психологічних властивостей, без яких є неможливим успішне оволодіння діяльністю [182].

4) Готовність – це сукупність чинників, які характеризують різні рівні і сторони готовності; в залежності від умов діяльності домінуючою може бути та чи інша сторона готовності [181, с. 345].

Аналіз змісту поняття «готовність» у словниках засвідчив, що переважно усі укладачі розуміють її як готовність до певної дії, при цьому спільним для усіх тлумачень є акцент на наявності прагнення суб'єкта діяльності здійснити її найкращим чином. В той же час, у визначенні передумов готовності спостерігаються деякі вімінності.

Грунтовний аналіз наукової психологічної літератури також засвідчив різноманітність підходів вчених до визначення поняття «психологічна готовність», що, на нашу думку, пояснюється складністю та багатоаспектністю цього явища.

Вивчення літературних джерел дає підстави виокремити два основні підходи до розуміння сутності поняття «психологічна готовність» – функціональний та особистісний.

З точки зору функціонального підходу, представниками якого є О. Асмолов, Я. Коломенський, Є. Кузьмін, М. Левітов, В. Моляко, Л. Нерсесян, К. Платонов, А. Пуні, С. Равікович, Д. Узнадзе, В. Ядов та інші [6; 92; 108; 109; 136; 154; 155; 160; 194; 203], психологічна готовність визначається як певний психічний стан, що є умовою високих результатів виконання того чи іншого виду діяльності, тобто розуміється як прояв готовності до діяльності в конкретній ситуації.

Зокрема, А. Пуні визначає психологічну готовність як психічний стан, який характеризуються такими ознаками як оптимальне збудження, висока сталість нервових процесів, прагнення до досягнення мети, упевненість у своїх силах, саморегуляція та самооцінка. Вчений вважає, що сутність психологічної готовності полягає у здатності суб'єкта приймати оптимальні рішення у конкретній ситуації у відповідності з наявними мотивами і завданнями; у психологічному поєднанні діяльності і стану; у можливості контролю над ситуацією і регуляції результатів кожної дії, яка здійснюється цілеспрямовано [160, с. 23].

М. Левітов розуміє психологічну готовність до діяльності як тимчасову готовність та працездатність [109, с. 16].

Ф. Генів характеризує психологічну готовність як зміни в психіці людини, що відбуваються у зв'язку з особливостями діяльності та є необхідними для пристосування до неї [50, с. 67].

В. Моляко, Л. Нерсесян визначають психологічну готовність як певне функціонування та психічний стан, що забезпечує швидкість трудової діяльності [136, с. 26.].

В. Моляко розглядає готовність до праці як складне особистісне утворення, своєрідну систему, що включає багато компонентів, які, у своїй сукупності, дозволяють людині успішно виконувати роботу. Вчений наголошує на необхідності розглядати психологічну готовність у трьох основних формах прояву – у ситуативній, у більш чи менш стійкому стані та як стабільну характеристику у широкому діапазоні ситуацій [136, с. 26-27].

Ситуативна форма прояву психологічної готовності – це внутрішня налаштованість на певну поведінку та діяльність у конкретній ситуації, яка характеризується мобілізацією внутрішніх потенціалів та активними свідомими діями. Психологічна готовність до діяльності як стабільна характеристика – це стійка система професійно важливих якостей особистості (професійна спрямованість, організованість, уважність, самоволодіння тощо), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності в

багатьох ситуаціях. Вчений зауважує, що усі форми прояву психологічної готовності є взаємопов'язаними: кожна з них зумовлює ефективне виконання діяльності, що передбачає виконання як головних завдань кожної професії, так і окремих робочих моментів [136, с.27-33].

К. Платонов розглядає психологічну готовність до праці як суб'єктивний стан особистості, який відображає її підготовленість до діяльності. Вчений пропонує таке визначення: «готовність – суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності і яка прагне її виконувати» [154, с. 105-106].

Слід зауважити, що у науковій психологічній літературі поняття «готовність» та «підготовленість» досить часто вживаються як синоніми, проте, ми поділяємо думку А. Петровського та А. Маркової, які розрізняють ці два поняття: готовність, на їхню думку, виступає як характеристика мотиваційної сфери, а підготовленість – як характеристика професіоналізму [123].

Вагоме місце у дослідженні явища психологічної готовності людини до діяльності належить теорії психологічної установки Д. Узнадзе. Вчений тлумачить психологічну готовність як установку, що функціонує на загальному фоні активності людини та визначає її поведінку у конкретній ситуації. Дослідник наголошує, що поведінка людини виникає виключно на ґрунті потреби, тобто являє собою «продукт потреби». Звідси і впливає визначення поняття: «установка – це специфічний стан суб'єкта, в якому заздалегідь визначений загальний характер його поведінки та його відповідність об'єктивним обставинам» [194, с.73].

Для виникнення установки визначальними є об'єктивні (зовнішні умови) та суб'єктивні (потреби) чинники, які тісно взаємопов'язані між собою і посилюють вплив один одного. За теорією Д. Узнадзе установка діє не тільки як причина поведінки й подібно до мети: в установці заздалегідь закладено те, що станеться в майбутньому. Виходячи з цього, вчений пояснює загальний механізм роботи психіки: спочатку виникає установка як налаштування

суб'єкта, виражена в готовності його психофізичних функцій до виконання певної активності, після чого, на її основі, реалізується конкретна поведінка [194, с.6-7].

О. Асмолов, вивчаючи проблему готовності до діяльності, також наголошував на вагомому значенні внутрішньої установки в структурі діяльності суб'єкта, головною функцією якої, на його думку, є те, що вона визначає стійкий, послідовний та цілеспрямований характер діяльності [6, с. 155-156].

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

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

- стан підвищеної готовності спостерігається у ситуаціях, коли людина відчуває ентузіазм та зацікавленість новим видом діяльності. До основних причин підвищеної готовності до праці М. Левітов відносив особливе стимулювання праці, її новизну та творчий характер, добре самопочуття людини та наявність особливих попередніх обставин, які передували діяльності (наприклад, тривала відсутність на роботі) [108, с. 221-223];

- стан зниженої готовності, який проявляється у випадку переважання негативних емоцій та психічних станів (відсутність зацікавленості у роботі, астеничність емоцій, страх, нерішучість, невпевненість у собі) перед початком трудової діяльності [108, с. 225].

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

сталення людини до професії, її професійна здатність та оволодіння знаннями, уміннями і навичками, значущими для професії [108, с. 222-223].

У структурі готовності до праці М. Левітов виділяє такі компоненти: мотиваційний (наявність мотивів та установок), орієнтаційний (знання та уявлення про особливості, умови та вимоги діяльності), операційний (володіння способами та засобами, знаннями, навичками, вміннями, необхідними для здійснення діяльності), вольовий (самоконтроль, самообілізація, вміння керувати своїми діями, станами) та оціночний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності із запланованими) [109, с. 16-26].

У розкритті сутності поняття «психологічна готовність» важливим є внесок М. Дяченко та Л. Кандибович, які вперше ввели це поняття у науковий обіг та узагальнили наукові напрацювання у дослідженні означеної проблеми. Вони розглядали психологічну готовність крізь призму готовності людини до праці та визначили її як «спрямованість» особи, установку на певну дію. Готовність, на думку авторів, це «налаштування можливостей особистості для успішної дії у теперішній момент», «внутрішнє налаштування особи на певну поведінку у процесі виконання навчальних і трудових завдань, установка на активні дії» [69, с. 27].

Відповідно до змісту та завдань трудової діяльності, науковці поділяють готовність на короткотривалу (ситуативну), що визначається психічними станами людини у конкретній ситуації, і відносно сталу, яка детермінується вже сформованими, стабільними властивостями особистості [69, с. 31]. Довготривалу готовність вчені називають передумовою успішної діяльності, що включає такі елементи: позитивне ставлення до діяльності (професії); адекватні вимогам діяльності риси характеру, темперамент, емоції, мотивацію; професійно важливі особливості сприймання, уваги, емоційних та вольових процесів; знання, уміння і навички, необхідні для успішного здійснення діяльності [69, с. 34].

Ці погляди поділяє Л. Савенкова, яка також зазначає, що довготривала (стала) готовність є необхідною умовою для виникнення ситуативної готовності [167, с.116].

У підходах М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Савенкової спостерігається зближення функціонального та особистісного підходів, адже вони наголошують, що ефективність діяльності людини залежить не лише від її стану та налаштування на працю, а й наявності та сформованості особистісних якостей, необхідних для виконання цієї діяльності [69; 167].

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

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

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

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

- *емоційно-вольовий* – характеризує особистісні якості, почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності. [69, с.56-64].

Особистісний підхід до розуміння поняття «психологічна готовність» відображає, на відміну від функціонального, не стан людини під час виконання діяльності, а кінцевий результат її підготовки до неї. У межах особистісного підходу психологічна готовність розглядається як стійкий набір індивідуально-особистісних якостей особистості, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності. Особистісний підхід передбачає підготовку індивіда до певного виду діяльності. Відповідно до нього психологічна готовність є стійким, складним ієрархічним особистісним утворенням (Л. Виготський, А. Деркач, Л. Карамушка, В. Крутецький, О. Леонтєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.) [48; 59; 60; 61; 84; 85; 101; 102; 116; 165].

За визначенням С. Максименка та О. Пелех готовність до того чи іншого виду діяльності являє собою «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння та установки» [116, с. 68-72.]

В. Крутецький готовність до діяльності розглядає як сукупність властивостей особистості, що включають також і здібності, необхідні для виконання певної діяльності [101, с. 45].

С. Рубінштейн вказує на залежність психологічної готовності до діяльності від зовнішніх (обставини) та внутрішніх (особистісні якості, установки) факторів. А оскільки вплив зовнішніх факторів завжди здійснюється через внутрішні, особистісні умови, то готовність людини до дії є усвідомлення нею своїх потреб, для задоволення яких необхідно активізувати особисті психічні і фізіологічні потреби [165, с. 621-630].

На думку Л. Подоляк, В. Юрченко готовність до праці являє собою потребу людини до праці, яка виявляється у схильності особистості до певного виду діяльності та як результат навчання і виховання [156, с. 278].

За визначенням Л. Карамушки «готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які, у своїй

сукупності, дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність» [84, с. 94].

М. Лукашевич, І. Сингаївська, О. Бондарчук розглядають психологічну підготовку як передумову формування психологічної готовності до певного виду діяльності [114, с. 47-48].

А. Деркач, В. Зазикін та ін. розглядають готовність як основу не тільки здійснення діяльності, але й вдосконалення та розвитку особистості в майбутньому [59].

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

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

1.2 Сутність та структура психологічної готовності до педагогічної діяльності

Успішне здійснення будь-якої професійної діяльності є результатом сформованості психологічної готовності до неї. Не є виключенням у цьому випадку і педагогічна діяльність, яка належить до найскладніших професій і висуває високі вимоги до людей, які її обирають. У науковому доробку цілої низки вчених (Г. Балла, В. Бондаря, Ф. Гоноболіна, Т. Гуцан, А. Деркача,

К. Дурай-Новакової, М. Дьяченко, Є. Ільїна, Л. Кандибович, Л. Кондрашової, В. Крутецького, М. Кужеля, А. Линенко, С. Максименка, О. Мороза, В. Сластьоніна, О. Тарнавської, О. Хлівної, В. Якуніна та ін.) переконливо доведено, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності у поєднанні з наявністю педагогічних здібностей забезпечує не тільки її ефективність, але й можливості подальшого вдосконалення [8; 9; 54; 57; 59; 60; 61; 68; 69; 74; 97; 102; 106; 112; 116; 137; 138; 178; 179; 190]. Розглянемо основні з них.

Перш за все варто відзначити, що науковці підходять до визначення змісту поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» також з позиції функціонального або особистісного підходів, проте більшість з них дотримуються останнього, вважаючи, що психологічна готовність до педагогічної діяльності є завершеним результатом професійного навчання [8; 9; 54; 57; 59; 68; 74; 112; 116; 138; 178; 190].

Теоретичною основою більшості наукових пошуків з проблеми психологічної готовності педагогів до професійної діяльності є праці Ф. Гоноболіна, В. Крутецького, Н. Кузьміної, М. Левітова, В. Сластьоніна та ін., у яких висвітлено психологічні особливості професійної діяльності вчителя, розкрито важливу роль професійної мотивації та педагогічних здібностей [54; 102; 104; 105; 108; 109; 178; 179].

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

- дидактичні здібності – здатність вчителя доступно викладати матеріал, стимулювати мислення учнів та їхню зацікавленість навчальним предметом;
- академічні здібності – загальна обізнаність педагога та його глибокі знання у тій галузі науки, яку він викладає;
- перцептивні здібності – уміння відчувати внутрішній світ учнів, розуміти їхні настрої та психічні стани;

- мовленнєві здібності – здатність чітко і зрозуміло висловлювати свої думки, доцільно використовувати невербальні засоби спілкування, розвинуті комунікативні якості [102, с. 238-240].

При дослідженні готовності до педагогічної діяльності, А. Деркач виводить поняття готовності як цілісного прояву властивостей особистості. На його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопичення суспільної інформації, стосунків, поведінки та ін., що, активізуючись, може забезпечити індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції [60, с. 8].

Н. Іпполітова, вивчаючи готовність майбутніх вчителів до професійної педагогічної діяльності, вказує, що «готовність – це складна інтеграційна освіта, активно-дієвий суб'єктивний стан особи, що характеризує мобілізацію сил для виконання поставленого професійного педагогічного завдання» [77, с. 117].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що цілий рід вчених (Г. Балл, Т. Гуцан, Л. Костюченко, Н. Кузьміна, М. Левченко, А. Линенко, С. Максименко, В. Сластьонін та ін.) тлумачить готовність фахівців до професійної діяльності як комплексне поняття, що включає в себе професійну та психологічну готовність [8; 57; 100; 104; 105; 110; 112; 116; 178].

Зокрема, Г. Балл зазначає, що професійна готовність фахівця містить два компоненти: мотиваційний – схильність до відповідного типу діяльності та інструментальний – володіння вміннями, навичками та стратегіями поведінки у професійній діяльності [8, с. 99].

Л. Костюченко дає таке визначення готовності до педагогічної діяльності: «це фундаментальна умова, цілісне інтегральне утворення, що синтезує особливу психологічну та предметну підготовку, системність специфічних знань, сформованість особистісних якостей, навички творчо розв'язувати педагогічні завдання, прагнення до самовдосконалення, ознайомлення із сучасними світовими вимогами» [100, с. 65].

М. Левченко, розробляючи структуру психологічної готовності до професійної діяльності абітурієнтів педагогічних закладів вищої освіти, також виокремлює у ній дві складові: психологічну готовність (відповідність особистісних якостей вимогам діяльності) та підготовленість (глибоке знання основ наук, обізнаність у професійній діяльності, уміння вчитися тощо) [110, с. 14].

За І. Дичківською професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. На думку автора, це «психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність» [63].

Готовність за Т. Гуцан визначається як «процес вироблення майбутнім педагогом моделі майбутньої професійної діяльності залежно від отриманих під час професійної підготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності» [57].

Н. Кузьмін, Є. Павлютенков та ін. розглядають психологічну готовність до професійної діяльності крізь призму наявності у фахівця знань, умінь і навичок, які дозволяють йому ефективно здійснювати свою діяльність та передбачають свідомий вибір професії відповідно до здібностей і можливостей кожної людини. Тому, на їхню думку, психологічна готовність містить, з одного боку, систему професійних знань, умінь і навичок; з іншого – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійна спрямованість психічних процесів, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій [203].

А. Линенко розглядає готовність до педагогічної діяльності як «інтегративну особистісну освіту», в основі якої лежить спрямованість на педагогічну діяльність. На думку вченого, готовність виникає як результат позитивного ставлення до професії та визначається системою мотивів до цієї діяльності. Про сформованість психологічної готовності, на думку

А. Линенко, свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до педагогічної діяльності; професійно-педагогічна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність й творчість у вирішенні професійних завдань. Педагог, у якого сформована готовність до педагогічної діяльності, здатний діяти відповідно до потреб педагогічної ситуації, уміє будувати процес ефективного педагогічного спілкування; у нього переважає позитивне емоційне ставлення до професійної діяльності та сформована ціла низка професійних та особистісних якостей (емпатія, емоційна стійкість, самоконтроль, педагогічний такт тощо), які дозволяють ефективно її здійснювати [112, с. 125-132.].

Готовність вчителя до професійної діяльності окремі науковці (А. Міщенко, В. Сластьонін та ін.) поділяють на загальну та спеціальну [19; 178]. Зокрема, В. Сластьонін психологічну готовність до педагогічної діяльності вважає компонентом загальної готовності до педагогічної діяльності та розглядає її як сукупність таких якостей особистості: здібності до ідентифікації себе з іншими людьми, волі й ініціативності, багатства внутрішньої енергії людини, перцептивних здібностей. Готовність, на думку автора, включає у себе також педагогічну спрямованість особистості вчителя, установку на роботу у школі, емоційну стійкість, яка забезпечує витримку; професійно-педагогічне мислення, яке дозволяє аналізувати свою діяльність і увесь педагогічний процес у цілому, передбачати результати роботи. Вчений виділяє та розмежовує поняття «професійна готовність» та «професійна придатність», звертаючи увагу на взаємозв'язок цих понять. Професійна придатність, на його думку, визначається як сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії. У процесі професійної підготовки професійна придатність переростає в готовність до педагогічної діяльності. [178, с.74-79; 179, с. 38-40].

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

Д. Бородій, В. Бочелюк, О. Мороз та ін. наголошують, що зміст поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності, структура цієї готовності обумовлені специфікою структури та змістом діяльності педагога [18; 19; 138]. Особливості праці вчителя визначають ті характерні риси особистості і суб'єктивні якості педагога, які впливають на успішність педагогічної діяльності в цілому [137].

В. Маркова, О. Мороз, А. Петровський та ін. змістовою стороною професійної готовності вважають підготовленість до професійної діяльності. На думку О. Мороза підготовленість передбачає наявність знань, умінь та навичок професійної діяльності і має певні ознаки: любов до дітей і потреба у спілкуванні з ними; педагогічний такт і терпіння; вимогливість до себе та інших; цілеспрямованість тощо [138].

В. Бочелюк розглядає структуру психологічної готовності як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які впливають на ставлення до учня, як суб'єкта педагогічного процесу, гуманістичну спрямованість праці та усвідомлення сутності, змісту і мети професійної діяльності [19].

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

сприяє саморегуляції особистості, її активному особистісному і професійному зростанню [106].

Готовність педагога до професійної діяльності, за визначенням К. Дурай-Новакової, – це «система властивостей, якостей, знань та досвіду особистості, яка поєднує усвідомлення високої відповідальності та прагнення активно і творчо виконувати професійні функції». Вчена зробила висновок, що поняття готовності до професійної діяльності може використовуватися у контексті трьох психологічних теорій: як категорія теорії діяльності (готовність – це стан і процес), як категорія теорії особистості (готовність як установка та внутрішня позиція особистості), як категорія професійної підготовки вчителів до педагогічної діяльності [68].

Враховуючи специфіку професійної діяльності вчителя, дослідники визначають зміст і структуру професійної і психологічної готовності до педагогічної діяльності та підкреслюють, що в основі психологічної готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності та педагогічна спрямованість особистості.

У структурі професійної педагогічної діяльності більшість дослідників (А. Деркач, К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, М. Кужель, Л. Орбан та ін.) виділяють наявність адекватної мотивації; загальних і спеціальних знань; професійних умінь та навичок; професійно важливих якостей особистості [58; 59; 60; 61; 97; 106].

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

- а) мотиваційний – позитивне ставлення до даного виду діяльності, бажання нею займатися;
- б) когнітивний – наявність необхідних знань, умінь, уявлень;
- в) гностичний – оволодіння засобами та прийомами реалізації різних аспектів діяльності;
- г) емоційно-вольовий – самоконтроль та емоційна сталість;
- д) оціночний – самооцінка професійної підготовленості [61].

К. Дурай-Новакова у структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виокремила такі складові: мотиваційну (наявність потреби у педагогічній діяльності), пізнавально-оцінну (сформованість системи знань про педагогічну діяльність), операційно-діяльнісну (наявність та використання педагогічних умінь та навичок), емоційно-вольову (здатність до керування своїми емоціями та самоконтролю) та мобілізаційну (здатність до самоорганізації та мобілізації внутрішнього потенціалу) [68].

О. Мороз визначив такі складові готовності до педагогічної діяльності: психологічна готовність (спрямованість особистості, наявність установок); теоретична готовність (сформованість знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності); ідейно-політична (наявність моральних принципів, високий рівень культури вчителя) [138].

Як інтегральне утворення, яке включає три взаємозумовлені та взаємозалежні підструктури, визначила психологічну готовність до професійної педагогічної діяльності О. Тарнавська [190]. Це такі складові, як:

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

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

3) особистісна — професійно значущі якості особистості [190].

Л. Кондрашова у структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виділяє такі компоненти: 1) мотиваційний; 2) орієнтаційний; 3) пізнавально-оперативний; 4) емоційно-вольовий; 5) психофізіологічний; 6) оцінюючий [97].

Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення працювати майбутніх фахівців соціальної сфери. Його основою є професійна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати

свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання самовдосконалення.

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

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

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

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

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки та потребу в професійному самовдосконаленні [97].

Н. Кузьміна пропонує структурну модель готовності до педагогічної діяльності. У цій структурі дослідниця виділяє три значущих компоненти: особистісний, індивідуальний і професійно-педагогічний [104, с. 26].

Узагальнивши підходи до визначення структури психологічної готовності до педагогічної діяльності ми можемо стверджувати, що не зважаючи на різне представлення її складових, спільним для усіх науковців є виділення мотиваційного компоненту як рушійної сили педагогічної діяльності, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок (когнітивний,

пізнавальний, операційний, пізнавально-орієнтаційний компоненти) та особистісних якостей (особистісний, емоційно-вольовий компоненти).

Поряд із визначенням змісту та структури поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» окремі науковці (Г. Балл, О. Бодальов, Ф. Гоноболін, Є. Ільїн, О. Єфімова, І. Зимня, О. Коптяєва, В. Мясищев, А. Яблонський та ін.) приділяють увагу характеристиці окремих її компонентів [8; 9; 54; 70; 73; 74; 98; 140; 215]. Розглянемо детальніше деякі з них.

Визначальним, на думку дослідників (Г. Балл, Х. Дмитерко-Карабин, Є. Ільїн, О. Єфімова, О. Коптяєва, В. Мясищева, А. Яблонського та ін.), є мотиваційний компонент психологічної готовності до професійної діяльності, який виконує ряд функцій: спонукальну (наявність внутрішньої потреби у певній професійній діяльності сприяє активізації людини для успішного її виконання); спрямовуючу (визначає вибір і характер мети в професійній діяльності); регулюючу (визначає ієрархію ціннісних орієнтацій, зміст і співвідношення мотивів професійної діяльності) [8; 64; 70; 74; 98; 140; 215].

Мотивація обумовлюється позитивним ставленням до професійної діяльності, наявністю потреби в отриманні необхідного об'єму спеціальних і психологічних знань, професійних умінь та навичок, направленістю на високі результати педагогічної діяльності, прагненням до професіоналізму. Так, Г. Балл у комплексній здібності до діяльності виділяє два основних аспекти: мотиваційний та інструментальний. Мотив, на думку вченого, є провідним фактором, який обумовлює схильність до певного типу діяльності. Автор зазначає, що ті чи інші прогалини в знаннях можуть легко компенсуватися, але недостатність професійно значущої мотивації обумовить низьку ефективність діяльності [9].

Підтримує цю думку й Х. Дмитерко-Карабин, яка зауважує, що розвиток та реалізація усіх інших складових психологічної готовності до професійної діяльності можуть бути ефективним лише за умови їх концентрування навколо

мотиваційного ядра особистості фахівця, його професійно-значущої спрямованості [64, с. 25].

Як зазначають Є. Ільїн, І. Зязюн, О. Пехота та ін., на мотивацію вчителя до педагогічної діяльності впливає наявність у нього педагогічної спрямованості, яка виражається в захопленості своєю роботою, баченні у ній сенсу свого життя [74; 153]. Це, на думку Є. Ільїна, призводить до двох наслідків: з одного боку, любов до своєї справи змушує педагога постійно вдосконалювати майстерність, цікавитися роботою своїх колег, надавати їм допомогу, тобто бути активним творчим працівником; з іншого боку, учні, якщо відчують, що заняття з ними є для педагога задоволенням, відповідають йому взаємністю [74, с. 255].

Мотиваційну готовність до професійної діяльності О. Єфімова розуміє як «сукупність мотивів, які визначають позитивне ставлення особистості до обраної спеціальності, як наслідок спрямовують її на оволодіння майбутньою професійною діяльністю і забезпечують успішність цього процесу» [70].

В. Мясичев, підкреслюючи залежність результативності праці від мотивації, наголошує, що чим позитивнішим буде ставлення людини до діяльності, тим більше вона буде готовою до її виконання з максимально можливим використанням свого потенціалу [140].

У контексті дослідження мотиваційної готовності педагогів до інноваційної діяльності О. Коптяєва визначає її як «сукупність внутрішніх мотивів, які є адекватними інноваційній діяльності та забезпечують успішне її засвоєння і здійснення» [98, с. 112].

Л. Гренюк, досліджуючи проблему мотиваційної готовності студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності, зауважує, що існує пряма залежність результативності підготовки фахівців від сформованості мотиваційного компонента готовності до професійної діяльності [55, с. 168].

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

«мотиваційна готовність майбутніх учителів до професійної діяльності є складним індивідуально-психологічним утворенням, яке поєднує усвідомлення особистістю значущості майбутньої професійної діяльності вчителя, що інтегрується з розвитком професійно значущих якостей і цінностей та наявністю образу своєї професії, власної професійної поведінки, і супроводжується прагненням займатися цією діяльністю після закінчення вищого навчального закладу» [215, с. 135-137].

До визначення структурних компонентів мотиваційної готовності до професійної діяльності також існують різні підходи. Зокрема, А. Яблонський виокремлює такі її підструктури як особистісну (наявність сформованих педагогічно значущих якостей) та мотиваційну (комплекс стійких мотивів, які спонукають індивіда до здійснення професійної діяльності). Ці складові взаємопов'язані між собою, об'єднані професійною діяльністю та визначають якість формування психологічної готовності до неї [215, с. 134-138].

О. Коптяєва виділяє такі основні компоненти мотиваційної готовності педагогів до інноваційної діяльності: наявність інтересу до новизни, бажання займатися інноваціями у діяльності, переживання позитивних емоційних станів, які викликані інноваціями, прагнення оцінити свій професійний і особистісний досвід із позиції інновацій. Визначальним компонентом мотиваційної готовності, на думку автора, є інтерес, викликаний новизною у діяльності [98].

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

Знання є одним із факторів, що визначає можливості педагога в його професійній діяльності. Ще А. Макаренко наголошував, що «учні вибачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, але не пробачать поганого знання своєї справи» [74, с. 255]. На думку Є. Ільїна професійні знання педагога складаються із загальних і спеціальних знань. Загальні знання (суспільно-політичні, а також з літератури, мистецтва, історії тощо) характеризують світогляд і загальну культуру вчителя. Спеціальні знання, необхідні для викладання предмета, можна поділити на психолого-педагогічні, медико-біологічні та знання свого предмету. Ефективність формування професійних знань, на переконання вченого, залежить від інтелектуальних якостей, до яких він відносить логичність, критичність та оперативність мислення, уяву, винахідливість, уміння прогнозувати результати своєї діяльності [74, с. 255-259].

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

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

Н. Кузьміною було виділено такі групи педагогічних умінь: гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [104].

Специфіка комунікативних здібностей педагога, їх місце у структурі педагогічного спілкування, психологічна готовність педагогів до різних ситуацій спілкування висвітлені у роботах Н. Вітюка, Л. Долинської, М. Коць, С. Максименка, С. Макаренко, Т. Щербан, Т. Яценко та ін. [66; 116; 216; 217].

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

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

Дослідженням формування та саморозвитку професійно важливих якостей особистості педагогів займалися Р. Атаханов, М. Бобкова, Ф. Гоноболін, Т. Гура, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Г. Хозяїнов та ін. [7; 54; 73; 105; 150; 178; 203].

Особистісна готовність до педагогічної діяльності, як вважає І. Зимня, це широка і системна професійна компетентність, стійка переконаність, соціально-значуща спрямованість особистості майбутнього вчителя, наявність у фахівця комунікативної і дидактичної потреби, необхідність спілкування та передачі досвіду іншим [73].

Однією з домінуючих якостей особистості вчителя повинна бути любов до дітей. В. Сухомлинський зазначав, що навчитися цьому неможливо в жодному навчальному закладі. Любов до дітей, яка перетворюється в інтерес до роботи з дітьми, в бажання зробити їх освіченими, розвиненими духовно, стає компонентом педагогічної спрямованості [74, с. 253].

Ф. Гоноболін виділив бажані і небажані особистісні якості педагога. Важливими, з точки зору учнів, є справедливість, людяність, чесність, вимогливість (яка не приводить до придушення особистості). Протипоказані педагогам дратівливість, нетерплячість, поспішність зроблених висновків [54].

На думку Г. Хозяїнова, Н. Кузьміної, Л. Варфоломеєвої, професійні якості особистості, що впливають на результат педагогічної діяльності і

визначають індивідуальний стиль педагога, поділяються на домінантні, периферійні, негативні та професійно неприпустимі [203].

До домінантних належать якості, які визначають ефективність педагогічної діяльності та за відсутності яких вона значно знижується: цілеспрямованість і соціальна активність, гуманність і любов до дітей, справедливість, чесність, щирість, сумлінність, відповідальність, організованість, здатність вести за собою, рішучість, толерантність, ерудиція, інтелект, широкий кругозір тощо [203, с. 23].

Периферійними називаються такі якості, які не здійснюють вирішального впливу на ефективність діяльності, проте впливають на її успішність і відображаються на авторитеті педагога. Це почуття гумору, доброзичливість, чуйність, зовнішня привабливість, життєрадісність, ввічливість, привітність, самокритичність, принциповість [203, с. 24].

Негативними є якості, які призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності: емоційна невірноваженість, мстивість, зарозумілість, упередженість, публічне вираження симпатій і антипатій до учнів [203, с. 24].

До неприпустимих якостей відносяться: наявність шкідливих соціально небезпечних звичок (алкоголізм, наркоманія), аморальна поведінка, грубість, некомпетентність в питаннях навчання і виховання, безвідповідальність та ін. [203, с. 24].

Одними з провідних особистісних якостей педагога вчені вважають гуманізм та емпатію. Р. Атаханов і М. Бобкова виділили п'ять типів педагогів за критерієм установки на емпатійний спосіб взаємодії з учнями: з активно позитивною професійною установкою; функціональною професійною установкою; з нейтрально-байдужою професійною установкою; ситуативною професійною установкою; приховано-негативною професійною установкою [7, с. 93-103.].

Автори дають такий опис характеристик цих типів.

Для педагогів з активно-позитивною установкою на емпатійне спілкування є характерним емоційний відгук на переживання учнів. Вони здатні передбачати вчинки учнів, орієнтують на їхні емоції та невербальні прояви – міміку, жести, положення тіла. На уроках виявляють доброзичливість, часто використовують похвалу і підбадьорювання [7, с. 97].

Педагоги з функціональної установкою мають такі особливості: дають недостатній емоційний відгук на переживання учня, оскільки не завжди вірно оцінюють емоційні стани учнів за невербальними ознаками. Вони не завжди можуть знайти правильний тон спілкування з різними учнями в різних ситуаціях, рідко використовують похвалу і підбадьорювання, в залежності від успішності виконання навчальних завдань і від своїх індивідуальних симпатій [7, с. 97].

Педагоги з нейтрально-байдужою установкою більше орієнтуються на зміст вербального спілкування, оскільки недостатньо володіють розпізнаванням емоцій по невербальних ознаках. Не завжди в змозі знайти відповідний тон спілкування, оскільки не володіють достатнім репертуаром рольової поведінки. Дуже мало використовують на уроці похвалу і підбадьорювання [7, с. 97].

Вчителі з ситуативною професійною установкою здатні емоційно відгукнутися на стан учня, при цьому не завжди можуть передбачати події, оскільки високий рівень власної емоційності не дає їм можливості правильно розпізнати складні ситуації взаємодії, зрозуміти логіку їх розвитку. Для цих педагогів є властивими коливання настрою, мінливість та нестабільність взаємин з учнями [7, с. 98].

Педагоги з приховано-негативною установкою не проявляють емоційного відгуку на стан учня, погано розуміють зв'язок між поведінкою та її проявами, так як недостатньо вміють розшифровувати невербальні прояви емоцій. Це призводить до відсутності взаєморозуміння між вчителем та учнями. Вони відносяться до учнів упереджено, підтримують з ними

виключно формальні відносини. Похвала і підбадьорення, прийняття ідей учнів взагалі не застосовуються на уроці [7, с. 98].

Важливим аспектом особистісного компоненту психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності є його «Я-концепція», крізь призму якої він вибудовує свої взаємовідносини з оточуючими (учнями, батьками, колегами). «Я-концепція» – являє собою сукупність усіх уявлень людини про себе, поєднану з їхньою оцінкою [10; 180].

Результати досліджень вчених (Р. Бернс, І. Бех, К. Слободянюк, О. Солодухова та ін.) свідчать, що педагоги з негативною «Я-концепцією» відчують значні труднощі у встановленні соціальних контактів, формуванні ефективної взаємодії з людьми, що породжує тривожність, стрес і, врешті-решт, негативно впливає на їхню професійну діяльність. Негативні установки та уявлення про самого себе можуть бути причиною непрофесійної, а подекуди й взагалі агресивної поведінки педагога по відношенню до учнів, що виражається у неприязному ставленні до дітей, неприйнятті їхньої індивідуальності, прагненні принизити тощо. І навпаки, вчитель з позитивною «Я-концепцією» відчуває себе потрібним, прийнятим іншими, вірить у власні сили і готовий з впевненістю долати будь-які труднощі. Поведінка впевненого в собі, з адекватно високою самооцінкою, яка є складовою «Я-концепції», вчителя характеризується ініціативністю, емпатією, неконфліктністю. Впевненість у собі допомагає йому подолати страхи й тривожність, радіти успіхам колег та учнів, прагнути до саморозвитку та професійного самовдосконалення. Емпатійність, оптимістичність, щирість, впевненість у собі вчителя, його позитивне ставлення до дітей здійснюють вплив на становлення особистості учнів, формування їхньої самосвідомості, навчають вірити в себе, власні можливості та долати труднощі [10; 11; 180; 185].

В. Солодухов та О. Солодухова, досліджуючи вплив «Я-концепції» вчителя на формування «Я-концепції» учнів, виявили взаємозв'язок між позитивною «Я-концепцією» учнів і позитивною «Я-концепцією» педагогів, які їх навчали [185].

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

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

Визнавши та ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларація ООН «Про права людини», «Про права інвалідів», Конвенція ООН «Про права дитини» тощо), Україна зобов'язалася дотримуватися та виступати на захист прав усіх без винятку людей незалежно від їх кольору шкіри, національної чи культурної приналежності, соціального становища, стану здоров'я тощо. За останні роки в Україні прийнято цілу низку нормативно-правових документів, метою яких є законодавче забезпечення та державна підтримка прав дітей з особливими освітніми потребами на повноцінне та рівноправне життя у суспільстві, здобуття ними якісної освіти.

На часі у нашій країні одним із пріоритетних напрямків державної політики у галузі освіти є запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Проте ідея інклюзії викликає досить суперечливі думки з науковців та практиків, а проблеми, пов'язані з її

запровадженням, є об'єктом дослідження цілого ряду дослідників як у нашій країні, так і за її межами.

У сучасній спеціальній педагогічній та психологічній літературі є значна кількість наукових праць, присвячених розробці теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними освітніми потребами (Віт. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, С. Миронова, В. Назарина, В. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун, А. Шевцов, Д. Шульженко, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.) [16; 82; 94; 95; 96; 120; 129; 130; 131; 132; 133; 173; 174; 175; 176; 177; 186; 187; 188; 189; 209; 210; 211; 212].

Розвиток інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні і за кордоном ґрунтовно висвітлено в наукових дослідженнях А. Колупаєвої та І. Кузави [82; 95; 96; 103]. Окремі аспекти методології, організації та особливостей інклюзивної освіти висвітлено в наукових напрацюваннях Віт. Бондаря, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. [16; 95; 130; 131; 133; 134; 186; 187; 174; 175; 177; 209].

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

Не дивлячись на широке поширення інклюзії як суспільної моделі ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, вона пройшла тривалий шлях свого становлення.

Протягом багатьох десятиліть у нашій країні функціонувала єдина система спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, яка передбачала їх навчання у спеціальних закладах дошкільної та загальної

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

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

Аналіз літературних джерел засвідчив, що ідеї інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами мали місце ще багато століть тому. В історії загальної та спеціальної педагогіки є чимало прикладів організації спільного навчання і виховання дітей з типовим та порушеним розвитком. Однак у більшості випадків вони мали випадковий, стихійний характер та отримали назву «псевдоінтеграції» [17; 95; 96; 131; 134; 177].

Розглядаючи ретроспективу поглядів вчених щодо спільного навчання дітей з різними освітніми можливостями в контексті розвитку загальної та спеціальної педагогіки, ми можемо відстежити зміни суспільного ставлення до них від повного відкидання та відторгнення до прийняття та реалізації їхніх прав, зокрема рівного з усіма доступу до здобуття якісної освіти [16; 49; 96; 120; 133].

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

ЮНЕСКО 7-10 червня 1994 року у м. Саламанка в Іспанії. Концептуальні засади інклюзивної освіти було сформульовано та відображено у Саламанкській декларації та рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. У вище вказаних документах наголошено, що «особи, які мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які повинні створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих в першу чергу на дітей з метою задоволення їхніх потреб». Крім цього, у декларації зазначається, що «звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх» [168].

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

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

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

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

Українські вчені Н. Софій, Ю. Найда так тлумачать сутність поняття «інклюзивна освіта»: «Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами» [80, с. 6].

М. Малофєєв вважає, що інклюзивна освіта – це термін, який використовується для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти. В основу інклюзивної освіти, як зазначає М. Малофєєв, покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх людей та забезпечує створення спеціальних умов навчання для дітей, що мають особливі освітні потреби [120].

На думку С. Миронової, «інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки є особливою системою навчання, що охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес відповідно до потреб учнів усіх груп та категорій» [130, с.108].

В. Бондар зазначає, що на часі інклюзивна освіта є пріоритетним завданням всієї системи освіти. Вчений наголошує, що розв'язання цього завдання буде доказом зрілості суспільства та підтримує думку, що діти з особливими освітніми потребами, так само, як і діти з типовим розвитком, «повинні мати право бути прийнятими в колектив ровесників, розвиватися відповідно до своїх здібностей, мати перспективу участі у житті суспільства, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал» [16, с. 39].

На думку зарубіжних дослідників J. Lesco, Rogers та ін. інклюзивна освіта передбачає готовність навчати кожну дитину, незалежно від наявності чи відсутності у неї фізичних або психічних порушень, та у максимальному обсязі, що відповідає навчальній програмі тієї школи або класу, які дитина відвідувала б у разі відсутності у неї будь-яких відхилень [111].

За визначенням А. Колупасвої, «інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку»; «це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи з місцем проживання» [96, с. 24].

Узагальнюючи відомості про концептуальні та методологічні засади інклюзивної освіти, визнаючи усі переваги, варто відзначити, що на шляху її ефективного запровадження існує багато перешкод, до яких, поза всяким сумнівом, належить недостатня, а подекуди, й взагалі відсутня, психологічна та методична готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до навчання дітей з особливими освітніми потребами та до їхнього включення у колектив однолітків з типовим розвитком [20; 29; 31; 32; 42; 52; 58; 75; 76; 80; 81; 87; 95; 96; 129; 131; 132; 135; 146; 173; 188; 199; 201; 206; 211; 214; 218; 220]. У зв'язку із цим актуальними є слова Н. Назарової, яка зазначила, що «...вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки учителя масової системи освіти до роботи в умовах інтеграції. Педвузи не достатньо володіють сьогодні технологіями підготовки вчителів масової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти» [145].

Аналіз літературних джерел та практики запровадження інклюзивної освіти в Україні свідчать про те, що на часі проблема формування адекватного, позбавленого упередженості ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами стоїть досить гостро і потребує розробки науково та практично обґрунтованих шляхів її вирішення. Вчителі закладів загальної середньої освіти, які звикли протягом багатьох років працювати за

налагодженою системою, апробованими навчальними планами, виявилися ні мотиваційно, ні змістовно, ні особистісно не готовими до тих нових вимог, які ставить перед ними інклюзивна освіта [24, с. 290].

Н. Малярчук наголошує на наявності серйозних перешкод для реалізації професійної діяльності педагогів в закладах з інклюзивною формою навчання:

- психологічна, методична та організаційна неготовність педагогічних колективів до реалізації інклюзивної освіти та адміністрування керівництвом шкіл;
- створення умов щодо оптимізації якості життя дітей з ООП;
- низький рівень компетентності педагогів в питаннях інклюзії дітей з ООП в освітній процес з однолітками з типовим розвитком;
- недовіру з боку батьків дітей з ООП масовій школі;
- незгоду і протидію батьків дітей з типовим розвитком включенню в класи дітей з ООП;
- наявність психологічних бар'єрів у спілкуванні здорових дітей і дітей з ООП;
- відсутність в закладах освіти умов для життєзабезпечення деяких категорій дітей з ООП, наприклад, колясочників; відсутність спеціального обладнання для корекції і реабілітації» [121, с. 74].

В. Синьов, М. Шеремет, Л. Руденко, Д. Шульженко окреслюють цілий перелік психологічних чинників, що стоять на заваді успішного навчально-виховного процесу в інклюзивному закладі. Серед них визначальне місце займають ті, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю вчителя загальноосвітньої підготовки, а саме: тотальна некомпетентність вчителів щодо психологічних особливостей учня; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; волонтаризм вчителів початкових класів по відношенню до «особливої» дитини; невідповідність структури, темпу і ритму уроку до їхніх можливостей; відсутність методик включення «особливого» учня в навчальний процес [175].

М. Матвеева також наголошує на тому, що однією з найсуттєвіших проблем запровадження інклюзії у нашій країні є відсутність соціально-психологічної готовності суб'єктів та об'єктів інклюзії до спільного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком [126, с. 155].

С. Альохіна, М. Алєксєєва зазначають, що проблема неготовності вчителів закладів загальної середньої освіти (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досить гостро постає вже на перших етапах запровадження інклюзії. Вона виявляється у недостатній кількості професійних компетенцій вчителів, наявності психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів [4].

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

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

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

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

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

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

6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо) [4; 126; 133].

Аналіз психологічних бар'єрів показав, що першопричиною багатьох з них є вплив суспільних стереотипів у ставленні до людей з ООП та до

можливості спільного навчання дітей з ООП разом з однолітками з типовим розвитком. Розглянемо найбільш поширені з них.

1. Діти з ООП повинні навчатись у спеціальних закладах, тому що там їм буде краще.
2. Над дітьми з ООП будуть кепкувати однокласники.
3. В інклюзивних класах рівень і якість освіти будуть нижчими для дітей з типовим розвитком, ці учні не одержать достатньо уваги від вчителя.
4. Діти з психофізичними порушеннями не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не будуть одержувати високих оцінок.
5. На інклюзивне навчання держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту.
6. Діти з порушеннями розвитку є агресивними, вони можуть ображати інших.
7. Порушення можуть запозичити діти з типовим розвитком.
8. Інклюзивна освіта є єдиною сучасною формою освіти, а спеціальні інтернати треба закрити, оскільки вони шкодять дітям [131; 133].

Проаналізуємо погляди науковців на проблему готовності педагогів до інклюзивного навчання.

Перш за все варто відзначити, що для реалізації теорії і практики інклюзивної освіти в нашій країні надзвичайно актуальним є досвід фахівців тих країн, де вона виникла набагато раніше. Велика кількість зарубіжних досліджень присвячено вивченню проблем професійної підготовки педагогів та інших фахівців психолого-педагогічного супроводу, які працюють в умовах інклюзивної освіти. Вивчаючи проблеми готовності педагогів, L. Florian, H. Linklater, Cagran, M. Schmidt відзначають, що основна маса вчителів підготовлена лише для роботи з дітьми з типовим розвитком і не має досвіду взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, в зв'язку з чим потребує ознайомлення з особливостями розвитку дітей з ООП, вивчення нормативно-правової та методичної бази. Наявність цих проблем негативно позначається на ефективності роботи вчителів в інклюзивну класі [218; 220].

L. Florian, H. Linklater, підводячи підсумки досліджень, спрямованих на вивчення ставлення педагогів до інклюзивної освіти, зазначають, що жодне з них не презентувало абсолютно позитивних результатів. У висновку було виділено кілька шляхів, що впливають на ставлення вчителів до інклюзії, серед них – додаткове навчання на курсах перепідготовки та отримання досвіду взаємодії з дітьми, які мають різні типи інвалідності [220].

Зарубіжний дослідник J. Corbett пропонує чотири складові інклюзивної культури, які необхідно формувати у педагога: шанобливе ставлення вчителів до поглядів, які відсутні в їх особистому життєвому досвіді; усвідомлення педагогами того, що інтелектуально розвинені люди зустрічаються не тільки серед тих, хто наділений високим соціальним і академічним статусом; визнання рівних можливостей всіх учнів в праві на освіту і задоволення цих прав з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини; формування вміння у педагогів працювати в команді, організовувати колективне співробітництво [219].

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

Досліджуючи проблему готовності педагогів до інклюзивного навчання, В. Хитрюк ввела у науковий обіг термін «інклюзивна готовність», який, за своїм змістом, ідентичний поняттю готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Визначаючи його зміст, дослідниця говорить, що це складна інтегральна якість особистості, що ґрунтується на цілому комплексі академічних, професійних та соціально-особистісних компетенцій та є передумовою успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності. До академічних компетенцій В. Хитрюк відносить методологічні знання, які належать до окремої галузі науки, розуміння наявних у ній взаємозв'язків та уміння використовувати їх для вирішення практичних завдань. Під

професійними компетенціями вчена розуміє готовність і здатність педагога доцільно діяти відповідно до наявної педагогічної ситуації; під соціально-особистісними – сукупність компетенцій, які стосуються особистості людини та визначають способи її взаємодії з іншими людьми та суспільством загалом [201; 202].

Близьким за змістом, проте більш широким за своєю сутністю, до поняття «інклюзивна готовність» є термін «інклюзивна компетентність», за допомогою якого ряд вчених (Ю. Бойчук, О. Кучерук, А. Максимюк, Т. Соловей, І. Хафізуліна, М. Чайковський та ін.) позначають здатність педагога виконувати професійні функції у процесі інклюзивного навчання [14; 107; 117; 184; 199; 200; 204].

Зокрема, М. Чайковський розглядає інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності фахівця інклюзивного закладу освіти. На його думку, вона включає необхідний обсяг знань і вмінь та виражається у здатності педагога здійснювати професійні функції з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з порушеннями у розвитку і забезпечувати їх включення в середовище закладу загальної середньої освіти, створюючи умови для розвитку і саморозвитку. Науковець розглядає інклюзивну компетентність крізь призму її змістових компонентів: мотиваційного, який характеризується особистісною зацікавленістю, налаштованістю та сукупністю мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на здійснення професійної діяльності в інклюзії; когнітивного, який визначається як здатність здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його здійсненні; рефлексивного, що включає здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням; операційного, який являє собою уміння і навички, необхідні для виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання [204].

О. Мартинчук визначено зміст поняття «професійна компетентність вчителя початкової освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку», яке визначається як інтегральна якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності [124].

І. Демченко, яка досліджувала проблему підготовки педагогів до роботи в інклюзивній початковій школі, готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначає як «складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектру функцій щодо вдосконалення змісту та організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них в умовах інклюзивної початкової школи» [58, с. 161-162].

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

1. Практика диференційованого викладання.
2. Практика спільного викладання (викладання спільно з вчителем-дефектологом та/або асистентом вчителя).
3. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами.
4. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.
5. Робота в команді.
6. Практика позитивної комунікації [187].

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

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

- вчителі вважають, що все й так достатньо добре, не бачать, як запропоновані заходи можуть змінити на краще навчальну практику;
- думають, що у них немає необхідних знань і навичок;
- не впевнені, що в них достатньо фахово підготовлені, аби працювати з дітьми з особливими освітніми потребами;
- побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації;
- що робота в інклюзивних умовах забиратиме надто багато часу;
- не впевнені, що їм надаватимуться потрібні ресурси та підтримка;
- їх турбує перспектива співпраці з іншими фахівцями тощо [95, с. 75-82; 96].

На подібні проблеми вказує й Н. Кузьміна, яка зазначає, що пред'явлення нових вимог до діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти призводить до виникнення у них різних труднощів, які найчастіше є наслідком недостатньої сформованості базових компетентностей. Під «професійними педагогічними труднощами» вчена розуміє «переживання суб'єктом станів напруги, тяжкості, незадоволеності, які виникають в результаті дії зовнішніх факторів діяльності і залежать від характеру самих чинників, ступеня підготовленості до діяльності і ставлення до неї» [104; 105].

Разом з тим, Т. Полякова вважає, що труднощі у професійній діяльності, поряд з очікуваними негативними наслідками, грають і позитивну роль, сприяючи підвищенню активності творчого пошуку і виступаючи індикатором, що показує рівень різних збурень у функціонуванні педагогічної системи [157].

У дослідженні Ю. Шуміловської готовність майбутнього вчителя до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання розглядається як «сукупність знань та уявлень про їхні особливості, вододіння способами і прийомами роботи з такими учнями, а також сформованість певних особистісних якостей, що визначають стійку мотивацію до цієї діяльності» [214].

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

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

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

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

- діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з особами з обмеженими можливостями здоров'я та передбачає формування у майбутніх вчителів відповідних професійних компетенцій [214].

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

Н. Малярчук пропонує такий перелік компонентів готовності [121]:

- аксіологічний (ставлення до інклюзії як до блага, позитивного соціально-педагогічного явища, ресурсу для розвитку дитини, групи в суспільстві);
- емоційно-мотиваційний (позитивне ставлення до дітей різних груп, зацікавленість професійною педагогічною діяльністю);
- когнітивний (знання про особливості розвитку дітей з гетерогенних груп і специфіку професійної діяльності в умовах інклюзії, що дозволить ефективно вирішувати завдання у конкретних життєвих ситуаціях);
- вольовий (відповідальне ставлення до інклюзивної діяльності, зосередження уваги на проблемах учнів, педагогічний оптимізм, прагнення до досягнення позитивного результату в навчанні і вихованні дітей, підлітків, молоді з особливими освітніми потребами);
- операційно-компетентнісний (володіння певними компетенціями інклюзивної діяльності в цілому, конкретними методами, способами, прийомами зокрема);
- комунікативний (застосування різного роду комунікацій, в тому числі інформаційних, мережових, в процесі навчання, розвитку та виховання дітей в інклюзивному середовищі);
- рефлексивний (самооцінка педагогом своєї підготовленості з питань інклюзивної освіти) [121].

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

інклюзивної освіти доцільно диференціювати на професійний та психологічний різновиди [4].

До професійної готовності, на думку С. Альохіної належить: інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних особливостей дітей з порушеннями у розвитку та їх відмінностей від дітей з типовим розвитком, готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність в процесі навчання, готовність до професійної взаємодії і навчання [4].

Структура психологічної готовності включає емоційне прийняття дітей з різними типами порушень в розвитку, готовність включати дітей з різними типами порушень в діяльність на уроці, задоволеність власною педагогічною діяльністю [4].

Заслугове наукового інтересу підхід до визначення поняття психолого-педагогічної готовності до інклюзивної освіти майбутніх педагогів-психологів, характеристику якого представлено у дослідженні С. Черкасової. Дослідниця трактує її як систему професійно-значущих якостей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному закладі. У своєму дослідженні С. Черкасова уточнює, що про психолого-педагогічну готовність свідчать такі показники, як толерантне ставлення до людей з проблемами у розвитку, високий рівень емпатії, перевага установок на альтруїзм та працю та сформованість уявлень про форми, методи і засоби роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [206, с. 18-19].

І. Оралканова у своєму дослідженні, спрямованому на підготовку вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, робить спробу диференціювати інклюзивну готовність на психологічну, професійну та особистісну. Вона визначає інклюзивну готовність педагогів крізь призму наявності у них комплексу психологічних та професійних якостей, що дають можливість ефективно здійснювати педагогічну діяльність з урахуванням

вимог інклюзивної освіти. Вчена наголошує, що психологічна готовність визначається особистісними якостями вчителя, а професійна – сформованістю у нього системи знань та методичних умінь [146].

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

За результатами власних досліджень Д. Шульженко та В. Синьов виділяють такі етапи психологічної підготовки майбутніх фахівців з інклюзії, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями та з розладами спектру аутизму [173; 176]:

1. Засвоєння понятійного апарату спеціальної психології та інклюзії.
2. Навчання пізнанню психологічних аутистичних явищ, виокремлення психологічних детермінант інклюзії з широкого кола чинників, умінню доцільно застосовувати дефектологічні (клінічні, психологічні, педагогічні, реабілітаційні, спеціальні) знання у повсякденному житті.
3. Оволодіння способами, прийомами, засобами вивчення й розуміння аутичних дітей, їх батьків, вчителів, подолання стереотипних психологічних установок та бар'єрів, які спричинені соціальними стереотипами; формування готовності до пізнання учня з розладами спектру аутизму й прийняття його індивідуальності.
4. Психологічна робота над власною особистістю, що включає самопізнання, самовивчення, самооцінку, самоприйняття, саморегуляцію та самоконтроль, за рахунок чого формуються такі внутрішні механізми як саморозуміння, саморефлексія, самоспостереження.
5. Оволодіння методологією та методикою ділового спілкування з педагогами інклюзивної школи та батьками дітей з розладами спектру аутизму.

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

7. Етап управління і контролю над власними емоціями, формування емоційної стійкості, подолання невпевненості, розвиток професійної мотивації психолога до роботи в умовах інклюзії, до подальшого професійного та особистісного зростання [173; 176].

Слід відзначити, що більшість з розглянутих підходів до визначення змісту та шляхів формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП стосуються підготовки фахівців в процесі здобуття ними вищої освіти, тобто формування інклюзивної компетентності загалом та психологічної готовності зокрема відбувалося в контексті загальнопрофесійної підготовки [58; 124; 129; 134; 146; 176; 199; 202; 206; 213; 214]. На нашу думку, це дещо полегшує процес, адже первинно сформувати знання, уміння, навички та розвинути риси особистості у студентської молоді набагато простіше, аніж здійснювати це у педагогів з певним стажем роботи, усталеними поглядами на професійну діяльність та суспільні тенденції.

Важливість психологічної підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти відзначає А. Колупаєва. Нею доведено, що мотивація вчителя щодо інклюзії, впевненість у її правильності та доцільності як форми навчання дітей з ООП буде сприяти підвищенню його професійної компетентності. На думку А. Колупаєвої, психологічну готовність педагога до інклюзивної освіти слід розглядати як «інтегровану здатність особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність». У рамках дослідження нею було виділено п'ять функціонально пов'язаних та взаємообумовлених компонентів – мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний, проте не було конкретизовано показники сформованості кожного з них [96, с. 187-188].

На важливу роль мотиваційного компоненту психологічної готовності вказує й М. Матвеева, яка зазначає, що не зважаючи на різноманітність мотивів

роботи вчителя в інклюзивному класі, деякі вчителі продовжують займатися інклюзією попри негативне ставлення до ідеї спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком. Вчена зазначає, що така негативна позиція педагогів «є протипоказанням до здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному класі» [126, с.160].

С. Миронова наголошує, що формування психологічної готовності педагогів «...є не лише однією з умов запровадження інклюзивної освіти, її ефективності, а й шляхом до суспільної інтеграції різних верств населення» [133].

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

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

На нашу думку, психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП поєднує психологічну готовність до педагогічної діяльності (любов до дітей, емпатія, педагогічна творчість, позитивна «Я-концепція» вчителя тощо), психологічну готовність до взаємодії з дітьми з ООП (позитивне, неупереджене сприймання та ставлення до дітей з ООП, наявність позитивних установок на взаємодію з ними, сприймання індивідуальності кожної дитини, педагогічний оптимізм та гнучкість, високий

рівень домагань вчителя) та психологічну готовність до роботи в інклюзивному класі (толерантне ставлення до всіх учнів класу, гнучкість, високий рівень інтелектуальної лабільності, прагнення до саморозвитку тощо).

Узагальнення теоретичних підходів дозволило нам окреслити зміст поняття «психологічна готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Ми розглядаємо її як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними [22; 23; 24; 28; 34; 35; 38].

Висновки до розділу 1

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

Попри значну кількість досліджень та різноманітність підходів до розкриття сутності поняття, більшість науковців дотримуються позиції, що психологічна готовність вчителя до педагогічної діяльності є компонентом його загальної готовності до професійної діяльності. Дослідники наголошують, що в основі психологічної готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності, яка включає позитивну мотивацію,

загальні і спеціальні знання, професійні уміння та навички, а також професійно важливі якості особистості.

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

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

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

Узагальнення результатів досліджень науковців у галузі інклюзивної освіти дає нам підстави стверджувати, що психологічна готовність є первинною у формуванні готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей

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

Зміст першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Буйняк М.Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективності навчання дітей з психофізичними вадами. Інклюзивна освіта : теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 105-113.

2. Буйняк М.Г., Смотров О.А. Проблема психологической готовности педагогов к инклюзии как форме обучения детей с отклонениями в психофизическом развитии. *Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы*: материалы I междунар. За. науч.-практ. конф. (г. Барнаул, 30 дек. 2011 г.) / под общ. ред. Н.Г. Калашниковой, Г.Ф. Кумариной, В.В. Гладкой, В.В. Зикратова. Барнаул : АЗБУКА, 2012. С. 405-407.

3. Соціально-психологічні форми організації інклюзивного навчання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і

аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 12: у 3-х т. Т. 1. С. 102-103.

4. Буйняк М.Г. Особистість вчителя як суб'єкта інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Вип. 13: у 3-х т. Т. 1. С. 102-103.

5. Буйняк М. Г. Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 34. С. 59-68.

6. Теоретичні основи формування психологічної готовності вчителів до професійної діяльності. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. наук. звітної конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 15: у 3-х т. Т. 1. С. 85-86.

7. Буйняк М.Г. До проблеми формування готовності вчителів загальноосвітньої школи до роботи в умовах інклюзії. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16: у 3-х т. Т. 1. С. 91-92.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

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

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

Нами було проведено експериментальне дослідження психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Для його здійснення ми дотримувалися структурно-логічного підходу, який передбачає поетапну реалізацію визначених мети та завдань дослідження [35].

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

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

Завдання дослідження було сформульовано у відповідності до етапів проведеного нами експерименту.

Перший етап – **підготовчий**, передбачав розв'язання таких завдань:

1. Розробка та обґрунтування структури психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП, опис показників сформованості її компонентів.

2. Визначення вибірки учасників експериментального дослідження.

Узагальнивши теоретичні підходи до тлумачення структури психологічної готовності у структурі психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП ми виділили чотири взаємозалежних компоненти, а саме: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний [29; 33].

Мотиваційний компонент передбачає наявність стійкої позитивної соціальної перцепції щодо дітей з особливими освітніми потребами, мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії, переконання у важливості інклюзивної форми навчання та власної діяльності, усвідомленні її як умови успішного професійного зростання тощо [31; 34].

Когнітивний компонент передбачає сформованість у педагога професійної спрямованості психічних процесів (уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення тощо), наявність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії [31; 34].

Сформованість *операційного* компоненту виявляється у позитивному ставленні педагога до взаємодії з дітьми з ООП, вміннях вчителя комунікувати з ними, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів з ООП та з типовим розвитком; сприяти введенню дитини з ООП у колектив класу; попередити дезадаптацію учнів з ООП та «булінг» щодо них [31; 34].

Зміст *особистісного* компоненту полягає у наявності цілої низки властивостей та якостей особистості (емпатія, толерантність, уміння швидко

пристосовуватися до нових умов, прагнення до саморозвитку тощо) а також вольових якостей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії та її самоаналізу [31; 34].

На основі змісту структурних компонентів психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП нами було визначено показники їх сформованості.

Показники сформованості мотиваційного компоненту:

- позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, відсутність негативних соціальних установок щодо цієї категорії дітей;
- усвідомлення користі спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами;
- наявність потреби в оволодінні професійними знаннями та вміннями для ефективної роботи в умовах інклюзії;
- усвідомлення власної відповідальності за успішність впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх закладах;
- усвідомлення чинників, які перешкоджають процесу інклюзії;
- наявність прагнення досягати успіху у новій діяльності [31; 34].

Показники сформованості когнітивного компоненту:

- наявність цілісної системи знань про психолого-педагогічні особливості дітей з ООП;
- знання особливостей реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з ООП відповідно до категорії порушення;
- здібності до швидкого засвоєння нових видів діяльності, професійного навчання;
- вміння прогнозувати та планувати результати педагогічного впливу [31; 34].

Показники сформованості операційного компоненту:

- вміння будувати процес навчання та виховання дітей відповідно до їх нозології та індивідуально-психологічних особливостей;

- високий рівень комунікативних здібностей, здатність до продуктивної взаємодії з учнями;
- уміння створювати умови для соціально-психологічної адаптації дітей з психофізичними вадами у школі та класі;
- уміння впливати на взаємини між дітьми в класі та створювати умови для формування сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі [31; 34].

Показники сформованості особистісного компоненту:

- готовність до зміни власних установок відповідно до ситуації;
- високий рівень сформованості таких особистісних рис, як емпатія, толерантність, гуманне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами тощо;
- здатність до самоаналізу та самооцінки власної педагогічної діяльності, прагнення до особистісного та професійного саморозвитку [31; 34].

Другий етап експериментального дослідження – **діагностико-констатувальний** [23]. На цьому етапі нами було розроблено програму психодіагностичного обстеження, спрямовану на визначення рівня сформованості кожного з компонентів структури психологічної готовності (мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного) та їхнього співвідношення [24]. Розглянемо ці методики та особливості їх використання у нашому дослідженні.

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

Для дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності нами було розроблено *анкету для вчителів*, яка містить 19 запитань (13 – програмованих, 6 – відкритих) [24; 27; 28]. Зміст запитань стосувався ставлення педагогів до інклюзивної освіти, до учнів з особливими освітніми потребами; визначення прагнення вчителів здобувати нові знання у галузі інклюзивної освіти; спрямовувався на визначення факторів, які, на думку вчителів, сприяють або перешкоджають ефективному запровадженню

інклюзивного навчання дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти. Зміст анкети представлено у додатку А.

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

1. Вік респондентів.
2. Стаж роботи у школі.
3. Позитивне ставлення до дітей з ООП, відсутність щодо них негативних соціальних установок (запитання №№ 6, 7, 9, 10).
4. Розуміння і потреба засвоєння системи інклюзивної освіти як форми навчання дітей з ООП (запитання №№ 5, 16, 17, 18).
5. Наявність потреби в оволодінні знаннями з проблеми навчання і виховання дітей з ООП (запитання №№ 12, 13, 15).
6. Визначення і усвідомлення факторів, які на думку вчителів, є визначальними для ефективного сприйняття та впровадження інклюзивного навчання (запитання №№ 8, 11).
7. Визначення факторів, які перешкоджають процесу впровадження інклюзивного навчання (запитання №№ 8, 11).
8. Прагнення досягати успіху у новій діяльності (запитання №№ 12, 14).

Опрацювання результатів анкетування здійснювалось шляхом кількісного підрахунку відповідей (у відсотковому співвідношенні) за критеріями 3-7 та якісного аналізу співвідношення характеру відповідей на запитання анкети за віковим критерієм та критерієм стажу роботи у школі [22; 25].

Крім анкетування, з метою вивчення мотиваційного компоненту готовності, ми використовували *опитувальник А. Реана*, спрямований на дослідження мотивації досягнення успіху та уникнення невдачі [62, с. 74-76]. Вибір методики обумовлений тим, що для ефективного здійснення будь-якої діяльності важливим компонентом є позитивна мотивація (або мотивація досягнення успіху). За умови наявності саме такого типу мотивації перед початком справи людина має на меті досягнення чогось конкретного і

позитивного. У такому випадку в основі її діяльності лежить потреба в досягненні успіху.

Мотивація уникнення невдачі – негативна мотивація. В основі цієї мотивації покладені ідея уникнення та ідея негативних очікувань. Розпочинаючи будь-яку справу, людина з переважанням такої мотивації вже заздалегідь боїться можливих негараздів, думає про можливі варіанти уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про шляхи і засоби досягнення успіху. Люди з переважанням мотивації уникнення невдачі зазвичай характеризуються підвищеною тривожністю та невпевненістю у власних силах. Вони погано пристосовуються до нових умов, при необхідності вирішення нових задач впадають у паніку, що негативно позначається на результативності їхньої діяльності [62, с. 76].

У рамках нашого дослідження саме переважання мотивації досягнення успіху перед початком нового виду діяльності (педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання) має вагоме значення, оскільки є підґрунтям для подальшої успішної реалізації поставленої мети.

Текст опитувальника складається з 20 запитань. Методика проводилася у груповій формі. Досліджуваним роздавалися бланки опитувальника та надавалася така інструкція: *«Перед Вами бланк із запитаннями. Відповідаючи на них, слід обрати відповідь «так» або «ні». Якщо вам важко дати відповідь на запитання, зауважте, що «так» об'єднує як впевнене «так», так і «швидше так, ніж ні». Те саме стосується і відповіді «ні»: вона об'єднує впевнене «ні» і «швидше ні, ніж так». Відповідайте на питання швидко, не замислюючись. Відповідь, яка першою спаде на думку, і є найбільш точною»*. Бланк опитувальника представлений у додатку Б.

Методика визначення соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О. Потьомкіної

Методика спрямована на вивчення мотиваційно-потребової сфери особистості та визначення домінуючих соціально-психологічних установок, тобто того, що для людини є орієнтиром у взаємовідносинах з іншими людьми:

альтруїзм чи егоїзм, процес або результат, свобода або влада, праця або гроші [161, с. 641-648].

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

Процедура обстеження за методикою передбачає заповнення стандартизованого бланку опитувальника (див. додаток В) і подальше опрацювання та інтерпретацію результатів дослідження.

За результатами проведення методики визначаються домінуючі ціннісні орієнтації особистості:

- люди, більш орієнтовані на процес, фокусуються на самій роботі, майже не замислюючись над досягненням необхідного результату. В їхній свідомості результат діяльності є неважливим;
- працівники, які орієнтуються на результат – одні з найбільш надійних; вони здатні досягати результату у своїй діяльності всупереч перешкодам та невдачам;
 - люди з альтруїстичною спрямованістю особистості;
 - люди з надмірно вираженим егоїзмом;
 - люди, які орієнтуються на працю, яким праця приносить більше задоволення, ніж будь-які інші заняття;
- провідною цінністю для людей з орієнтацією на гроші є прагнення до збільшення свого добробуту;
- головна цінність для людей, що орієнтуються на свободу – свобода. Дуже часто орієнтація на свободу поєднується з орієнтацією на працю, як прагненням займатися улюбленою справою;

- для людей з орієнтацією на владу провідною цінністю є вплив на інших людей, на суспільство [161, с. 646-647].

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

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

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

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

Опитувальник, спрямований на з'ясування розуміння вчителями сутності інклюзивної освіти та вивчення рівня обізнаності педагогів про категорії дітей з ООП, особливості реалізації індивідуального підходу до їх навчання включав 30 запитань (див. додаток Г).

Кожна правильна відповідь на питання опитувальника оцінюється в 1 бал. Отримана сума балів свідчить про рівень сформованості системи знань у галузі інклюзивної освіти: 0-10 балів – знання хаотичні, система знань відсутня; 11-20 балів – фрагментарні, несистематизовані знання; 21-30 балів – наявна стійка система знань у галузі інклюзивної освіти.

Методика «Інтелектуальна лабільність»

Методика використовувалась нами з метою оцінки якостей мислення та прогнозування успішності педагогів у професійному навчанні під час засвоєння нових видів діяльності [115, с. 19-22]. Доцільність використання методики обумовлена тим, що педагогам, які працюють в інклюзивних класах, доводиться одночасно приділяти увагу як дітям з типовим розвитком, так і дітям з ООП, пристосовуватися до нових умов праці, засвоювати велику кількість інформації для надання кваліфікованих освітніх послуг дітям з ООП. Все це вимагає від них вміння швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, не втрачаючи при цьому високої продуктивності мислення та інших психічних процесів.

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

Оцінка результатів здійснюється шляхом підрахунку кількості помилок. Помилкою вважається й пропущене завдання. За процедурою методики передбачено такі норми її виконання:

- 0-4 помилки – висока лабільність інтелекту, хороша здатність до научуваності та засвоєння нових знань та видів діяльності;
- 5-9 помилок – середня лабільність інтелекту, можуть мати місце незначні труднощі у засвоєнні нових знань та видів діяльності;
- 10-14 помилок – низька лабільність інтелекту, можуть спостерігатися труднощі у засвоєнні нових знань, формуванні нових умінь та навичок;
- 15 і більше помилок – людина малоуспішна у будь-якій діяльності [115, с. 21].

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

Безпосередньо пов'язаним з когнітивним компонентом є операційний, який передбачає вміння вчителя комунікувати з дітьми з ООП, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів з ООП та з типовим розвитком, сприяти введенню дитини з ООП у колектив класу, попередити дезадаптацію учнів з ООП та «булінг» щодо них, створити у класному колективі сприятливий соціально-психологічний клімат для всіх, без винятку, учнів.

Для експериментального дослідження операційного компоненту було використано розроблений нами опитувальник, спрямований на виявлення ставлення педагогів до взаємодії з учнями з ООП, тест Дж. Гілфорда «Соціальної інтелект» та тест на визначення загального рівня комунікабельності В. Ряховського [164, с. 52-54; 197, с. 76-93].

Крім вище зазначених методик на рівень розвитку операційного компоненту вказує соціально-психологічний клімат інклюзивного класу та соціальні статуси учнів з ООП у ньому. Результати дослідження цього показника представлено у пункті 2.3 дисертації.

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

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

Текст опитувальника та ключ для опрацювання результатів представлено у додатку Д.

За результатами опитувальника визначається ставлення вчителя до взаємодії з учнями з ООП:

15-12 балів – позитивне ставлення та готовність до взаємодії з учнями з ООП, прийняття їхньої індивідуальності, усвідомлення впливу вчителя на

адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та відповідальності за неї;

11-8 балів – недостатня готовність до взаємодії з учнями з ООП, недостатнє усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу;

7-4 бали – негативне ставлення до взаємодії з учнями з ООП, сприймання їх як «об'єктів» для співчуття, а не рівноправних членів класного колективу; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу;

3-0 балів – небажання взаємодіяти з учнями з ООП, ігнорування їхніх потреб, неприйняття їхньої індивідуальності; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу.

Тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда

Автор методики Дж. Гілфорд розглядав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від чинника загального інтелекту і пов'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації [197, с. 76-93].

Згідно з концепцією Дж. Гілфорда, соціальний інтелект включає в себе 6 факторів, пов'язаних з пізнанням поведінки:

1. Пізнання елементів поведінки – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки;
2. Пізнання класів поведінки – здатність розпізнати загальні властивості людини, спостерігаючи за її поведінкою;
3. Пізнання поведінкових відносин поведінки – здатність розуміти відносини між людьми за їхньою поведінкою;
4. Пізнання систем поведінки – здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії людей, мотиви їхньої поведінки у конкретних ситуаціях;
5. Пізнання перетворення поведінки – здатність розуміти подібну поведінку (вербальну і невербальну) в різних ситуаційних контекстах;
6. Пізнання результатів поведінки – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації [197, с. 76-94].

Вибір методики для діагностики психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП обумовлений тим, що здатність розуміти поведінку інших людей, прогнозувати їхні реакції в певних обставинах, вміння проявляти далекоглядність у власних судженнях та у поведінці інших людей, розвиток таких якостей як контактність, тактовність, розвинуті організаторські здібності є важливими характеристиками педагога та обумовлюють його успішну взаємодію з учнями, створення сприятливого соціально-психологічного клімату у класі. Бланк фіксації відповідей та стимульний матеріал до методики репрезентовано у додатках Е та Є.

Тест на визначення загального рівня комунікабельності

(В. Ряховського)

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

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

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

Методика дослідження особистісного компоненту

психологічної готовності педагогів

до інклюзивного навчання дітей з ООП

Опитувальник для діагностики рівня усвідомлення вчителями себе

суб'єктами інклюзивного навчання

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

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

Текст опитувальника представлено у додатку 3.

Опрацювання результатів відбувається шляхом підрахунку суми балів та визначення її відповідності рівню усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивного навчання.

Нами було визначено 3 рівні усвідомлення:

- низький рівень (від 0 до 7 балів);
- середній рівень (від 8 до 14 балів);
- високий рівень (від 15 до 20 балів).

Методика діагностики рівня емпатійних здібностей

(за І. Юсуповим)

Методику діагностики рівня емпатійних здібностей було обрано нами з метою визначення рівня розвитку та особливостей прояву емпатії у досліджуваних педагогів, адже емпатія, тобто вміння поставити себе на місце іншої людини, здатність до мимовільного емоційного відгуку на переживання інших людей, є професійно значущою властивістю особистості для усіх без винятку педагогів [161, с. 486-490]. Особливо це стосується тих вчителів, які працюють у закладах спеціальної освіти та інклюзивних класах.

Перед початком дослідження педагогам роздавалися бланки для фіксації відповідей (див. додаток І).

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

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

За допомогою таблиці, на підставі отриманих бальних оцінок, діагностується загальний рівень емпатії (див. таблицю 2.1) та рівень за кожною з її складових.

Таблиця 2.1

Рівні емпатії (за методикою І. Юсупова)

Рівень	Загальна кількість балів
Дуже високий	
Високий	
Середній	
Низький	
Дуже низький	

Рівень емпатії визначається за такими її складовими:

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

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

Емоційний канал емпатії. Відповідає за здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, бути спільником. Емоційна чуйність, в цьому випадку, дозволяє зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку і ефективно впливати на неї. Співучасть і

співпереживання виконують роль сполучної ланки між людьми, які сприймають одна одну.

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

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

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

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

Методика визначення загальної комунікативної толерантності

(за В. Бойком)

Методика визначення загальної комунікативної толерантності дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності та рівнів толерантності за окремими показниками – неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, категоричність в оцінці інших тощо [161, с. 302-310]. Вищезазначені властивості мають вагоме значення для особистості педагога, який працює з дітьми з ООП, адже саме прийняття

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

Перед початком дослідження вчителям роздається бланк з твердженнями (див. додаток І).

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

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

«Закінчивши оцінку тверджень, підрахуйте суму отриманих балів. Будьте відвертими».

Опрацювання та інтерпретація результатів. Перш за все підраховується загальна сума балів, отримана за всіма ознаками: чим більша кількість балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності. Максимальна кількість балів, яку можна одержати, – 135, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточення. Також важливо звернути увагу на те, за якими із дев'яти запропонованих поведінкових ознак у досліджуваних високі сумарні оцінки – тут можливий інтервал від 0 до 15 балів. Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше досліджувані терпимі до людей стосовно даного аспекту стосунків з ними. І навпаки, чим менші показники стосовно тієї чи іншої поведінкової ознаки, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності за даним аспектом стосунків.

Методика «Діагностика ригідності» Г. Айзенка

Методика розроблена Г. Айзенком [163, с. 123]. Багато психологів вважають ригідність однією з найбільш важливих рис особистості. Вона являє собою наявність труднощів (аж до повної нездатності) у зміні визначеного людиною плану діяльності в умовах, які потребують його перебудови. Іншими словами, ригідність – тенденція до збереження своїх установок, стереотипів, способів мислення, нездатність змінити особисту точку зору. Ригідність істотно впливає на процес мотивації, особливо коли потрібно коригувати цей процес у зв'язку з ситуацією, що змінилася, при появі нових обставин. Ригідна людина важко відмовляється від сформованої у неї стратегії поведінки, тому прийняте нею рішення і сформований мотив не завжди адекватні ситуації. Для педагогів загальноосвітньої підготовки, які працюють в інклюзивних класах ригідність має вагомe значення, оскільки нові умови діяльності вимагають від них пристосування, зміни напрацьованого алгоритму дій, установок та поведінки у професійній діяльності.

Перед початком дослідження педагоги отримують бланки для відповідей, у яких представлено перелік тверджень (див. додаток І).

Інструкція: *«Прочитайте уважно кожне з поданих тверджень. Якщо ви повністю погоджуєтесь з його змістом, то поряд з номером твердження поставте 2 бали; якщо погоджуєтесь в тій чи іншій мірі – 1 бал; якщо не згодні взагалі – 0 балів».*

Опрацювання результатів методики здійснюється шляхом підрахунку суми балів в бланку відповідно до інструкції.

Інтерпретація результатів:

- 0-7 балів – ригідність відсутня, людині властиве легке переключення з однієї установки на іншу;
- 8-14 балів – середній рівень ригідності; для людини властиві певні труднощі при необхідності змінювати свої дії під впливом нових обставин;
- 15-18 балів – виразна ригідність: прийнятий людиною план дій змінюється під впливом нових обставин зі значними труднощами;

- 19-20 балів – дуже виразна ригідність, наявність супротиву новим видам діяльності.

Анкета, спрямована на визначення здатності вчителя до саморозвитку

Метою анкети є виявлення прагнення вчителя до саморозвитку, наявність системи саморозвитку та вплив на неї зовнішніх факторів. [164, с. 91-92]. Для оцінки психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП прагнення до особистісного та професійного саморозвитку має велике значення, адже відображає його бажання вдосконалюватися, змінювати власні погляди та переконання.

Педагогам пропонувалося оцінити твердження, представлені в бланку анкети (див. додаток Й).

Варіанти відповідей та бали, які їм відповідають:

5 балів – твердження повністю відповідає дійсності;

4 – швидше відповідає, ніж ні;

3 – і так, і ні;

2 – швидше не відповідає;

1 – взагалі не відповідає дійсності.

Підрахунок загальної кількості балів дає змогу визначити здатність та прагнення педагога до саморозвитку.

Розроблена структура психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП, програма експериментального дослідження та її впровадження дозволили визначити **критерії** оцінки рівня сформованості структурних компонентів психологічної готовності та розробити відповідні **показники**:

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

2) *Налаштованість педагогів на професійне вдосконалення у сфері інклюзивного навчання дітей з ООП* – наявність потреби та усвідомлення необхідності у засвоєнні концепції інклюзивної освіти як форми навчання

дітей з ООП; наявність потреби в оволодінні знаннями з проблеми навчання і виховання дітей з ООП; усвідомлення визначальних факторів для ефективного впровадження інклюзивного навчання та тих, які перешкоджають цьому процесу; наявність прагнення досягати успіху в новій діяльності; переважання просоціальних установок.

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

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

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

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

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

Визначення структурних компонентів психологічної готовності, критеріїв та показників їх сформованості дозволило нам виділити рівні

психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП, які представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

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

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

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

Третім етапом експериментального дослідження психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП був **формувальний**, який полягав у розробці, практичній реалізації та оцінці ефективності програми, спрямованої на розвиток показників сформованості

психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП відповідно до кожного з її структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного) [23]. Розгорнуту характеристику формувального етапу дослідження представлено у розділі III.

2.2 Аналіз результатів дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

В експериментальному дослідженні, спрямованому на визначення рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП брали участь 244 педагога закладів загальної середньої освіти з 8 областей України (Вінницька, Дніпропетровська, Одеська, Львівська, Рівненська, Волинська, Тернопільська, Хмельницька), зокрема: комунального закладу «Луцька загальноосвітня школа I-III ступенів № 15 Луцької міської ради Волинської області» Волинської області, Одеської загальноосвітньої школи № 100, Одеської загальноосвітньої школи № 46 I-III ступенів з професійним навчанням Одеської міської ради Одеської області, Ободівської середньої ЗОШ I-III ступенів Тростянецького району Вінницької області, Криворізького Жовтневого ліцею Криворізької міської ради Дніпропетровської області, Клеванського НВК «Школа-ліцей», Корнинської ЗОШ I-III ступенів, Новомильської ЗОШ I-III ступенів Рівненської районної ради Рівненської області, Семенівської ЗОШ I-III ступенів Пустомитівського району Львівської області, закладів загальної середньої освіти Тернопільської області, Кам'янець-Подільської ЗОШ I-III ступенів № 2 ім. Т.Г. Шевченка Хмельницької області.

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

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

Результати анкети для вчителів

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

Серед досліджуваних були особи різного віку, з неоднаковим досвідом професійної діяльності. А саме: 18,03 % осіб віком до 25 років; 38,53% – 26-35 років; 31,14% – 36-45 років, 12,3% – 46-55 років.

Стаж роботи у школі:

- до 5 років – 23,77%;
- 5-10 років – 33,61%;
- понад 10 років – 42,62%.

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

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

На запитання «Які почуття у Вас виникають до дітей з порушеннями психофізичного розвитку у професійній діяльності?» педагоги обрали такі варіанти:

- 55,74% – жалість та співчуття;
- 26,23% – такі самі почуття, як і до здорових дітей;
- 15,57% – страх;
- 2,46% обрали свій варіант і називали, наприклад: «повагу», «спочатку жаль та співчуття, а потім розуміння того, що це наші діти і бажання найскоріше почати роботу з ними».

76,23 % опитаних переконані, що діти з особливими освітніми потребами повинні навчатися у закладах спеціальної освіти; 14,75% – вважають, що вони можуть навчатися у закладах загальної середньої освіти, але у спеціальних класах; 8,61% респондентів віддають перевагу навчанню дітей з особливими освітніми потребами разом з усіма дітьми у загальноосвітньому інклюзивному навчальному закладі; 0,41% – не дали відповіді на питання.

На думку педагогів, навчання дітей з особливими освітніми потребами разом із однолітками з типовим розвитком:

- зашкодить їхньому розвитку – 22,95%;
- принесе їм користь – 19,67 %;
- 34,43% опитаних не можуть уявити, як буде впливати спільне навчання на дітей;
- 22,95% респондентів припускають різні варіанти впливу, зокрема: *«діти з вадами психофізичного розвитку будуть відчувати себе «ізгоями»; «це залежить індивідуально від дитини»; «це залежить в першу чергу від педагога»; «ніякого результату не буде».*

На питання щодо переваг чи недоліків інклюзивного навчання для дітей з типовим розвитком отримано такі відповіді: 29,51% опитаних вважає, що інклюзивне навчання сприятиме більш адекватному та толерантному сприйманню ними дітей з особливими освітніми потребами; 37,3% переконані, що це, навпаки, їм зашкодить і буде негативно впливати на їхню психіку; 26,23% не знають відповіді на це питання. 6,97% запропонували свій варіант відповіді, зокрема: *«думаю, у них зростає відраза до них, бо на уроці їх буде це відволікати, така дитини буде для них ніким», «це сприяє адекватному ставленню до дітей з особливими потребами, або, навпаки, негативно, у дітей з нормальним інтелектом буде проявлятися ненависть та агресія», «вчитель на уроці буде більше приділяти уваги одній дитині, а інші учні не дотримуватимуть потрібні знання на уроці», «здорові діти можуть не зрозуміти дитину з дефектами, глузуватимуть з неї».*

Здійснивши аналіз відповідей педагогів за визначеним критерієм, ми можемо стверджувати, що у переважної більшості педагогів відсутнє позитивне ставлення як до інклюзивної освіти загалом, так і до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема:

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

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

Респондентам було запропоновано висловити своє розуміння понять «інтеграція», «інклюзія», «інклюзивне навчання», «діти з порушеннями психофізичного розвитку». Лише 19,67% опитаних дали правильні визначення. Аналіз відповідей засвідчив, що 34,43% опитаних недостатньо, а 45,9 % взагалі неправильно тлумачать поняття «інклюзія», «інклюзивне навчання». Більшість педагогів розуміють їх у вузькому, односторонньому значенні, зокрема, «інклюзія – це надання права дітям з вадами психофізичного розвитку навчатися за місцем проживання», «інклюзія – це навчання за принципом «Рівні можливості для всіх», «інклюзивне навчання – це перебування в одному класі здорових дітей та дітей з порушеннями психофізичного розвитку», «інклюзія – це включення дитини у навчально-виховний процес, враховуючи її індивідуальні особливості» тощо. Порівняння

висвітлених результатів із відповідями, отриманими в індивідуальних бесідах, показало, що для більшості педагогів властиве негативне упереджене ставлення як щодо інклюзивної освіти, так і щодо дітей з особливими освітніми потребами.

Поняття «діти з порушеннями психофізичного розвитку» розуміють правильно лише 20,9% опитаних; 35,25% – дали дещо неповне його визначення; 9,02% – припустились грубих помилок у тлумаченні; 34,84% – проігнорували це питання, що також можна пояснити нерозумінням його змісту. Окремі респонденти пояснювали відсутність своєї відповіді так: *«було мало часу»*, *«зараз багато синонімів цього слова»*, *«точно не знаю, як сформулювати»* тощо.

На питання «Чи хотіли би Ви працювати в інклюзивному закладі?» заперечно відповіли – 74,59% респондентів, стверджувально – 11,88%; 13,53% – не визначились. Такі показники підтверджують негативне та невизначене ставлення до інклюзії вчителів закладів загальної середньої освіти.

Вивчення думки корекційних педагогів стосовно готовності сучасної системи освіти до впровадження інклюзивного навчання, показало такі результати: 80,33% опитаних заперечує готовність системи освіти до впровадження інклюзії; 19,67% – вважає, що сучасна система освіти готова лише частково.

Подібними були відповіді на питання щодо готовності педагогів до впровадження інклюзивної освіти за місцем їх роботи: 83,61% зазначили неготовність їхнього закладу до впровадження інклюзії, 16,39% наголосили на частковій готовності закладів.

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

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

75,82% педагогів виявили бажання отримати додаткову інформацію про особливості навчання та виховання дітей з ООП, оскільки від цього залежить ефективність їхньої роботи; 24,18% не бачать у цьому потреби, що, швидше за все, пояснюється відсутністю мотивації та прагнення до саморозвитку.

На думку 59,84% респондентів впевнені, що для отримання додаткової інформації потрібно відвідувати спеціально організовані тренінги та практичні семінари. 54,1% - вважає, що потрібно читати спеціальну літературу; 61,47% - що отримати цю інформацію можна, взявши участь у курсах підвищення кваліфікації для вчителів.

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

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

- недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи про особливості навчання та виховання дітей з ООП – 72,13%;
- недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та оснащення школи потребам дітей з ООП – 66,8 %;
- негативне сприйняття дітей з особливостями психофізичного розвитку іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо) – 61,1 %;
- психологічна неготовність педагогів до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми – 55,74%;
- негативне ставлення батьків здорових учнів до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з психофізичними вадами – 34,84%;
- неврахування адміністрацією та педагогами потреб і можливостей дитини – 19,26%.

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

- відсутність спеціальної освіти по роботі з дітьми з особливими потребами – 52,05%;
- нестача чи відсутність спеціальних програм та дидактичного матеріалу – 62,3;
- небажання працювати у незвичних для мене умовах – 58,61%;
- важке емоційне навантаження – 47,95%;
- недостатнє матеріальне заохочення – 24,18.

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

На думку 53,69% респондентів запровадження інклюзивної освіти сприятиме зростанню професійної компетентності вчителя масової школи; 25,41% опитаних переконані у зворотному; 20,9% ніколи над цим не замислювалися.

Жоден з опитаних не надав пропозицій щодо організаційного та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання в Україні, що також свідчить про невпевненість у її необхідності, нерозуміння її вагомості [28].

Результати опитувальника мотивації А. Реана

Опитувальник на визначення мотивації А. Реана спрямований на дослідження мотивації досягнення успіху та уникнення невдачі. За результатами методики педагогів було розподілено на три групи: з переважанням мотивації досягнення успіху, з невираженим полюсом мотивації та з переважанням мотивації уникнення невдачі. Кількісні результати представлено у таблиці 2.3 та на рисунку 1.

За результатами методики спостерігається кількісне переважання педагогів з мотивацією уникнення невдачі та з наявністю тенденції до неї (47,54%), що свідчить про підвищену тривожність вчителів та невпевненість у власних силах. Особи з таким типом мотивації відчувають труднощі у пристосованні до нових умов, при необхідності вирішення нових задач

впадають у паніку, що негативно позначається на результативності їхньої діяльності. Така поведінка обумовлена небажанням вчителів виходити зі звичної «зони комфорту», проявляти ініціативу та творчість [28].

Таблиця 2.3

Результати дослідження мотивації за методикою А. Реана

Тип мотивації	Кількість осіб	%
Мотивація досягнення успіху	21	8,61
Тенденція до мотивації досягнення успіху	63	25,82
Невиражений полюс мотивації	44	18,03
Тенденція до мотивації уникнення невдачі	86	35,25
Мотивація уникнення невдачі	30	12,29

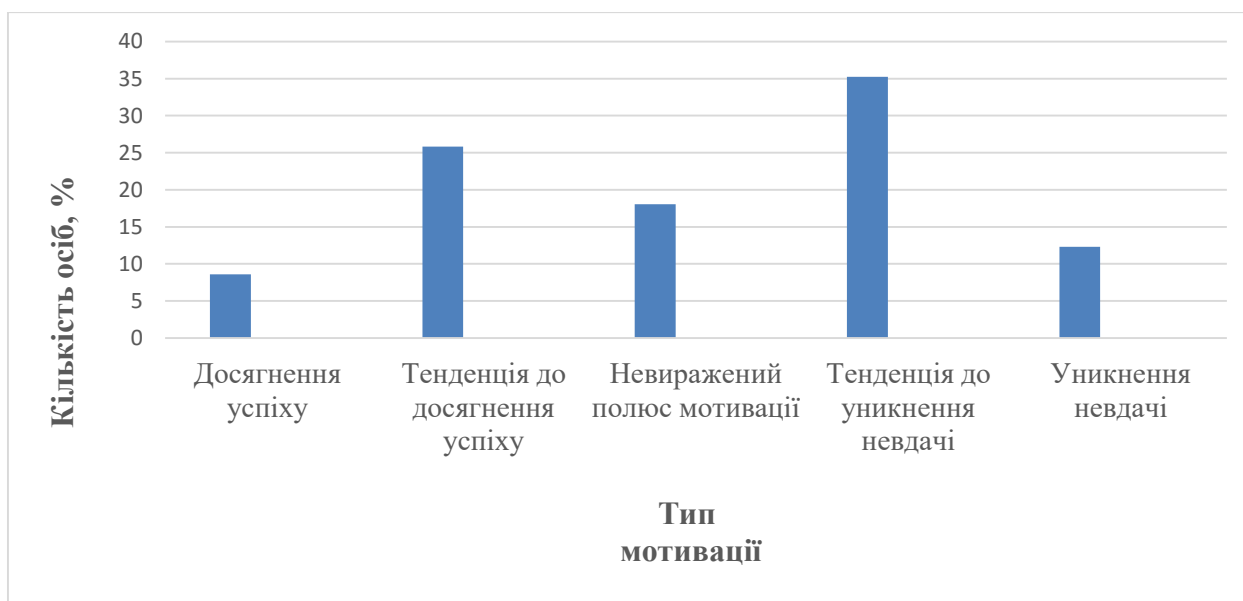


Рис. 2.1. Розподіл педагогів по групах в залежності від переважаючого типу мотивації

Орієнтуючись на характеристику рівнів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, ми можемо співвіднести з ними одержані результати за методикою А. Реана: високому рівню психологічної готовності відповідає переважання у вчителів мотивації досягнення успіху у новій діяльності, середньому рівню – наявність тенденції до досягнення успіху та

невизначений полюс мотивації; низький рівень – тенденція до мотивації уникнення невдачі; початковий рівень – виразне переважання мотивації уникнення невдачі. Зведені результати оформлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Відповідність типу мотивації педагогів
рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання**

Переважаючий тип мотивації за методикою А. Реана	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Мотивація досягнення успіху	21 (8,61%)	Високий	21 (8,61%)
Тенденція до мотивації досягнення успіху	63 (25,82%)	Середній	107 (43,85%)
Невиражений полюс мотивації	44 (18,03)		
Тенденція до мотивації уникнення невдачі	86 (35,25%)	Низький	86 (35,25%)
Мотивація уникнення невдачі	30 (12,29%)	Початковий	30 (12,29%)

Результати методики визначення соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О.Ф.Потьомкіної

З метою кількісного аналізу результатів педагогів було розподілено на 4 групи відповідно до визначених нами рівнів психологічної готовності до інклюзивного навчання:

I група (високий рівень) – з переважанням просоціальної орієнтації на альтруїзм, працю та її результат (установки на егоїзм та владу не виражені);

II група (середній рівень) – з переважанням установок на альтруїзм, працю, проте з орієнтацією на процес діяльності та гроші;

III група (низький рівень) – з відсутністю виразно переважаючих особистісних установок у професійній діяльності;

IV група (початковий рівень) – відсутність просоціальних установок, виразне переважання установок на егоїзм, владу та гроші.

Результати розподілу педагогів за показниками просоціальних установок представлено на рисунку 2.

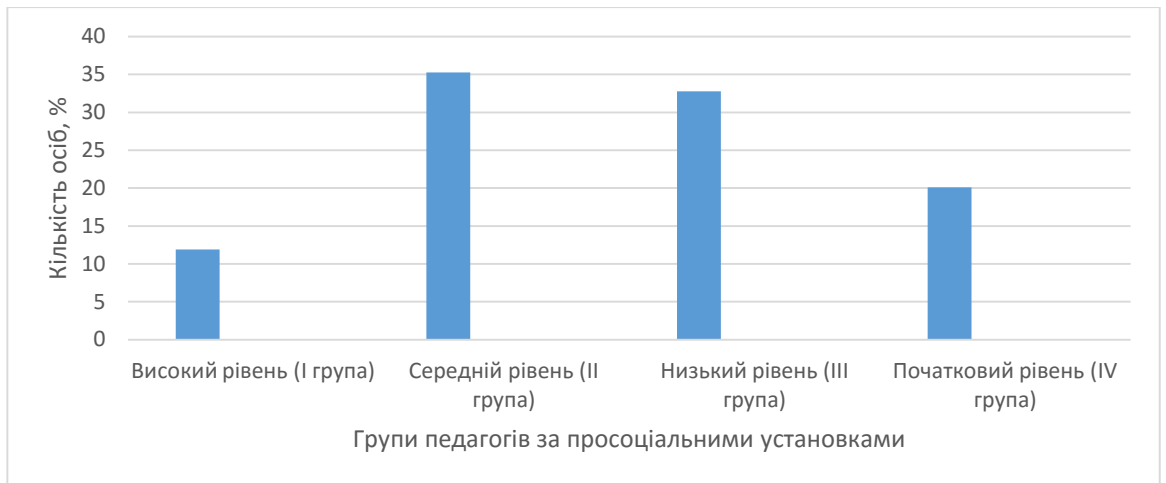


Рис. 2.2 Розподіл педагогів за показниками просоціальних установок

За результатами методики можна зробити висновок, що 11,88% досліджуваних педагогів мають високий рівень розвитку соціально-психологічних установок, що сприяють їхній діяльності в умовах інклюзивної освіти та визначають позитивну мотивацію до неї. У 35,25% опитаних переважають просоціальні установки на альтруїзм та працю, проте наявна виражена орієнтація на процес діяльності та гроші, що в певній мірі може мотивувати їх до роботи в умовах інклюзії, але не зовсім позитивно впливає на результат діяльності загалом. 32,79% педагогів характеризуються відсутністю переважаючих соціально-психологічних установок, що свідчить про ситуативність їх проявів та залежність від внутрішніх станів особистості та зовнішніх обставин. У 20,08% вчителів просоціальні установки відсутні, переважаючими є установки на владу, гроші та егоїзм. У навчанні дітей з особливими освітніми потребами, де об'єктом впливу є особистість дитини, це негативно впливає як на мотиви, так і на увесь процес педагогічної діяльності.

Узагальнивши результати дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами шляхом обчислення середнього арифметичного кількісних значень результатів за окремими методиками, ми отримали результати, які показано у таблиці 2.5. Показовим є переважання початкового і низького рівня розвитку мотиваційного компоненту (47,33%) у педагогів, що є свідченням відсутності у них мотивації до професійної

діяльності в умовах інклюзії та наявності негативного, упередженого ставлення до дітей з ООП.

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості мотиваційного компоненту психологічної
готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання**

Рівень психологічної готовності	%
Високий	16,12
Середній	36,55
Низький	33,76
Початковий	13,57

Одержані відомості свідчать про необхідність розвитку мотиваційного компоненту, який є провідним у структурі психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП та визначає передумови для розвитку інших компонентів.

Якісний аналіз одержаних результатів дозволяє зробити висновок, що мотиваційні чинники, які впливають на формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП умовно можна поділити на дві групи:

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

- несприятливі – негативне, упереджене або невизначене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; відсутність у вчителів глибокої особистісної зацікавленості та позитивної спрямованості на реалізацію

педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти; переважання мотивації уникнення невдачі у новій діяльності; відсутність потреби у професійному зростанні; нерозуміння або неприйняття основних положень та принципів інклюзивної освіти; консерватизм, небажання змінюватися; переважання особистісних установок на гроші та владу [21, с. 425-428].

Результати дослідження когнітивного компоненту

психологічної готовності вчителів

до інклюзивного навчання дітей з ООП

Результати методики «Інтелектуальна лабільність»

Методика використовувалась нами з метою прогнозування успішності педагогів у професійному навчанні під час засвоєння нових видів діяльності. Крім цього, за результатами методики можна зробити висновок про властивості уваги, зокрема переключення та розподіл, а також про такі властивості мислення як гнучкість, швидкість та креативність, високий рівень розвитку яких є передумовою ефективного засвоєння нових знань, формування навичок поведінки та швидкого реагування у будь-якій ситуації.

Здійснивши опрацювання відповідей досліджуваних, ми одержали результати, які оформили у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні інтелектуальної лабільності педагогів

Рівень інтелектуальної лабільності	Кількість осіб	%
Висока лабільність	42	17,21
Середня лабільність	99	40,57
Низька лабільність	94	38,53
Дуже низька лабільність	9	3,69

Як ми бачимо, висока лабільність інтелекту, яка характеризує хорошу здатність до науковості та засвоєння нових знань і видів діяльності притаманна лише 17,21% опитаних педагогів. Розглядаючи цей показник у контексті необхідності засвоєння педагогами нових знань, умінь та навичок, пов'язаних з інклюзивним навчанням, ми можемо стверджувати, що він є

невисоким. Переважна більшість вчителів мають середню та низьку лабільність інтелекту (40,57% та 38,53% відповідно), що може свідчити про наявність труднощів у засвоєнні нових знань та опануванні нових видів діяльності, пов'язаних з інклюзивним навчанням. У 3,96% опитаних дуже низька лабільність інтелекту. Припускаємо, що причинами цього можуть бути індивідуальні особливості психічних процесів вчителів, відсутність у них мотивації до правильного виконання завдань тощо.

Відповідність рівнів інтелектуальної лабільності педагогів рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП відображена у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Відповідність рівнів інтелектуальної лабільності педагогів
рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання**

Рівень інтелектуальної лабільності	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Висока лабільність	42 (17,21%)	Високий	42 (17,21%)
Середня лабільність	99 (40,57%)	Середній	99 (40,57%)
Низька лабільність	94 (38,53%)	Низький	94 (38,53%)
Дуже низька лабільність	9 (3,69%)	Початковий	9 (3,69%)

Результати опитувальника, спрямованого на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами

За результатами опитування у 86 (35,25%) педагогів відсутні систематичні знання у галузі інклюзивної освіти; вони хаотичні, несистематизовані та не завжди точно відображають сутність інклюзії; із них 16 (6,55%) вчителів набрали кількість балів в діапазоні від 0 до 5, що свідчить про те, що їхня обізнаність про інклюзивну освіту знаходиться на дуже низькому рівні. 59,84% вчителів володіють фрагментарними знаннями щодо особливостей навчання дітей з різними категоріями освітніх потреб, що

призводить до значних труднощів у професійній діяльності та негативно впливає на мотивацію до неї. Лише у 4,92% опитаних знання сформовані на достатньо високому рівні. Такий низький показник частково пояснюється відсутністю у вчителів потреби до отримання знань у галузі інклюзивної освіти, що підтверджується вищеописаними результатами дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності.

Кількісні результати опитувальника та їхня відповідність рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання показано у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Відповідність рівня обізнаності педагогів про особливості інклюзивного навчання дітей з ООП рівням психологічної готовності

Рівень обізнаності	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Високий	12 (4,92%)	Високий	12 (4,92%)
Середній	146 (59,84%)	Середній	146 (59,84%)
Низький	70 (28,69%)	Низький	70 (28,69%)
Дуже низький	16 (6,55%)	Початковий	16 (6,55%)

Узагальнені результати дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП оформлено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

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

Рівень психологічної готовності	%
Високий	11,07
Середній	50,2
Низький	33,61
Початковий	5,12

Результати дослідження операційного компоненту психологічної готовності вчителів

до інклюзивного навчання дітей з ООП

Результати тесту «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда

Оцінка соціального інтелекту здійснювалася за наступними показниками: здатність розуміти поведінку інших людей, висловлювати швидкі й точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими, здатність розуміти невербальні засоби комунікації. Загальний рівень розвитку соціального інтелекту визначався на основі композитної оцінки. Всіх респондентів, відповідно до рівнів соціального інтелекту за методикою Дж. Гілфорда, було розподілено на такі групи:

- I група – педагоги з низьким соціальним інтелектом;
- II група – соціальний інтелект нижче середнього (середньослабкий);
- III група – педагоги із середнім рівнем соціального інтелекту;
- IV група – соціальний інтелект вище середнього (середньосильний);
- V група – педагоги з високим соціальним інтелектом.

Відсотковий розподіл педагогів представлено на рисунку 3.

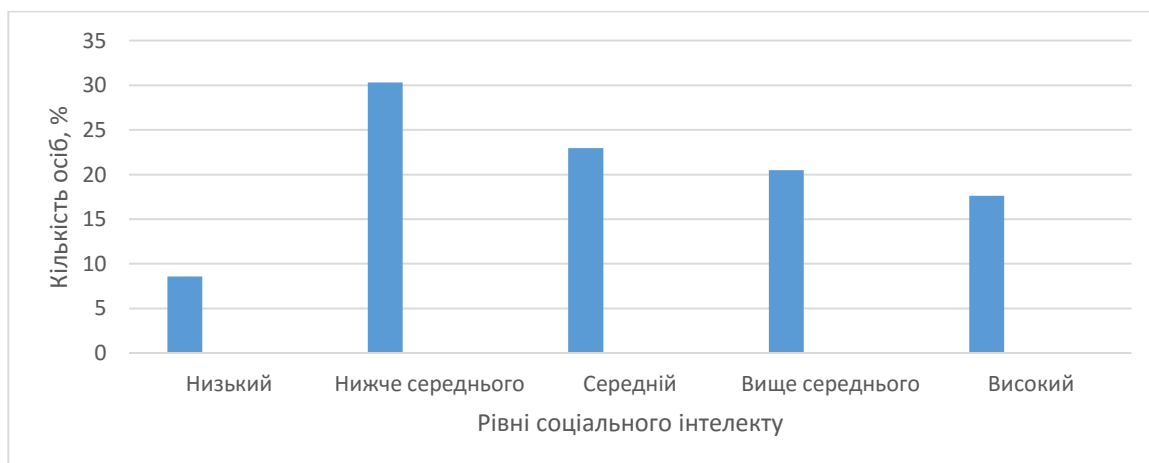


Рис. 2.3 Розподіл педагогів за рівнем соціального інтелекту за результатами тесту Дж. Гілфорда

Враховуючи характеристику рівнів соціального інтелекту, описану у тексті методики, ми співвіднесли їх з показниками рівнів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання та отримали кількісне співвідношення педагогів, яке показано у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Відповідність рівнів соціального інтелекту педагогів
рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання**

Рівень соціального інтелекту за тестом Дж. Гілфорда	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Високий	43 (17,62%)	Високий	43 (17,62%)
Вище середнього	50 (20,5%)	Середній	106 (43,45%)
Середній	56 (22,95%)		
Нижче середнього	74 (30,33%)	Низький	74 (30,33%)
Низький	21 (8,6%)	Початковий	21 (8,6%)

Як можна побачити, більше, ніж у третини педагогів (38,12%) рівень соціального інтелекту є вищим за середній або високим, що обумовлено соціальною спрямованістю професії вчителя: працюючи у школі, взаємодіючи з учнями, батьками та іншими педагогами, вчителі засвоюють навички поведінки, які покликані зробити цю взаємодію максимально ефективною. Вони здатні отримати максимум інформації про людей, орієнтуючись на їхню поведінку, розуміти невербальні засоби спілкування, висловлювати швидкі і точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє їх успішній професійній діяльності, в тому числі й в інклюзивних закладах. Високий соціальний інтелект пов'язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується з розвиненими організаторськими здібностями, що є необхідним у роботі в системі інклюзивної освіти.

38,93% педагогів мають низький рівень соціального інтелекту і рівень нижче середнього. Такі люди відчують значні труднощі у розумінні та прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює взаємини і знижує можливості соціальної адаптації. Особливо невисокий соціальний інтелект впливає на ефективність діяльності педагога, де швидко і точно будувати судження про людей в різних життєвих ситуаціях, розуміти їх невербальну поведінку є професійною компетенцією. Низький рівень соціального інтелекту знижує ефективність роботи вчителя в системі інклюзивної освіти, там де необхідно

точно оцінювати поведінку дітей з особливими освітніми потребами, вміти передбачати реакцію батьків та дітей з типовим розвитком тощо. Низький рівень соціального інтелекту може певною мірою компенсуватися іншими психологічними характеристиками (наприклад, розвиненою емпатією, деякими рисами характеру, стилем спілкування, комунікативними навичками), а також може бути скоригований у процесі активного соціально-психологічного навчання.

Результати опитувальника, спрямованого на ставлення педагогів до взаємодії з дітьми з ООП

Кількісне та якісне опрацювання результатів анкети дозволило розподілити педагогів за рівнями ставлення до взаємодії з учнями з ООП. Результати опитування а також відповідність їх рівням психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП представлено у таблицях 2.11 і 2.12.

Таблиця 2.11

Розподіл педагогів за ставленням до взаємодії з учнями з ООП

Ставлення педагогів до взаємодії з дітьми з ООП	Кількість осіб	%
Позитивне ставлення, готовність до взаємодії	37	15,16
Недостатня готовність до взаємодії	79	32,38
Негативне ставлення до взаємодії	105	43,03
Небажання взаємодіяти	23	9,43

Результати опитувальника засвідчили, що у 43,03% опитаних педагогів має місце негативне ставлення до взаємодії з учнями з ООП, вони сприймають їх виключно як «об'єкти» для співчуття, а не як рівноправних членів класного колективу та суспільства загалом; не бажають приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу; 9,43% вчителів взагалі не бажають взаємодіяти з учнями з ООП. Якісний аналіз відповідей вказує на те, що причиною цього є небажання педагогів зрозуміти цих дітей, упереджене ставлення до них, недостатність знань про особливості реалізації

індивідуального підходу до учнів з ООП у навчальному процесі. Все це, на нашу думку, підтверджує взаємозв'язок операційного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП з мотиваційним та когнітивним.

Лише 15,16% педагогів висловили позитивне ставлення до взаємодії з дітьми з ООП, вони усвідомлюють роль вчителя у адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та власну відповідальності за це; готові приймати індивідуальність кожної дитини.

Таблиця 2.12

**Відповідність ставлення педагогів до взаємодії з учнями з ООП
рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання**

Ставлення педагогів до взаємодії з дітьми з ООП	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Позитивне ставлення, готовність до взаємодії	37 (15,16%)	Високий	37 (15,16%)
Недостатня готовність до взаємодії	79 (32,38%)	Середній	79 (32,38%)
Негативне ставлення до взаємодії	105 (43,03%)	Низький	105 (43,03%)
Небажання взаємодіяти	23 (9,43%)	Початковий	23 (9,43%)

***Результати тесту на визначення загального рівня комунікабельності
(В. Ряховського)***

На підставі підрахунку кількості балів та опрацювання результатів нами було розподілено опитаних педагогів на три групи відповідно до рівнів їх комунікабельності. Результати репрезентовано у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Рівні комунікабельності педагогів

Рівень комунікабельності	Кількість осіб	%
Високий	49	20,08
Середній	121	49,59
Низький	74	30,33

За результатами тесту ми можемо зробити висновок, що у 20,08% опитаних педагогів високий рівень комунікабельності, який характеризується високою здатністю до встановлення взаємостосунків з людьми, умінням налагодити ефективне спілкування з ними, допитливістю, прагненням отримувати нові знання, що є важливими якостями успішного здійснення педагогічної діяльності. Педагоги із низьким рівнем комунікабельності (30,33%) характеризуються замкнутістю, неговірливістю, прагненням до уникнення контактів з іншими людьми. Таких людей виводить з рівноваги нова робота та необхідність нових контактів; з ними досить складно працювати в команді над виконанням групових завдань. Для роботи в умовах інклюзивної освіти низька комунікабельність має негативне значення, адже педагогу інклюзивного класу необхідно постійно взаємодіяти з різними категоріями учнів та іншими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу. Середній рівень комунікабельності (49,59%) може свідчити про наявність певних труднощів у спілкуванні з іншими людьми та у встановленні нових контактів.

Відповідність рівнів комунікабельності педагогів рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП показано у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

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

Рівень комунікабельності	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Високий	49 (20,08%)	Високий	49 (20,08%)
Середній	121 (49,59%)	Середній	121 (49,59%)
Низький	74 (30,33%)	Низький	74 (30,33%)
-	-	Початковий	-

Узагальнені результати дослідження операційного компоненту психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП оформлено у таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

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

Рівень психологічної готовності	%
Високий	17,62
Середній	41,81
Низький	34,56
Початковий	6,01

**Результати дослідження особистісного компоненту
психологічної готовності педагогів**

до інклюзивного навчання дітей з ООП

*Результати опитувальника для діагностики рівня усвідомлення
вчителями себе суб'єктами інклюзивної освіти*

З метою кількісного аналізу результатів опитувальника, ми розподілили педагогів на групи за рівнями усвідомлення себе суб'єктами інклюзивної освіти. Відомості показано у таблиці 2.16.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що найменшу кількість балів досліджувані набрали, оцінюючи такі твердження:

1) *«Я вважаю, що в повній мірі володію особистісними якостями, необхідними для роботи в інклюзивному класі: гуманізм, емпатія, толерантне та неупереджене ставлення до дітей з ООП»* - повну або часткову незгоду зі змістом твердження висловили 40,16% опитаних педагогів;

2) *«Я вірю в можливість розвитку та потенціал кожної дитини, незалежно від її освітніх потреб»* - негативні відповіді дали 36,46% респондентів;

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

- повністю або частково не погоджуються з твердженням 29,51% досліджуваних;

4) «Мене не лякають труднощі, пов'язані із запровадженням інклюзивного навчання і я готова(ий) їх долати» - 33,2% опитаних педагогів виявилися неготовими до подолання труднощів.

Таблиця 2.16

Рівні усвідомлення вчителями себе суб'єктами інклюзивної освіти

Рівень усвідомлення	Кількість осіб	%
Високий	46	18,85
Середній	121	49,59
Низький	68	27,87
Дуже низький (усвідомлення відсутнє)	9	3,69

Аналізуючи одержані результати, ми можемо стверджувати, що основними факторами, які перешкоджають усвідомленню педагогами себе як суб'єктів інклюзивної освіти є:

- недостатня сформованість особистісних якостей, які є значущими для прийняття дітей з особливими освітніми потребами;
- відсутність віри в можливості та потенціал розвитку дітей з ООП;
- неготовність надавати допомогу дітям з ООП, спрямовану на їхню адаптацію в інклюзивному класі;
- неготовність долати труднощі, які пов'язані із запровадженням інклюзивного навчання.

Відповідність рівнів емпатії педагогів рівням психологічної готовності показано у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Відповідність рівнів усвідомлення педагогами себе як суб'єктів інклюзивної освіти рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання

Рівень усвідомлення	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Високий	46 (18,85%)	Високий	46 (18,85%)

Продовження таблиці 2.17

Середній	121 (49,59%)	Середній	121 (49,59%)
Низький	68 (27,87%)	Низький	68 (27,87%)
Дуже низький (усвідомлення відсутнє)	9 (3,69%)	Початковий	9 (3,69%)

Результати дослідження за методикою діагностики рівня емпатійних здібностей (за І.Юсуповим)

Кількісний аналіз отриманих результатів показав, що для переважної більшості педагогів загальноосвітньої підготовки притаманний низький та середній рівень емпатії. Дуже високого рівня емпатії не виявлено у жодного вчителя, у 2,87% дуже низький рівень емпатії, високий рівень має місце у 18,44% опитаних.

Кількісні результати показано у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Рівні розвитку емпатії у педагогів

Рівень	Кількість осіб	
Дуже високий		
Високий		
Середній		
Низький		
Дуже низький		

Аналізуючи показники емпатії за окремими шкалами, які описані у тексті методики, ми можемо сказати, що у респондентів з високим загальним рівнем емпатії найбільш розвинутими є раціональний (характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення на будь-яку людину – її стан, проблеми, поведінку, що дозволяє неупереджено, раціонально виявляти її особливості), емоційний канал емпатії (відповідає за здатність входити в емоційний контакт з оточуючими, співпереживати їм; емоційна чуйність, в цьому випадку, дозволяє зрозуміти внутрішній світ іншої людини,

прогнозувати її поведінку і ефективно впливати на неї) та проникаюча здатність емпатії. Тоді як у відповідях педагогів з низьким рівнем емпатії простежується переважання балів по шкалі установок, які ускладнюють роботу емпатії. Причинами цього можуть бути замкнутість людини, її прагнення уникати особистих контактів, переконання у необхідності приховувати свої емоції або у недоречності проявляти цікавість до іншої особистості, попередній негативний досвід тощо.

Відповідність рівнів емпатії педагогів рівням психологічної готовності показано у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Відповідність рівнів емпатії педагогів рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання

Рівень емпатії	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Високий		Високий	
Середній		Середній	
Низький		Низький	
Дуже низький		Початковий	

Результати методики діагностики комунікативної установки за В. Бойком (визначення загальної комунікативної толерантності)

У інтерпритації методики не подано чіткої характеристики рівнів комунікативної толерантності, лише зазначено, що максимально можлива загальна кількість балів становить 135, мінімальна – 0 балів. Виходячи з цього, ми зробили припущення, що:

- 0-35 балів – високий рівень толерантності;
- 36-70 балів – середній рівень;
- 71-100 балів – низький рівень;
- 101-135 балів – дуже низький рівень толерантності, цілковита нетерпимість до інших людей.

Отримані результати висвітлено у таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

Рівні комунікативної толерантності педагогів

Рівень толерантності	Кількість осіб	%
Високий	76	31,15
Середній	119	48,77
Низький	49	20,08
Дуже низький	-	-

Якісний аналіз результатів за окремими поведінковими ознаками показав, що найбільшу кількість балів, яка свідчить про низький рівень толерантності, досліджувані набрали за такими показниками:

- неприйняття індивідуальності інших людей – 30,33 % вчителів;
- нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера по спілкуванню – 25,41% педагогів;
- прагнення підлаштувати партнера по спілкуванню під себе, зробити його зручним – 36,07% досліджуваних.

Вище зазначені показники є неприйнятними для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки їх яскрава вираженість у окремих осіб перешкоджає неупередженому сприйманню дітей з ООП, спілкуванню з ними та реалізації індивідуального підходу у їх навчанні.

Відповідність рівнів комунікативної толерантності вчителів рівням психологічної репрезентовано у таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

Відповідність рівнів комунікативної толерантності педагогів рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання

Рівень толерантності	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Високий	76 (31,15%)	Високий	76 (31,15%)
Середній	119 (48,77%)	Середній	119 (48,77%)
Низький	49 (20,08%)	Низький	49 (20,08%)
Дуже низький	-	Початковий	-

Результати методики «Діагностика ригідності» Г. Айзенка

Ригідність як особистісна якість є важливою для педагогів інклюзивних закладів, адже є відображенням здатності до зміни власних поглядів, установок, плану дій відповідно до нових обставин.

Кількісні результати дослідження ми оформили у таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

Показники ригідності за методикою Г.Айзенка

Рівень ригідності	Кількість осіб	%
Дуже високий	16	6,56
Високий	84	34,43
Середній	93	38,11
Низький	51	20,9

За результатами методики ми визначили, що 6,56% педагогів характеризуються дуже високим рівнем ригідності, що вказує на їхню нездатність та виражений супротив до будь-яких змін; у 34,43% опитаних вчителів ригідність виражена, що свідчить про значні труднощі у зміні прийнятого людиною плану дій та внутрішніх установок особистості; у 40,57% – середній рівень ригідності: для цієї групи педагогів властиві певні труднощі при необхідності змінювати свої дії та переконання під впливом нових обставин; 25% – ригідність відсутня, що вказує на здатність людини з легкістю переключатися з однієї установки на іншу та змінювати свою поведінку.

Відповідність рівнів ригідності педагогів рівням психологічної готовності оформлено у таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Відповідність рівнів ригідності педагогів рівням психологічної готовності до інклюзивного навчання

Рівень ригідності	Кількість осіб, %	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб, %
Низький		Високий	

Продовження таблиці 2.21

Середній		Середній	
Високий	3	Низький	3
Дуже високий		Початковий	

**Результати анкети, спрямованої на визначення
здатності вчителя до саморозвитку**

Кількісний аналіз результатів анкети дозволив нам розділити опитаних педагогів на 4 групи (відповідно до визначеної нами характеристики рівнів психологічної готовності) за такими критеріями:

- загальна здатність до саморозвитку;
- залежність прагнення до саморозвитку від зовнішніх умов;
- здатність до самоаналізу професійної діяльності.

До I групи увійшли педагоги, у яких наявне прагнення і здібності до саморозвитку та які здатні до самоаналізу власної професійної діяльності; вони не залежать від зовнішніх умов. II група – вчителі з недостатньою орієнтацією на саморозвиток; спостерігається її залежність від зовнішніх умов. III група педагогів характеризується низьким рівнем прагнення до саморозвитку, задоволеністю існуючим рівнем професійного розвитку. До IV групи ми віднесли педагогів, у яких відсутнє прагнення до саморозвитку та самоаналізу власної професійної діяльності. Зведені кількісні результати методики показано у таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

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

Групи педагогів	Рівень психологічної готовності	Кількість осіб	%
I	Високий	39	15,98
II	Середній	81	33,2
III	Низький	112	45,9
IV	Початковий	12	4,92

Узагальнені результати дослідження особистісного компоненту психологічної готовності педагогів загальноосвітньої підготовки до інклюзивного навчання оформлено у таблиці 2.23.

Таблиця 2.23

Рівні сформованості особистісного компоненту психологічної готовності вчителів ЗСО до інклюзивного навчання

Рівень психологічної готовності	%
Високий	21,06
Середній	43,6
Низький	31,72
Початковий	3,62

Отже, одержані результати дослідження дають нам підстави зробити узагальнені висновки про рівні сформованості психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання, які ми оформили у таблиці 2.24.

Таблиця 2.24

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

Рівень психологічної готовності	Структурні компоненти психологічної готовності			
	Мотиваційний	Когнітивний	Операційний	Особистісний
Високий	16,12	11,07	17,62	21,06
Середній	36,55	50,2	41,81	43,6
Низький	33,76	33,61	34,56	31,72
Початковий	13,57	5,12	6,01	3,62

З відомостей, представлених у таблиці, випливає, що найменш розвинутим є мотиваційний компонент (низький та початковий рівень готовності має місце у 47,33% досліджуваних). На нашу думку, це пояснюється впливом негативних соціальних стереотипів щодо дітей з особливими освітніми потребами та упередженим ставленням до них. Ці фактори є визначальними у формуванні мотивації вчителів до інклюзивного навчання.

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

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

2.3 Дослідження впливу психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі

Одним із завдань нашого дослідження був аналіз впливу психологічної готовності педагога на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі та адаптацію учнів в колективі інклюзивного класу.

У працях вчених (Л. Акатова, Л. Гречко, А. Колупаєвої, А. Конопльової, В. Олешкевич, О. Чеботарьової, О. Чопік, J. Deppeleer, D. Harvey, T. Loreman та ін.) наголошено на ролі вчителя у формуванні колективу інклюзивного класу та соціальній адаптації учнів з особливими освітніми потребами [2; 56; 94; 95; 96; 143; 144; 205; 207; 221].

Як зазначає В. Олешкевич, найбільш важливим напрямком роботи вчителя інклюзивного класу є формування сприятливого соціально-психологічного клімату, досвіду позитивних взаємин учнів з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком. Для успішної реалізації цього напрямку вчитель сам повинен вміти сприймати кожну дитину такою, якою вона є, визнавати її індивідуальність, неповторність і навчити цьому здорових учнів [144].

Вчителю інклюзивного класу необхідно сприяти створенню міцного дитячого колективу. Усі діти повинні мати не лише однакові права, а й однакові можливості. Сприятливе середовище позитивно впливає на прояви ініціативи, творчості, заохочує всіх дітей до досліджень, забезпечуючи успішне навчання й розвиток. Педагогу потрібно регулярно створювати умови для розвитку позитивних соціальних взаємин учнів, працювати над згуртованістю класу, щоб дитина відчула любов і повагу однокласників і вчителя [80, с. 53].

Аналіз літературних джерел свідчить, що характер міжособистісних стосунків у класі значною мірою впливає на самопочуття учня. Якщо становище учня сприятливе, він має товаришів серед однокласників, то дитина почуває себе впевнено і відчуває себе членом колективу. І навпаки, несприятливе становище учня викликає стан психологічної ізоляції, що має негативний вплив на формування його особистості та поведінки. Неблагополуччя у взаєминах з однокласниками, переживання свого відторгнення від класного колективу може бути причиною аномального розвитку особистості. У результаті, відторгнуті учні схильні до прояву девіантної поведінки, є агресивними, мають проблеми з навчанням [93].

На думку Л. Акатова, завдання вчителя при наданні допомоги дітям у встановленні нормальних міжособистісних стосунків полягає у створенні такої ситуації розвитку, в якій їх соціальне самопочуття було б постійно забарвленим емоційно позитивними переживаннями, щоб у них домінував гарний настрій, що є вкрай необхідним для ефективного психічного й особистісного розвитку дитини [2, с. 252].

На нашу думку, успішність реалізації вище зазначених напрямків роботи вчителя інклюзивного класу знаходиться у прямій залежності від рівня його психологічної готовності до інклюзивного навчання. Для підтвердження цієї гіпотези нами було проведено дослідження соціально-психологічного клімату та згуртованості колективу інклюзивних класів, а також соціометричне дослідження статусу учнів з ООП у ньому.

Для діагностики ми використовували методику «Соціометрія», адаптований варіант методики «Індекс групової згуртованості» Сішора і методику оцінки психологічної атмосфери в колективі А. Фідлера. Метою дослідження було з'ясування статусу учнів з особливими освітніми потребами в класному колективі, рівень групової згуртованості класного колективу і ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату у ньому.

Наведемо короткий опис використаних психодіагностичних методик.

Соціометрія

Методика «Соціометрія» [161, с. 476-485] застосовувалась з метою визначення соціального статусу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Він визначався на основі процедури вибору або відхилення співпраці з індивідом у сферах «навчання» та «дозвілля».

Для проведення методики було використано соціометричний критерій, який містив запитання, наприклад: «З ким би ти хотів сидіти за однією партою?», «З ким би ти не хотів сидіти за однією партою?», «Кого з однокласників ти запросив би на свій день народження?», «Кого з однокласників ти не запросив би на свій день народження?». Учням пропонувалось підписати свої листочки для відповідей і написати на них прізвища вибраних ними однокласників. Кількість виборів була обмеженою (3 учні). Учням потрібно було дотримуватися послідовності переваг (у першу (1), у другу (2), у третю (3) чергу). Вибір, зроблений учнем, свідчив, кому із членів свого класу він надав перевагу, і чи був його вибір взаємним.

Проведення соціометричного дослідження дозволило визначити «зірок» класу (ті учні, що мали у два рази більше середньої кількості позитивних виборів і жодного негативного), «бажаних» (ті діти, що мали середню кількість позитивних виборів і не мали негативних), неприйнятих (ті школярі, число позитивних виборів яких менше середнього та мала місце незначна кількість негативних (до 2-х)), ізольованих (діти, що отримали найменшу кількість позитивних виборів (від 0 до 2-х) і мали більше 2-х негативних) та відторгнутих (учні, які одержали лише негативні вибори) учнів.

Індекс групової згуртованості Сішора

Методика складається з 5 запитань з декількома варіантами відповідей на кожен. Кожна відповідь кодується в балах відповідно до наведених в дужках значень (максимально можлива сума балів +19, мінімальна – -5).

Ми адаптували текст методики відповідно до категорії досліджуваних (учні закладів загальної середньої освіти). Зміст методики представлено у додатку Й.

На підставі отриманої суми балів робиться висновок про рівень групової згуртованості:

- 15 та більше балів – високий рівень групової згуртованості;
- 11-15 балів – вище середнього;
- 7-11 балів – середній рівень;
- 4 – 6 – нижче середнього;
- 4 і менше балів – низький рівень групової згуртованості.

Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі

А. Фідлера

Методика, запропонована Ф. Фідлером [196], застосовувалась для оцінювання психологічної атмосфери у колективі. Вона базується на методі семантичного диференціалу. Відповідь на кожний з 10 пунктів шкали оцінюється зліва направо від 1 до 8 балів. Учням пропонувалось поставити знак («V») кожній парі протилежних за змістом слів. Чим лівіше розміщений знак у таблиці, тим нижчим є бал, тим сприятливішою є психологічна атмосфера у колективі на думку того, хто відповідав. Підсумковий показник коливався від 10 (найбільш позитивна оцінка) до 80 (найбільш негативна) балів. На основі індивідуальних профілів складався середній профіль, який характеризував психологічну атмосферу у колективі [196].

Бланк методики представлено у додатку К.

У дослідженні прийняли участь школярі десяти інклюзивних класів Вінницької, Дніпропетровської, Рівненської, Львівської та Хмельницької областей, а саме: Ободівської середньої ЗОШ I-III ступенів Тростянецького

району Вінницької області, Криворізького Жовтневого ліцею Криворізької міської ради Дніпропетровської області, Клеванського НВК «Школа-ліцей» Рівненської районної ради, Новомиської ЗОШ I-III ступенів Рівненської районної ради, Корнинської ЗОШ I-III ступенів Рівненської області, Семенівської ЗОШ I-III ступенів Пустомитівського району Львівської області, Кам'янець-Подільської ЗОШ I-III ступенів №2 ім. Т.Г.Шевченка. Всього – 186 учнів (з них 24 – діти з особливими освітніми потребами: 14 учнів початкових класів, 10 – учні середніх і старших класів).

За результатами проведення соціометричного дослідження з метою визначення соціального статусу учнів з ООП в інклюзивних класах нами було отримано результати, показані у таблиці 2.25.

Таблиця 2.25

Соціальний статус учнів з ООП за методикою «Соціометрія»

№ з/п	Учень	Соціальний статус (кількість дітей)				
		«Зірки»	«Бажані»	«Неприємні»	«Ізольовані»	«Відторгнуті»
1	X 1				V	
2	X 2				V	
3	X 3			V		
4	X 4				V	
5	X 5				V	
6	X 6					V
7	X 7			V		
8	X 8			V		
9	X 9		V			
10	X 10				V	
11	X 11			V		
12	X 12				V	
13	X 13					V
14	X 14			V		
15	X 15				V	
16	X 16			V		

Продовження таблиці 2.25

17	X 17			V		
18	X 18				V	
19	X 19				V	
20	X 20			V		
21	X 21					V
22	X 22		V			
23	X 23				V	
24	X 24			V		
Кількість у %		0 %	8,33%	37,5 %	41,67 %	12,5 %

За результатами методики соціальний статус «зірка» не отримав жоден учень з ООП. До категорії «бажаних» потрапило 2 учні (8,33%); переважна більшість учнів з ООП (54,17%) отримали найменшу кількість позитивних та велику кількість негативних виборів, тому їхній соціальний статус оцінюється як «ізольовані» (41,67%) та «відторгнуті» (12,5%). Більше третини учнів з ООП (37,5%) мають статус «неприйнятих» в колективі класу.

На нашу думку, такі результати обумовлені недостатнім рівнем психологічної готовності вчителів загальноосвітньої підготовки до навчання дітей з ООП. Особливо яскраво це простежується у початкових класах, де думка дітей залежить від позиції вчителя, який є для учнів авторитетом та носієм суспільних поглядів. Якщо педагог неготовий прийняти дитину з ООП у колектив класу, якщо у його ставленні до неї спостерігається це неприйняття, а можливо й зневага та презирство, то решта учнів з типовим розвитком наслідують таку поведінку.

Результати методики «Індекс групової згуртованості» Сішора

За процедурою проведення методики визначався індекс згуртованості колективу інклюзивного класу за такими критеріями:

- відчуття приналежності до класу;
- бажання перейти до іншого класу;
- оцінка взаємин між учнями у класі;
- оцінка взаємин з вчителями;

- відношення до навчання у класному колективі.

Узагальнені результати оцінки групової згуртованості учнями з ООП оформлено у таблиці 2.26.

Таблиця 2.26

Оцінка групової згуртованості інклюзивних класів учнями з ООП

Рівень групової згуртованості	Кількість учнів	%
Високий	0	0
Вище середнього	2	8,33
Середній	4	16,67
Нижче середнього	10	41,67
Низький	8	33,33

З відомостей, показаних у таблиці, ми бачимо, що жоден учень з ООП не вважає колектив класу згуртованим, що підтверджується й результатами соціометрії: діти, які неприйняті у колектив або знаходяться на позиціях ізольованих, не вважають клас дружним. Лише 2 (8,33%) учнів оцінюють колектив класу як більш менш згуртований; переважна більшість відповідей (75%) свідчить про низький та нижче середнього рівні групової згуртованості колективу.

Аналіз відповідей на окремі питання методики засвідчив, що лише 8,33% учнів відчувають себе членами колективу класу; 8,33% - зазначили, що беруть участь в більшості видів діяльності класу; 25% дітей дали відповідь *«Беру участь в одних видах діяльності і не беру участі в інших»*; 41,67% досліджуваних не відчувають себе членами класного колективу групи; 16,67% відповіли, що *«живуть та існують окремо від неї»*. 33,33% учнів з ООП виявили бажання перейти в інший клас; 20,83% висловили думку, що взаємини з вчителями у їхньому класі гірші, ніж в інших.

Результати методики оцінки психологічної атмосфери в колективі А. Фідлера

Для зручності опрацювання результатів дослідження, ми зробили припущення, що середня кількість балів по одній шкалі означає: від 1 до 3

балів – сприятлива психологічна атмосфера у колективі, від 3 до 6 балів – достатньо сприятлива, від 6 до 8 балів – несприятлива. Відповідно загальна кількість балів: від 10 до 30 балів – сприятлива атмосфера, від 30 до 60 балів – достатньо сприятлива, від 60 до 80 балів – несприятлива.

Зведені результати дослідження за методикою показано у таблиці 2.27.

Соціально-психологічний клімат у 30% досліджуваних колективів є сприятливим. Соціально-психологічна атмосфера у 70% колективів є достатньо сприятливою, проте учні не завжди дружелюбно, з теплотою ставляться один до одного, допомагають один одному у складних ситуаціях, можуть дійти згоди у вирішенні проблемних питань. На нашу думку, причиною цього є те, що не всі школярі задоволені своїми колективами, їм не подобаються їхні однокласники та не цікаво навчатися з ними.

Таблиця 2.27

**Результати дослідження психологічного клімату в колективах
інклюзивних класів за методикою Ф.Фідлера**

№ п/п ко- лек- тиву	Дружелюбність- ворожість	Згода-незгода	Задоволення- незадоволеність	Продуктивність- непродуктивність	Теплота-прохолода	Співпраця- неузгодженість	Взаємодтримка- недобррозичливість	Захопленість- байдужість	Цікавість-нудьга	Успіх-неуспіх	Загальна сума
1	3,45	3	2,95	2,51	2,44	3,53	2,22	2,44	2,03	2,37	26,94
2	3,02	3,68	3,57	2,91	3,05	3,34	2,54	2,95	2,84	2,36	30,26
3	2,84	2,92	2,38	2,3	2,46	3,53	3,76	2,07	2,46	2,3	27,02
4	3,62	3,68	2,93	2,25	2,93	3,68	4	3,62	3,06	2,37	32,14
5	4,36	3,68	2,95	1,93	2,46	3,53	3,76	3,95	2,5	2,44	31,56
6	3,45	2,95	3,09	2,5	3	1,8	2,16	3,62	2,37	2,93	28,32
7	3,02	3,71	3,57	2,91	2,44	2,45	4	2,95	3,68	2,37	31,1
8	3,05	3,55	3,17	2,3	2,93	3,68	3,54	4,06	3,54	2,49	32,31

Продовження таблиці 2.27

9	4,45	3,68	2,93	2,3	3,05	3,34	3,23	2,44	2,84	2,67	30,93
10	3,6	2,95	3,41	2,51	3,44	3,68	4	3,04	2,46	2,37	31,46

Аналізуючи профілі відповідей учнів з особливими освітніми потребами, ми відзначили дещо іншу оцінку психологічного клімату у класі. Результати наведено у таблиці 2.28.

Таблиця 2.28

Оцінка психологічного клімату інклюзивних класів учнями з ООП

№ п/п учня	№ колективу	Дружелюбність-ворожість	Згода-незгода	Задоволення-незадоволеність	Продуктивність-непродуктивність	Теплота-прохолода	Співпраця-неузгодженість	Взаємодітримка-недобррозичливість	Захопленість-байдужість	Цікавість-нудьга	Успіх-неуспіх	Загальна сума
1	1	5	2	4	3	4	4	5	3	2	3	35
2		4	2	4	4	4	3	4	5	3	3	36
3	2	5	3	4	4	5	4	6	3	4	6	44
4		6	3	5	4	5	4	5	4	5	5	46
5		6	4	5	5	6	4	7	5	4	5	51
6	3	4	4	5	4	6	4	6	5	4	3	45
7		5	4	4	4	5	5	6	6	5	4	48
8	4	6	4	6	7	6	4	7	4	4	5	47
9		5	4	4	5	5	4	6	3	3	4	42
10	5	4	5	4	3	5	3	5	3	3	4	39
11		6	6	5	5	6	4	5	4	2	4	47
12		6	5	4	4	6	4	5	5	4	6	49
13	6	4	4	5	3	4	4	5	5	3	4	41
14		3	4	6	3	3	5	4	4	2	3	37

Продовження таблиці 2.28

15	7	5	6	6	5	5	4	5	5	3	5	49
16		5	5	6	5	6	5	6	5	5	6	54
17		6	5	7	5	7	5	5	6	5	6	57
18	8	6	5	5	5	7	5	6	6	3	5	53
19		5	4	6	5	6	5	5	5	5	6	52
20	9	5	6	4	4	5	5	5	6	4	5	49
21		6	5	5	6	6	4	6	5	4	5	52
22	10	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	46
23		5	4	6	5	4	5	5	6	4	6	50
24		5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	46

Як свідчать результати таблиці, жодний учень з ООП не оцінив психологічний клімат у класному колективі як сприятливий: всі оцінюють його як недостатньо сприятливий. В деяких випадках кількісні результати були наближені до несприятливого психологічного клімату. Це є свідченням того, що учні з ООП відчувають дискомфорт, перебуваючи у класі, що також підтверджується їх низькими соціальними статусами.

Отже, результати дослідження колективів інклюзивних класів, отримані на етапі констатувального експерименту, показали, що учні з особливими освітніми потребами мають значні труднощі у адаптації до умов закладу загальної середньої освіти: переважна більшість з них має низький соціальний статус у колективі класу, не відчуває себе його частиною та негативно оцінює стосунки у ньому. На нашу думку, ситуація може покращитися у випадку психологічної підготовки вчителів загальноосвітньої підготовки (класних керівників та вчителів-предметників) до інклюзивного навчання, зміни їх соціальних установок щодо дітей з ООП.

Висновки до розділу 2

За результатами експериментального дослідження стану сформованості компонентів психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП визначено такий їх розподіл:

1. Мотиваційний компонент: 16,12% педагогів відзначаються високим рівнем його сформованості; 36,55% – середнім; 33,76% – низьким та 13,57% – початковим.

2. Когнітивний компонент: високий рівень – 11,07%; середній – 50,2%; низький – 33,61%; початковий – 5,12%.

3. Операційний компонент – високий рівень – 17,62%; середній – 41,81%; низький – 34,56%; початковий – 6,01%.

4. Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості особистісного компоненту: 21,06% – високий рівень, 43,6% – середній, 31,72% – низький та 3,62% початковий.

Порівняння кількісних та якісних характеристик окремих компонентів показує, що найменш розвинутим є мотиваційний компонент психологічної готовності до інклюзивного навчання (високий рівень зафіксовано у 16,12% досліджуваних, низький та початковий – у 47,01%). Також, не зважаючи на дещо вищі загальні результати, потребують розвитку окремі показники когнітивного компоненту (наявність цілісної системи знань про психолого-педагогічні особливості дітей з ООП та особливості реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з ООП відповідно до категорії порушення), операційного (ставлення до взаємодії з учнями з ООП) та особистісного (розвиток усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти, емпатії, толерантності тощо).

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

Результати вивчення соціально-психологічного клімату у колективах інклюзивних класів та соціальних статусів учнів з особливими освітніми потребами засвідчили:

1. Соціальний статус переважної більшості учнів з ООП (54,7%) оцінюється як «ізольовані» та «відторгнуті», що спричиняє значні труднощі їх адаптації до умов закладу загальної середньої освіти.

2. Значна частина досліджуваних (41,67%) не відчувають себе членами класного колективу; 16,67% зазначають, що живуть ізольовано від нього.

3. Всі учні з ООП оцінюють соціально-психологічний клімат у класі як недостатньо сприятливий, відчувають дискомфорт, перебуваючи у ньому, що підтверджується їх низькими соціальними статусами.

На нашу думку, вищезазначені характеристики кількісно та якісно покращаться за умови формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання.

Зміст другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Буйняк М.Г. Методика дослідження психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 290-294.

2. Буйняк М.Г. Окремі аспекти дослідження психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 28. С. 260-264.

3. Буйняк М.Г., Миронова С.П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. Вип. 23 в 3-х ч. Ч 2. С. 16-23.

4. Буйняк М. Г., Миронова С.П., Плохотнюк Н.С. Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 233-241.

5. Буйняк М.Г. Структура психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: тези доп. VII всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 25 квіт. 2012 р.). Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 203-206.

6. Буйняк М.Г. Етапи формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 14: у 3-х т. Т. 1. С. 103-104.

7. Буйняк М.Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 9 жовт. 2018 р.) Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 425-428.

РОЗДІЛ 3.

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

3.1 Обґрунтування тренінгової програми формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Аналіз літературних джерел та результатів констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП. Практика запровадження інклюзивного навчання демонструє спрямування зусиль переважно на їх методичну підготовку, формування професійних компетентностей для успішного здійснення педагогічної діяльності. Тоді як формуванню психологічної готовності, яка є первинною у підготовці вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, основою для формування професійних компетентностей, не приділяється належної уваги.

Все це обумовило необхідність розробки програми формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Теоретичним підґрунтям формувального експерименту були дослідження С. Альохіної, Ю. Бистрової, І. Возняк, І. Демченко, Л. Карамушки, Е. Кетриш, В. Коваленко, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Миронової, В. Синьова, Н. Софій, І. Оралканової, І. Хафізуліної, В. Хитрюк, С. Черкасової, Д. Шульженко, Ю. Шуміловської та ін. [4; 12; 47; 56; 58; 84; 87; 95; 96; 105; 121; 124; 132; 133; 146; 173; 175; 176; 177; 188; 191; 192; 199; 201; 206; 210; 211; 214].

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

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

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

Завдання формувального експерименту:

1. Розробити та здійснити апробацію тренінгової програми для формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання.

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

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

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

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

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

Соціально-психологічний тренінг, як форма групової психокорекційної роботи, вважається одним із найбільш ефективних методів психологічного впливу на особистість. Під терміном «соціально-психологічний тренінг» Л. Петровська пропонує розуміти практику психологічного впливу, засновану на активних методах групової роботи. При цьому вона відзначає, що це поняття включає в себе широкий спектр методичних форм: відео-тренінг, рольове навчання, груповий аналіз оцінок і самооцінок, невербальні методики тощо [151]. Методичні розробки теоретичних та практичних аспектів проведення соціально-психологічних і психолого-педагогічних тренінгів відображено у працях зарубіжних й українських науковців, серед яких А. Авер'янова, О. Алексєєва, О. Большаков, І. Вачков, Т. Зайцева В. Климчук, К. Корольова, С. Макшанов, Г. Марасанов, В. Пахальян, Н. Самоукіна, О. Сидоренко, Т. Яценко та ін. [1; 3; 15; 43; 44; 72; 88; 99; 118; 122; 149; 158; 169; 172; 216; 217]. Експериментальне використання тренінгових технологій з метою фахової підготовки та професійного самовдосконалення викладено в працях Г. Бєвз, О. Главник, Л. Карамушки, Л. Козлової, Л. Мітіної, В. Федорчука та ін. [191; 192; 193; 195; 198]. Проте тренінгова програма для формування психологічної готовності вчителів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання ще не була предметом досліджень у вітчизняній спеціальній психології.

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

1) визначено контингент контрольної та експериментальної груп педагогів, контрольні та експериментальні інклюзивні класи:

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

Другий (*основний*) етап формувального експерименту передбачав розв'язання таких завдань:

- проведення первинної діагностики педагогів контрольної та експериментальної групи, а також колективів інклюзивних класів;

- апробацію тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності»;

- проведення повторної діагностики в контрольній та експериментальній групах педагогів та інклюзивних класах для оцінки ефективності тренінгової програми та фіксації змін, які відбулися / не відбулися у контрольних групах.

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

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

Для проведення формувального експерименту було сформовано контрольну та експериментальну групи серед педагогів закладів загальної середньої освіти. Всього дослідженням було охоплено 60 педагогів інклюзивних закладів. З них 30 вчителів складала експериментальна група, 30 – контрольна. Для оцінки впливу психологічної готовності педагогів на соціально-психологічний клімат інклюзивного класу та соціальний статус учнів з ООП було визначено контрольні та експериментальні класи в інлюзивних школах (всього 10 класів – 5 контрольних та 5 експериментальних). Класи обиралися відповідно до контрольної та експериментальної груп педагогів.

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

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

Завдання тренінгу було сформульовано з урахуванням результатів констатувального експерименту, згідно з якими найменш сформованими компонентами психологічної готовності виявилися мотиваційний та особистісний. Але оскільки всі компоненти структури психологічної готовності є взаємопов'язаними, то до тренінгу було включено вправи на розвиток усіх її компонентів, але з перевагою мотиваційного та особистісного.

Проведення тренінгу спрямоване на вирішення таких **завдань**:

- 1) формування позитивної мотивації у педагогів щодо професійної діяльності в умовах інклюзії;
- 2) формування позитивних перцептивних установок щодо дітей з ООП;
- 3) розвиток особистісних якостей педагогів, які є значущими для роботи в умовах інклюзії (емпатія, толерантність, здатність до самоаналізу тощо);
- 4) формування позитивної «Я-концепції» педагогів;
- 5) формування позитивного ставлення до взаємодії з учнями з ООП;
- 6) поглиблення знань педагогів про зміст та специфіку інклюзивного навчання; про психологічні особливості дітей з ООП;
- 7) вироблення навичок, які сприятимуть адаптації та усвідомленому вибору варіантів поведінки під час роботи в умовах інклюзії [37; 38; 39].

Тренінгова програма «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності» передбачає 16 занять; орієнтовна тривалість кожного заняття становить 2 години. Кількість учасників тренінгової групи 10-12 осіб. Саме така кількість дає можливість з одного боку виявити індивідуальні особливості розвитку учасників, а з іншого – забезпечує різноманітність їх світоглядних позицій.

В основу розробки змісту тренінгу було покладено елементи психолого-організаційної технології, яка включає такі компоненти:

- 1) інформаційно-смісловий компонент (аналіз сутності явища, його складових та особливостей, узагальнення теоретичних відомостей про досліджуване явище);

2) діагностичний компонент (аналіз основних критеріїв та показників явища, що досліджується, методів, які можуть бути використані для його вимірювання, обґрунтування доцільності застосування тих чи інших діагностичних методів);

3) корекційно-розвивальний компонент (розвиток необхідних знань, умінь та навичок) [192].

У зв'язку із тим, що перед початком реалізації тренінгової програми планувалося проведення первинної діагностики педагогів експериментальної та контрольної групи, ми вважали за потрібне при розробці тренінгу зосередити увагу на використанні інформаційно-смыслового та корекційно-розвивального компонентів технології.

При плануванні тренінгових занять ми дотримувалися їх загальної структури, яка містить такі складові:

1) **Вступна частина** – є обов'язковим елементом кожного тренінгового заняття, її тривалість 10-20 хвилин.

Під час вступної частини тренінгу передбачено розв'язання таких завдань:

- актуалізація матеріалу попереднього заняття (отримання зворотного зв'язку). Зазвичай це відбувається у формі опитування («Що ми робили на минулому тренінгу?», «Як Ви почуваетесь?» тощо) або експрес-перевірки домашнього завдання;

- повідомлення теми поточного заняття і з'ясування очікувань.

- створення доброзичливої та продуктивної атмосфери (цей етап називають загальним поняттям «знайомство»; він проходить у формі само- чи взаємопрезентації учасників тренінгу);

- повторення правил роботи тренінгової групи [43; 44; 113; 118; 122; 195; 217].

Слід зауважити, що вправа на знайомство проводиться на першому тренінговому занятті і повторення її на наступних (якщо тренінг передбачає цикл занять і аудиторія залишається незмінною) є недоцільним. На першому

занятті кожен учасник тренінгу обирає собі ім'я, яким хоче, щоб до нього зверталися. Це сприяє швидшому встановленню контактів між членами тренінгової групи та дозволяє їм комфортніше себе почувати [1; 13; 15; 37; 39; 113; 149; 158; 195].

Правила роботи тренінгової групи також формулюються на першому занятті, на подальших лише повторюються. Важливим є залучення учасників тренінгу до спільного вироблення правил, що певним чином сприяє згуртуванню групи. Правила слід записати на великому аркуші паперу і прикріпити на видному місці. Вони мають бути доступними на кожному занятті, щоб можна було, якщо треба, послатися на відповідне правило [118; 122; 149; 151; 169; 195].

2) **Основна частина** являє собою певну кількість тематичних завдань у поєднанні з рухливими вправами («руханками») та психогімнастикою.

В основній частині тренінгу іноді виокремлюють теоретичний і практичний блоки, проте цей поділ є досить умовним. Адже засвоєння знань на тренінгу відбувається у процесі виконання практичних завдань.

Інформаційні блоки (теоретичні) мають бути короткими (до 5 хв.) і чергуватися з інтерактивними вправами (дискусія, мозковий штурм, дебати тощо). Для відпрацювання умінь доцільним є використання рольових ігор. Кожна інтерактивна вправа має завершуватися коротким обговоренням і підведенням підсумків.

3) **Заклучна частина** передбачає підведення підсумків заняття; отримання зворотного зв'язку від учасників; релаксацію і вправи на завершення тренінгу.

При розробці програми тренінгу нами було передбачено використання різних методів. Серед них надавалася перевага інтерактивним технікам, які покликані забезпечити активну взаємодію учасників тренінгової групи.

Інтерактивні техніки умовно поділяють на дві групи – організаційно-спрямовуючі та змістовно-сміслові [85; 191; 192].

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

У процесі розробки тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності» ми використовували такі змістовно-сміслові техніки як метод групового обговорення, «мозковий штурм», метод незавершених речень, міні-лекції, мультимедійні презентації, поділ учасників тренінгу на групи та міжгрупові дискусії, проєктивні малюнки, рольові та ділові ігри, творчі групові та індивідуальні завдання, рефлексію.

У розробленій нами тренінговій програмі було використано інтерактивні техніки [15; 37; 38; 39; 43; 89; 119; 122; 149; 158; 169; 172; 195; 216; 217] як у повному обсязі, так і адаптовані відповідно до мети та завдань тренінгу.

У процесі дослідження доведено, що реалізація психологічного тренінгу буде ефективною за умови дотримання таких принципів:

1. **Принцип активності** учасників передбачає їхнє активне включення у взаємодію з іншими членами групи.

2. **Принцип партнерського або суб'єкт-суб'єктного спілкування** передбачає таке спілкування, при якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, а також їх почуття, емоції та переживання.

3. **Принцип «тут і зараз».** Передбачає обмеження групової взаємодії, групової дискусії подіями, що відбуваються «тут і зараз», тобто, в цей момент, у цій групі, з тим, щоб запобігти доступу інформації, що має тенденцію

відводити думка учасників в область загальних міркувань, що мають малу цінність для всіх.

4. **Принцип конфіденційності** всього, що відбувається в групі, є необхідною умовою створення атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття. Все, що відбувається під час занять, не виноситься за межі групи.

6. **Принцип персоніфікації висловлювань.** Його сутність полягає в тому, що учасники тренінгу повинні бути зосереджені на процесах самопізнання, на самоаналізі й рефлексії. Усі висловлювання повинні будуватися з використанням особових займенників однини: «Я вважаю», «Я переконаний», «Я відчуваю» тощо. Використання вказаного принципу допомагає розв'язати одне із завдань тренінгу – навчитися брати відповідальність на себе і приймати себе таким, як є.

7. **Принцип акцентування мовлення почуттів.** Передбачає спрямованість уваги до своїх власних емоційних станів і їх проявів, а також до емоційних станів партнерів і, при здійсненні зворотного зв'язку, найбільш повного їх вербального вираження.

8. **Принцип трансформації поведінки.** За рахунок усвідомлення власної поведінки відбувається реалізація багатоваріантності (вироблення різних варіантів дії), можливість поглянути на ситуацію з різних позицій, опанувати різні моделі розв'язання проблеми. [122; 172].

9. **Принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність** полягає у розумінні зв'язку між вправами тренінгу та професійною діяльністю.

Тренінгова програма передбачала 4 етапи: інформаційно-організаційний (1 заняття), адаптаційний (1 заняття), основний (13 занять) та узагальнюючий (1 заняття), кожен з яких спрямовувався на розв'язання визначених завдань та передбачав використання певних методів. Загалом програмою передбачено проведення 16 тренінгових занять, тривалість кожного орієнтовно становила 2 години. План тренінгової програми з детальним описом завдань представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

План тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності»

Етап тренінгу	Кількість занять	Завдання	Методи та прийоми роботи
Інформаційно-організаційний	1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знайомство тренера з тренінговою групою та учасників тренінгу один з одним. 2. Повідомлення мети та завдань тренінгу. 3. Обговорення та прийняття правил роботи тренінгової групи. 4. Вивчення очікувань учасників групи. 5. Ознайомлення з теоретичними засадами психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. 6. Зняття напруги, створення психологічного клімату довіри. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Встановлення контакту з тренінговою групою 2. Вправи на знайомство, ритуали привітання та прощання. 3. Міні-лекція з презентацією. 4. «Мозковий штурм». 5. Вправи, спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату у групі.
Адаптаційний	1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закріплення психологічної атмосфери безпеки і активності. 2. Формування в учасників тренінгу відчуття приналежності до групи. 3. Актуалізація учасниками групи своєї професійно-педагогічної позиції щодо інклюзивної освіти та дітей з особливими потребами. 4. Розвиток комунікативних навичок. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Ритуал зустрічі». 2. Вправи, спрямовані на: <ul style="list-style-type: none"> • згуртування групи; • формування приналежності до групи кожного учасника; • розвиток комунікативних навичок. 3. Психомалюнок 4. Дискусія. 5. Рефлексія 6. «Ритуал прощання».
Основний	13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток позитивної соціальної перцепції та неупередженого ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами. 2. Формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії. 3. Розвиток комунікативних навичок. 4. Формування навичок командної взаємодії. 5. Розвиток особистісних якостей (емпатії, толерантності тощо). 6. Засвоєння ефективних технік взаємодії з учнями з ООП. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Ритуал зустрічі» та «Ритуал прощання». 2. Вправи, спрямовані на розвиток емпатії та толерантності. 3. Вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок. 4. Психомалюнок 5. Дискусія. 6. Рольові ігри. 7. Рухливі вправи. 8. Робота у групах. 9. «Мозковий штурм». 10. Релаксаційні вправи. 11. Рефлексія

Продовження таблиці 3.1

Узагальнюючий	1	1. Узагальнення результатів роботи тренінгової групи. 2. Рефлексія змін, які відбулися в кожного з учасників тренінгу та з групою загалом. 3. Закріплення установки продуктивної взаємодії на майбутнє. 4. Складання програми саморозвитку на майбутнє.	1. «Ритуал зустрічі» та «Ритуал прощання». 2. Ігрові вправи. 3. Дискусія. 4. Релаксаційні вправи 5. Рефлексія
---------------	---	--	---

Заняття проводилися один раз на два тижні (або один раз на тиждень – в залежності від завантаженості педагогів) у другу половину дня. Для проведення тренінгу педагогів експериментальної групи було поділено на 3 тренінгових групи. У складі кожної тренінгової групи були вчителі однієї школи. Такий поділ обумовлений необхідністю оцінки впливу психологічної готовності вчителів на соціально-психологічний клімат в інклюзивних класах та соціальний статус учнів з ООП, а також формування навичок командної взаємодії між членами одного педагогічного колективу.

Нижче наведено змістовну характеристику етапів тренінгової програми.

Інформаційно-організаційний етап

На цьому етапі було передбачено проведення одного заняття, головною метою якого було знайомство учасників тренінгу, зняття їхньої напруженості та скутості. Незважаючи на те, знайомі чи незнайомі між собою учасники тренінгової групи, на початку роботи вони відчувають певний дискомфорт, тому не слід нехтувати вправами на знайомство та обговоренням правил роботи у групі.

Опишемо це заняття детальніше.

Інформаційно-організаційний етап

Заняття 1. «Знайомимось один з одним»

Мета: знайомство учасників тренінгової групи один з одним; повідомлення мети та завдань тренінгу; визначення правил роботи групи, очікувань її учасників; ознайомлення з теоретичними засадами психологічної

готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; створення психологічного клімату довіри у тренінговій групі.

Вправа «Знайомство» (5 хв.)

Мета: познайомити учасників тренінгу з тренером та один з одним, дізнатися коло їхніх інтересів.

Тренер бере в руки клубок ниток, вітається з групою та промовляє: «Мене звати ... Я працюю ... Найбільше мені подобається...». Після цього він відмотує нитку, залишаючи її кінець в себе, а клубок передає наступному учаснику і т.д. В кінці вправи усі учасники виявляються з'єднаними однією ниткою.

Після цього кожному учаснику пропонується написати на бейджі ім'я, яким би він хотів, щоб його називали в групі, а також намалювати якийсь символ (емблему), яка виражає сутність, переконання, захоплення, щось інше, що характеризує кожного учасника.

Групове рішення «Ритуал привітання» (5 хв.)

Мета: шляхом спільного обговорення визначити ритуал привітання, який буде використовуватися на кожному занятті.

Вправа «Очікування» (5-7 хв.)

Мета: допомогти учасникам усвідомити власні очікування від тренінгу.

Учасникам тренінгу пропонується дати відповіді на запитання «Чому я беру участь у тренінгу?», «Що нового я хочу дізнатися?», «На що я розраховую?».

Тренер роздає учасникам стікери, на яких вони повинні записати свої очікування. Потім, по черзі, зачитати очікування та закріпити його на плакаті із зображенням скриньки.

Групове обговорення «Організація роботи групи» (5-7 хв.)

Мета: повідомити мету та завдання тренінгу, визначити організаційні моменти: графік, тривалість роботи, кількість та тривалість перерв.

«Мозковий штурм» «Визначення правил роботи групи» (5-7 хв.)

Мета: групове визначення правил роботи групи та вивішування їх на фліпчарті.

Тренер пропонує прийняти правила роботи групи під час тренінгу, які записуються на плакаті “Правила групи”.

Орієнтованими правилами тренінгу можуть бути такі:

1. *Правило добровільної участі.*
2. *Говорити від свого імені.*
3. *Обговорювати дію, а не особу.*
4. *Правило «Стоп».*
5. *Правило конфіденційності.*
6. *Ввічливість, позитивність.*
7. *Правило відповідності заявлених цілей тренінгу його змісту.*
8. *Правило ненанесення шкоди.*
9. *Вимкнення мобільного зв'язку.*

Учасники тренінгу разом з тренером обговорюють записані правила, складають їх остаточний варіант. Далі тренер підсумовує роботу і записує останнє правило: *ці правила мають силу протягом усіх наших тренінгів.*

Доцільно вивісити правила на видному місці і починати кожний тренінг з їх повторення.

Вправа «Ринкова площа» (10-15 хв.)

Мета: сприяти зниженню напруження, подоланню бар'єрів до взаємодії.

Міні-лекція з презентацією «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання» (15-20 хв.)

Мета: ознайомити учасників тренінгу з психологічними бар'єрами на шляху до запровадження інклюзії; визначити їх актуальність для учасників тренінгової групи.

Слово тренера: Наш тренінг спрямований на формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП. Давайте спробуємо з'ясувати, що передбачає це поняття.

Учасники тренінгу висловлюють та обговорюють власне розуміння поняття «психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання» (тренер записує на дошці думки учасників тренінгової групи).

Слово тренера: Різні вчені по різному трактують зміст цього поняття, я пропоную вам таке його визначення: «психологічна готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» - стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними (*визначення поняття подається на слайді презентації*).

Як свідчить практика, у вчителів, які починають працювати в інклюзивних класах, має місце цілий перелік психологічних бар'єрів, які перешкоджають ефективному здійсненню професійної діяльності та викликають відчуття напруження і дискомфорту. Основними психологічними «бар'єрами», на думку вчених, є такі:

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

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

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

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

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

6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо) (психологічні бар'єри відображено на слайдах презентації».

Учасники групи під керівництвом тренера обговорюють психологічні бар'єри і здійснюють самоаналіз їх впливу на власну професійну діяльність.

Метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням):
«У зв'язку із запровадження інклюзивного навчання зі мною відбулися такі зміни:» (10 хв.).

Мета: з'ясувати розуміння учасниками тренінгу сутності змін, які відбулися з ними у зв'язку із запровадження інклюзивного навчання.

Міжгрупова дискусія «Ставлення вчителів до інклюзивного навчання» (15 хв.)

Мета: визначити ставлення педагогів до інклюзивного навчання, його переваг та недоліків.

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

Вправа-підсумок «Розуміння» (5-7 хв.)

Мета: усвідомити отримані знання; зворотній зв'язок.

Учасники по черзі, по колу, розповідають про враження, які отримали на занятті. Вправи, які найбільше сподобались. Висновки, які зробили. Чи виправдалися їхні очікування. Наприкінці заняття всі учасники дякують один одному аплодисментами.

Релаксація «Водоспад» (5-7 хв.)

Сядьте у зручну позу, заплющте очі. Дихайте рівномірно. Спокійно. Звільніться від напруження в м'язах тіла. Зробіть глибокий вдих, зафіксуйте

насичення киснем легенів, повільно видихніть. Вам спокійно, ви задоволені. Уявіть собі поле і себе на ньому. Ви стоїте босими ногами на теплій землі.

Озерніться навкруги, зафіксуйте в уяві все, що потрапляє вам на очі. Підведіть голову догори і подивіться на лагідне сонечко. Воно яскраво – золотисте і тепле. Відчуйте тепло і енергію сонця.

Поверніть голову праворуч і знайдіть поглядом водоспад. Це лагідний гірський водоспад. Підійдіть до нього. Подивіться яка прозора вода, відчуйте свіжість водоспаду.

Станьте під водоспад і прийміть чистий гірський душ. Відчуйте як гірська вода омиває ваше тіло з голови до ніг. Вода змиває усе неприємне. Омиває тіло і душу.

Відчувши приємне очищення, вийдіть з-під водоспаду. Поверніться на галявину і станьте обличчям до сонця. Зробіть глибокий вдих і повільний видих. Ви змили з себе всі емоції хвилювання, неприємні спогади і думки.

Уявіть собі що сонце вам посміхається, посміхніться йому у відповідь. Прийміть сонячний душ з голови до ніг.

Відчуйте, як промінь поступово торкається кожної частини вашого тіла, поновлюючи його сонячним світлом, сонячною енергією. Ви насичені чистою енергією здоров'я. Вам приємно: зробіть вдих і на видиху розплющіть очі.

«Ритуал прощання» (5 хв.).

Адаптаційний етап

Метою **адаптаційного етапу** тренінгу було формування згуртованості тренінгової групи, відчуття приналежності до неї усіх учасників. На цьому етапі відбувалася актуалізація учасниками групи свого ставлення щодо інклюзивної освіти та дітей з особливими освітніми потребами. Це здійснювалося за допомогою проведення міні-лекції з використанням мультимедійної презентації «Руйнуємо стереотипи» з подальшим її обговоренням, а також виконання педагогами проєктивної методики «Світ очима дитини з особливими освітніми потребами». Крім цього

використовувалися вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок та розуміння поведінки інших людей.

Основний етап

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

Опишемо для прикладу одне із занять основного етапу тренінгу.

Заняття 3. Позитивна мотивація як передумова успішної професійної діяльності.

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

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Побажання» (5 хв.)

Мета: сприяти становленню довірливих стосунків, зняттю напруження.

Учасникам тренінгу пропонується підійти до будь-кого іншого, привітатися з ним та висловити побажання на сьогодні. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу, підходить до наступного і так далі доти, доки кожний не одержить побажання на день.

Інформаційне повідомлення «Мотивація до діяльності: її види та особливості» (10 хв.)

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

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

Малюнкова методика: «Покращення мотивації» (25 хв.).

Мета: закріплення отриманого теоретичного матеріалу, визначення особливостей мотивації у педагогічному колективі та шляхів її покращення. Розподілені на декілька груп учасники зображають на аркуші паперу, якими методами можна покращити мотивацію педагогічних працівників в умовах впровадження інклюзивного навчання. Далі кожна з груп здійснює інтерпретацію свого малюнка та повідомляє конкретні шляхи покращення мотивації, а тренер, у свою чергу, виписує їх на фліп-чарті. По завершенні доповідей усіх учасників здійснюється аналіз відображених на фліп-чарті методів.

Вправа «Бажаю – не бажаю» (10 хв.)

Мета: усвідомлення педагогами власних мотивів роботи в інклюзивному класі.

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

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

Вправа «Емоційне насичення» (25 хв.)

Мета: посилення мотивації до професійної діяльності.

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

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

1. Напишіть 20 слів, які вам найбільше подобаються, які викликають позитивні емоції.

2. Напишіть по 15-20 прикметників (епітетів), до тих предметів, що вам подобаються (наприклад, «чудовий», «прекрасний»),

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

4. Кожен компонент, написаний вами (з десяти записаних) насичуйте позитивними (приємними для вас) епітетами. Охарактеризуйте кожен елемент (структурний компонент) з позитивного боку. Наприклад, учнівський колектив - сила, молодість, енергія, захоплення.

Можна написати текст (щось на зразок тексту для самонавіювання), який можна потім перечитувати і підтримувати свою мотивацію.

Обговорення:

- Чи потрібні такі вправи у діяльності вчителя?

- *Що дало Вам таке завдання?*
- *Чи хотіли б ви застосувати подібну вправу до інших питань життя?*

Якщо учасники не встигають завершити роботу, тренер пропонує це зробити вдома. Результати вправи можна теж забрати додому.

Вправа «Чарівне коло» (5-10 хв.)

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

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

Вправа «Відчуй іншого» (15 хв.)

Мета: розвиток емпатії, розуміння невербальних проявів поведінки.

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

Рефлексивне коло (групове обговорення) (10 хв.)

- Що було для мене головним на сьогоднішній зустрічі?
- Я був(ла) схвилюваний(на), виявивши, що я...

Домашнє завдання

Учасникам тренінгу пропонується завести щоденник, у якому фіксуються всі нові зміни, які стосуються вашого ставлення до роботи в інклюзивному класі, до учнів з особливими освітніми потребами, емоції, пов'язані з професійною діяльністю тощо.

Щоденник рекомендується вести протягом усіх занять. Головна умова – бути відвертим із самим собою.

Ритуал прощання (5 хв.)

Узагальнюючий етап

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

Розгорнутий план тренінгової програми з детальним описом усіх занять представлено у додатку М.

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

Отже, формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП являє собою тривалий систематичний процес, остаточні результати якого можуть бути помітними не відразу. Проте психологічна підготовка педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є актуальною проблемою сьогодення, яка потребує пошуку науково-обґрунтованих шляхів її вирішення.

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

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

Як уже зазначалося, до структури психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами входять мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти. Опишемо результати, отримані за кожним з компонентів, в експериментальній та контрольній групах.

Експериментальні відомості щодо формування мотиваційного компоненту психологічної готовності відображено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

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

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Високий	10	40	13,3	13,3
Середній	43,3	50	40	46,7
Низький	40	10	36,7	36,7
Початковий	6,7	-	10	3,3

Отримані результати свідчать про те, що рівень розвитку мотиваційного компоненту у педагогів експериментальної групи зазнав відчутних змін. Зокрема, зросла кількість вчителів з високим рівнем розвитку мотиваційного компоненту (з 10% до 40%). Показовим моментом є те, що після повторної діагностики не було виявлено педагогів з початковим рівнем та значно зменшилася (з 40% до 10%) їх кількість з низьким рівнем розвитку мотиваційного компоненту; попри це, з 43,3% до 50% зросла кількість вчителів з середнім рівнем розвитку цього компоненту. Одержані результати свідчать про покращення ставлення педагогічних працівників до дітей з ООП, зменшення впливу негативних соціальних установок щодо них, у зв'язку із чим також відбувається зміна соціально-психологічних установок та зростає віра у

власну спроможність працювати в інклюзивній школі, що, в свою чергу, сприяє формуванню мотивації досягнення успіху.

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

У контрольній групі суттєвих змін не відбулося. З 10% до 3,3% зменшилася кількість педагогів з початковим рівнем психологічної готовності до інклюзивного навчання. На нашу думку, це обумовлено тим, що педагоги з часом певною мірою «звикають» до роботи в інклюзивних класах і це частково відображається на їхньому ставленні і до інклюзії загалом, і до дітей з ООП зокрема. Ми не можемо стверджувати, що воно змінюється на позитивне, проте прояви стійкого негативного ставлення стають менш виразними. З 40% до 46,6% зросла кількість вчителів із середнім рівнем розвитку мотиваційного компоненту; показники розвитку високого та низького рівнів у контрольній групі залишилися на тих самих кількісних позиціях. Такі кількісні показники у контрольній групі підтверджують необхідність та доцільність проведення спеціальної роботи з формування психологічної готовності вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП.

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

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

Так, в експериментальній групі після проведення циклу тренінгів значно зросла кількість педагогічних працівників з високим рівнем розвитку когнітивного компоненту (з 20% до 50%). Меншою стала кількість вчителів з низьким рівнем розвитку цього компоненту (6,7%), тоді як до початку

тренінгів їх було 26,7%. Відбулося також зменшення кількості осіб із середнім рівнем розвитку когнітивного компоненту (з 53,3% до 43,3%); незначна кількісна різниця обумовлена значним зростанням кількості педагогів з високим рівнем розвитку вищезазначеного компоненту (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

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

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Високий	20	43,3	23,3	20
Середній	53,3	50	56,7	63,3
Низький	26,7	6,7	20	16,7
Початковий	-	-	-	-

Що стосується змін, які відбулися у контрольній групі, то вони були незначними: на 3,3% зменшилися показники низького та високого рівнів розвитку когнітивного та операційного компонентів; за рахунок цього збільшився (з 56,7% до 63,3%) показник середнього рівня. Проте ці відмінності не є статистично значущими та істотно не впливають на розвиток когнітивного та операційного компонентів психологічної готовності, що підтверджено результатами статистики за G-критерієм знаків ($p \geq 0,05$).

Відомості про розподіл педагогів за рівнями сформованості операційного компоненту психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП подано у таблиці 3.4.

Відомості таблиці 3.4 дають підстави стверджувати про значні зміни в експериментальній групі та майже відсутній розвиток операційного компоненту в контрольній групі. На 23,3% зріс показник високого рівня розвитку цього компоненту в експериментальній групі, тоді як в контрольній він залишився незмінним. Крім цього, в експериментальній групі значно

зменшилася кількість педагогів (з 33,3% до 6,7%) з низьким рівнем розвитку операційного компоненту психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП та відсутні показники початкового його рівня, що свідчить про ефективність тренінгової програми. У контрольній групі зафіксовані показники не є статистично значущими, що підтверджено результатами статистичної обробки (за G-критерієм знаків ($p > 0,05$)).

Таблиця 3.4

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

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Високий	16,7	40	13,3	13,3
Середній	43,3	53,3	46,7	50
Низький	33,3	6,7	40	36,7
Початковий	6,7	-	-	-

На нашу думку, провідним фактором, який сприяв розвитку як когнітивного, так і операційного компонентів, був розвиток мотиваційного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП. Оскільки всі складові структури психологічної готовності вчителів закладів ЗСО до інклюзивного навчання є взаємопов'язаними, то розвиток мотиваційного компоненту впливає на усі інші. Аналізуючи вплив мотиваційного компоненту психологічної готовності на когнітивний та операційний, ми можемо стверджувати, що наявність позитивної мотивації до педагогічної діяльності в умовах інклюзії, прагнення досягати у ній успіхів, відсутність негативного упередженого ставлення до дітей з ООП, спонукає вчителів до свідомого засвоєння нових знань, формування навичок ефективної взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами.

Зміни у розвитку когнітивного та операційного компонентів відбулися й завдяки теоретико-методичній підготовці педагогів, яка відбувалася під час їхньої участі у методичних об'єднаннях вчителів інклюзивних класів та науково-методичних семінарах, які проводилися під керівництвом фахівців ПМПК (ІРЦ). Крім цього, на рівень розвитку вищевказаних компонентів психологічної готовності вплинув й досвід роботи з дітьми з ООП упродовж навчального року, який також сприяє формуванню нових знань, умінь та навичок роботи в інклюзивному класі. Проте навички вербальної та невербальної комунікації, творчого мислення, колективної взаємодії, інтелектуальної лабільності, які були відпрацьовані у процесі реалізації тренінгової програми, у поєднанні із здобутими знаннями, безумовно позитивно вплинули на розвиток когнітивного та операційного компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання.

На позитивне зростання рівня розвитку когнітивного то операційного компонентів психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти вказали й результати статистики, проведені за G-критерієм знаків. Вони підтвердили покращення результатів в експериментальній групі після формувального експерименту ($p \leq 0,01$).

Практична спрямованість тренінгових занять призвела до відчутного зростання рівня особистісного копоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. Зміни у розвитку особистісного компоненту висвітлено у таблиці 3.5.

Відомості, представлені у таблиці свідчать, що в експериментальній групі після проведення формувального експерименту збільшилася (з 10% до 36,7%) кількість осіб з високим рівнем розвитку особистісного компоненту психологічної готовності; педагогів з початковим рівнем розвитку особистісного компоненту після повторної діагностики виявлено не було; водночас спостерігається відчутне зменшення кількості педагогів з низьким розвитку особистісного компоненту. Все це вказує на позитивну динаміку у розвитку особистісного компоненту психологічної готовності вчителів

закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання, що підтверджено результатами статистики ($p \leq 0,01$).

Таблиця 3.5

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

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Високий	10	36,7	13,3	13,3
Середній	50	50	53,4	56,7
Низький	33,3	13,3	23,3	23,3
Початковий	6,7	-	10	6,7

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

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

Таблиця 3.6

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

Компоненти психологічної готовності	Кількість досліджуваних, %							
	Високий		Середній		Низький		Початковий	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Мотиваційний	10	40	43,3	50	40	10	6,7	-
Когнітивний	20	43,3	53,3	50	26,7	6,7	-	-
Операційний	16,7	40	43,3	53,3	33,3	6,7	6,7	-
Особистісний	10	36,7	50	50	33,3	13,3	6,7	-

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

Що стосується педагогів контрольної групи, то зафіксовані зміни мають вигляд ледь помітної тенденції і не є статистично значущими (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

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

Компоненти психологічної готовності	Кількість досліджуваних, %							
	Високий		Середній		Низький		Початковий	
	I досл.	II досл.	I досл.	II досл.	I досл.	II досл.	I досл.	II досл.
Мотиваційний	13,3	13,3	40	46,7	36,7	36,7	10	3,3
Когнітивний	23,3	20	56,7	63,3	20	16,7	-	-
Операційний	13,3	13,3	46,7	50	40	36,7	-	-
Особистісний	13,3	13,3	53,4	56,7	23,3	23,3	10	6,7

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

Отримані відомості свідчать про результативність розробленої нами тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності».

Крім діагностичної оцінки педагогів, для виявлення ефективності тренінгової програми нами було вивчено їхню суб'єктивну оцінку щодо виправдання очікувань від тренінгу. З цією метою після останнього тренінгового заняття їм було запропоновано опитування, яке містило два програмованих запитання:

1. Чи виправдалися Ваші особисті очікування від тренінгу?

А) «Зовсім не виправдалися»;

- Б) «Виправдалися частково»;
- В) «Практично виправдалися»;
- Г) «Повністю виправдалися».

2. Чи допомогли Вам проведені тренінги у подоланні труднощів, пов'язаних з інклюзивним навчанням?

- А) «Зовсім не допомогли»;
- Б) «Допомогли частково»;
- В) «Допомогли»
- Г) «Дуже допомогли».

Результати вивчення очікувань педагогів відображено на рис. 3.2.

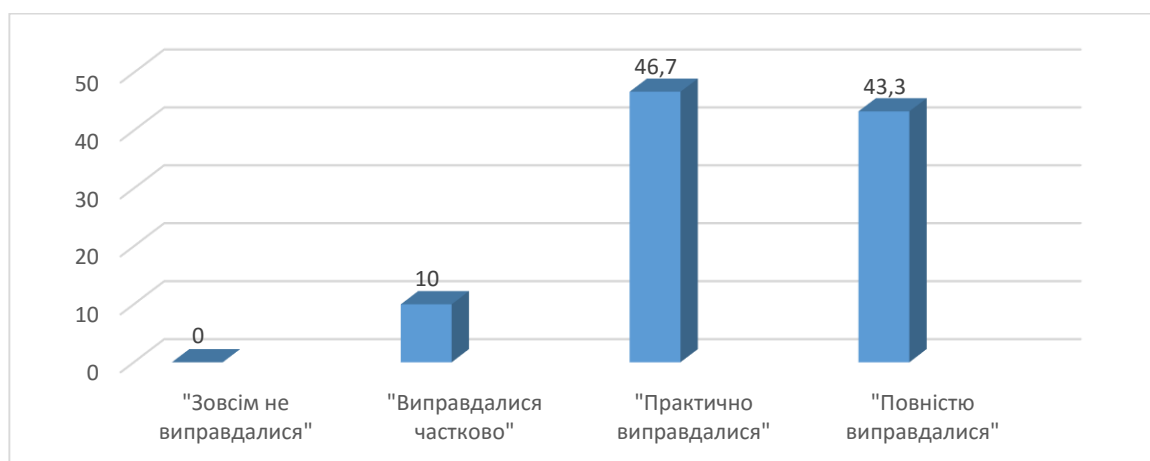
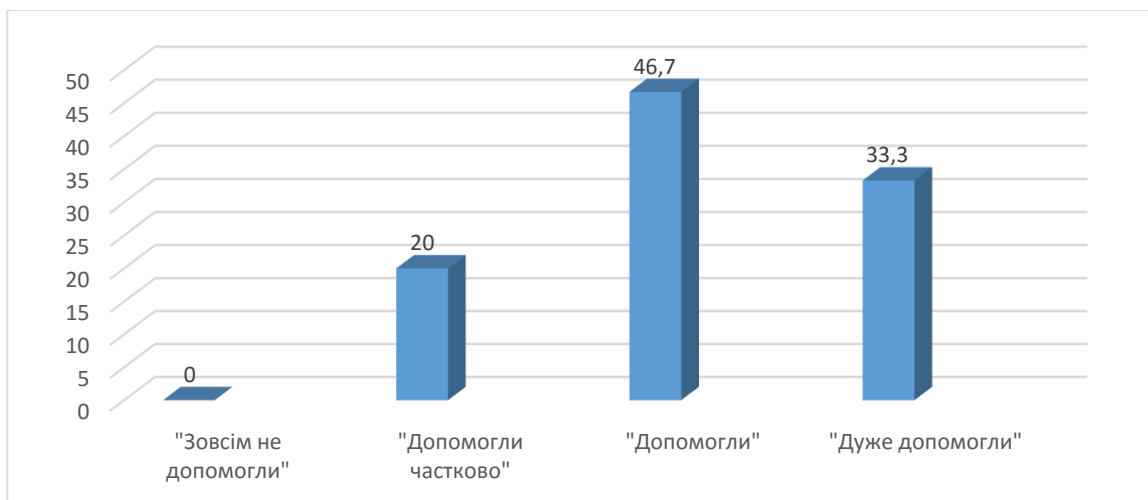


Рис. 3.2. Рівні виправдання очікувань учасників тренінгової групи

Аналіз відповідей педагогів показав, що в загальному очікування учасників від тренінгу виправдалися: 43,3% опитаних педагогів зазначили, що їхні очікування виправдалися повністю, 46,7% – що практично виправдалися. 10% опитаних відповіли, що їхні очікування виправдалися частково, проте цей показник не є вагомим, адже у кількісному співвідношенні таких осіб виявилось лише троє. Отже, ми можемо стверджувати про загальне позитивне сприйняття тренінгу його учасниками.

Що стосується оцінки впливу тренінгових занять на подолання педагогами труднощів, пов'язаних з роботою в умовах інклюзії, то її результати показано на рис. 3.3.



Результати опитування засвідчили, що 20% опитаних вважає, що тренінги лише частково допомогли їм у подоланні труднощів у професійній діяльності в умовах інклюзії, проте переважна більшість педагогів (80%) вважають проведені тренінги ефективними, оскільки вони допомогли їм подолати психологічні бар'єри, пов'язані з інклюзивним навчанням.

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

3.3 Оцінка впливу психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі

Одним із завдань формувального експерименту було визначення взаємозв'язку між рівнем психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП та соціально-психологічним кліматом в інклюзивному класі та соціальним статусом учнів з ООП у ньому.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що соціальний статус учнів з ООП є невисоким, переважна більшість дітей займають позиції «ізолюваних» та «відторгнутих» в інклюзивному класі. Крім цього, діти з особливими освітніми потребами не відчувають себе частиною колективу

класу, оцінюють соціально-психологічний клімат у ньому як недостатньо сприятливий, відчувають дискомфорт, перебуваючи у ньому. Описані відомості дозволили сформулювати припущення, що соціально-психологічний клімат інклюзивного класу та соціальний статус учнів з особливими освітніми потребами залежать від рівня психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Для перевірки гіпотези нами було визначено вибірку для експериментального дослідження: 10 інклюзивних класів – 5 експериментальних та 5 контрольних. Експериментальні класи було обрано в тих закладах загальної середньої освіти, де відбувалася апробація тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності». Це були початкові класи з інклюзивним навчанням, де навчається 10 учнів з особливими освітніми потребами.

Для визначення впливу психологічної готовності педагога до інклюзивного навчання на соціальний статус учнів з ООП в експериментальних та контрольних класах двічі проводилося соціометричне дослідження. Проведення діагностичних зрізів в інклюзивних класах співпадало у часі з діагностикою педагогів: до та після впровадження тренінгової програми. За результатами проведення «Соціометрії» ми одержали відомості, показані у таблицях 3.8 та 3.9.

Таблиця 3.8

**Соціальний статус учнів з ООП експериментальної групи
за методикою «Соціометрія»**

№ з/п	Учень	Соціальний статус (кількість дітей)									
		«Зірки»		«Бажані»		«Неприємні»		«Ізольовані»		«Відторгнуті»	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
1	X 1				V	V					

Продовження таблиці 3.8

2	X 2						V	V			
3	X 3				V			V			
4	X 4				V	V					
5	X 5				V	V					
6	X 6						V	V			
7	X 7								V	V	
8	X 8				V	V					
9	X 9						V	V			
10	X 10								V	V	
Кількість у %		-	-	-	50%	40%	30%	40%	20%	20%	-

Таблиця 3.9

**Соціальний статус учнів з ООП контрольної групи
за методикою «Соціометрія»**

№ з/п	Учень	Соціальний статус (кількість дітей)									
		«Зірки»		«Бажані»		«Неприйнятні»		«Ізольовані»		«Відторгнуті»	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
1	X 1							V	V		
2	X 2					V	V				
3	X 3								V	V	
4	X 4				V	V					
5	X 5						V	V			
6	X 6									V	V
7	X 7					V	V				
8	X 8					V			V		
9	X 9							V	V		
10	X 10					V	V				
Кількість у %		-	-	-	10%	50%	40%	30%	40%	20%	10%

Результати дослідження засвідчили, що соціальний статус усіх учнів експериментальної групи після проведення формувального експерименту з вчителями покращився, тоді як у 50% учнів контрольної групи він не змінився. Причому 50% учнів з ООП експериментальної групи потрапили в категорію «бажаних», 10% з яких змінили соціальний статус з позиції «ізолюваних», 40% – з позиції «неприйнятих». Майже третина (30 %) школярів з ООП отримали статус «неприйнятих», змінивши його з позиції «ізолюваних». 20% «ізолюваних» учнів змінили соціальний статус з «відторгнутих». «Відторгнутих» учнів після проведення формувального експерименту з педагогами в інклюзивних класах не було. Загалом отримані результати свідчать про позитивну динаміку у зміні соціальних статусів у порівнянні з І діагностичним зрізом.

Що стосується соціальних статусів учнів з ООП контрольної групи, то після проведення повторної діагностики 10% потрапило в категорію «бажаних», 40% – «неприйняти», 40% – «ізолювані», 10% – «відторгнуті», причому загалом у 10% досліджуваних соціальний статус погіршився.

Статистична обробка отриманих результатів ($p < 0,01$) підтвердила позитивні зміни у соціальних статусах учнів з ООП після проведення циклу тренінгів з педагогами, що підтверджує припущення про залежність соціальних статусів учнів з ООП від рівня психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання.

Для підтвердження результатів соціометрії ми проводили оцінку групової згуртованості колективів інклюзивних класів учнями з ООП за методикою «Індекс групової згуртованості» Сішора (таблиця 3.10, 3.11).

Таблиця 3.10

Оцінка групової згуртованості інклюзивних класів учнями з ООП експериментальної групи

Рівень групової згуртованості	До експерименту		Після експерименту	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	-	-	2	20

Продовження таблиці 3.10

Вище середнього	-	-	3	30
Середній	3	30	3	30
Нижче середнього	5	50	1	10
Низький	2	20	1	10

Таблиця 3.11

**Оцінка групової згуртованості інклюзивних класів учнями з ООП
контрольної групи**

Рівень групової згуртованості	I дослідження		II дослідження	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	-	-	-	-
Вище середнього	-	-	1	10
Середній	3	30	4	40
Нижче середнього	4	40	4	40
Низький	3	30	2	20

Після першого дослідження жоден учень з ООП як експериментальної, так і контрольної групи, не оцінював клас, у якому навчається, як згуртований. Це було обумовлено низькими соціальними статусами учнів, які не відчують дружнього ставлення та підтримки з боку однокласників. 30% учнів і контрольної і експериментальної групи визначили рівень згуртованості класного колективу як середній; 70% - як нижче середнього та низький.

Після проведення повторної діагностики спостерігалася позитивна динаміка в оцінці згуртованості колективів інклюзивних класів учнями з особливими освітніми потребами. Зокрема, в експериментальній групі 50% учнів стали оцінювати колектив класу, у якому навчаються, як згуртований. Це підтверджується й результатами соціометрії: 50% учнів отримали соціальний статус «бажаних». Такий показник свідчить про формування позитивного ставлення до учнів з ООП, яке і відображається у позитивній суб'єктивній оцінці ними стосунків у класі та відчутті приналежності до нього. У контрольній групі лише 10% учнів оцінили рівень згуртованості класного

колективу на рівні «вище середнього». В експериментальній групі спостерігалися значні зміни в негативній оцінці згуртованості класу: на рівні «низький» та «нижче середнього» його оцінили 20% досліджуваних. Тоді як таку ж оцінку дали 60% учнів контрольної групи.

Для оцінки соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах нами було використано методика А.Фідлера. Результати дослідження в експериментальній групі оформлено у таблицях 3.12, 3.13.

Таблиця 3.12

**Результати дослідження соціально-психологічного клімату
інклюзивних класів за методикою А.Фідлера
в експериментальній групі**

№ п/п колективу		Дружелюбність-ворожість	Згода-незгода	Задоволення-незадоволеність	Продуктивність-непродуктивність	Теплота-прохолода	Співпраця-неузгодженість	Взаємодтримка-недобррозичливість	Захопленість-байдужість	Цікавість-нудьга	Успіх-неуспіх	Загальна сума	Позитивна динаміка
1	До експ.	3,7	3,09	3,45	2,5	2,95	2,45	2,61	2,95	2,37	2,93	29	5,91
	Після експ.	3,08	2,98	2,13	2,3	2,41	1,92	2	2,4	1,9	1,97	23,09	
2	До експ.	3,45	2,95	3,09	2,5	3	2,3	2,61	3,62	2,37	2,39	28,28	6,47
	Після експ.	2,13	2,34	2,93	2,4	2,15	1,9	2	2,07	1,92	1,97	21,81	
3	До експ.	4,36	3,68	2,95	2,98	3,53	2,93	3,76	3,95	3,06	2,5	30,02	5,81
	Після експ.	2,8	3,2	2,41	1,9	2,36	2,22	2,46	2,39	2,25	2,22	24,21	
4	До експ.	4,36	3,76	2,93	1,93	2,46	3,53	3,76	3,95	2,5	2,44	31,62	7,72
	Після експ.	3,06	3	2,42	1,76	2,44	2,46	2,22	2,44	2,03	2,37	24,2	

Продовження таблиці 3.12

5	До експ.	3,05	3,55	3,17	2,3	2,93	3,68	3,54	4,06	3,54	2,49	32, 31	7,17
	Після експ.	2,84	2,92	2,38	2,3	2,22	3,05	2,98	2,07	2,46	1,92	25, 14	

До проведення експерименту з формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання у 60% класів соціально-психологічний клімат в інклюзивних класах оцінювався учнями як достатньо сприятливий; у 40% - як сприятливий. При цьому якісний аналіз учнівських відповідей показав, що вони не завжди дружелюбно ставляться один до одного, не підтримують своїх товаришів у складних ситуаціях. Після експерименту учні всіх класів оцінили соціально-психологічний клімат у класі як сприятливий. У всіх класах спостерігається позитивна динаміка в оцінці соціально-психологічного клімату, загалом середній показник динаміки становить 6,61.

Оцінка соціально-психологічного клімату інклюзивного класу учнями з ООП показала деякі відмінності їх сприйняття взаємин у класному колективі. Зокрема, до проведення формувального експерименту жоден учень з ООП не оцінив соціально-психологічний клімат у колективі як сприятливий; 80% охарактеризували його як достатньо сприятливий, 20% – як несприятливий. Така оцінка також передусім пов'язана з низькими соціальними статусами учнів з ООП та їхнім відчуттям приналежності до колективу. Після проведення циклу тренінгів з вчителями ситуація змінилася на краще: перш за все були відсутні негативні оцінки соціально-психологічного клімату інклюзивних класів з боку учнів з ООП: 70% з них оцінили його як достатньо сприятливий, 30% школярів – як сприятливий. Не зважаючи на відмінність оцінок соціально-психологічного клімату інклюзивних класів дітьми з типовим розвитком та дітьми з ООП ми можемо відзначити більш позитивну динаміку, середній показник якої серед учнів з ООП становить 14,3.

Результати проведення методики А.Фідлера з учнями з ООП експериментальних класів висвітлено у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Оцінка соціально-психологічного клімату
інклюзивних класів учнями з ООП експериментальної групи**

№ п/п учня		Дружелюбність- ворожість	Згода-незгода	Задоволення- незадоволеність	Продуктивність- непродуктивність	Теплота-прохолода	Співпраця- неузгодженість	Взаємодтримка- недобррозичливість	Захопленість- байдужість	Цікавість-нудьга	Успіх-неуспіх	Загальна сума	Позитивна динаміка
1	До експ.	4	3	4	5	5	5	4	5	3	4	42	14
	Після експ.	2	2	3	3	3	4	2	3	3	3	28	
2	До експ.	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	44	14
	Після експ.	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	30	
3	До експ.	5	4	5	4	6	4	5	4	4	5	46	14
	Після експ.	3	3	2	3	4	3	3	3	4	4	32	
4	До експ.	5	4	4	3	5	4	6	5	3	4	43	13
	Після експ.	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	30	
5	До експ.	4	4	5	5	4	4	5	4	3	3	43	9
	Після експ.	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	34	
6	До експ.	5	5	4	5	4	5	7	7	4	5	51	12
	Після експ.	4	4	4	5	3	3	4	5	3	4	39	
7	До експ.	7	5	6	5	6	6	7	7	6	5	60	21
	Після експ.	5	3	4	3	5	4	3	4	4	4	39	
8	До експ.	5	5	6	5	6	5	5	6	5	4	52	16
	Після експ.	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	36	
9	До експ.	8	4	5	5	6	5	7	6	4	6	56	15
	Після експ.	5	4	3	3	4	4	5	4	4	5	41	
10	До експ.	8	5	6	4	6	5	8	7	6	5	60	

	Після експ.	4	4	4	3	4	3	5	5	4	4	40	20
--	------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----------	-----------

Як засвідчують результати дослідження колективів експериментальних класів за методикою оцінки соціально-психологічного клімату колективу А.Фідлера, в його оцінці є відчутними позитивні зрушення після проведення з педагогами, які працюють у цих класах, циклу тренінгів, спрямованих на формування у них психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Особливої уваги заслуговують результати оцінки клімату у класі учнями з ООП. Порівнюючи середні показники позитивної динаміки класу загалом та учнів з ООП, ми можемо відзначити, що формувальний експеримент, який проводився з вчителями, мав більший позитивний вплив на дітей з особливими освітніми потребами.

Якщо розглядати причини цього явища крізь призму психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП, то з цього випливає така закономірність: вчитель, у якого відсутнє негативне ставлення до дітей з ООП, який позитивно сприймає цих дітей та готовий професійно розвиватися задля ефективного їх навчання, буде спрямовувати свої зусилля на те, щоб й інші учні класу теж неупереджено та дружньо ставилися до них. Слід зазначити, що для учнів, особливо початкових класів, є характерним наслідування поведінки та ставлення вчителя до окремих учнів, тому якщо вони бачитимуть позитивну налаштованість педагога щодо дітей з ООП, то й самі поступово змінять своє ставлення до них. Крім цього, до покращення соціально-психологічного клімату в класі призводить проведення з учнями з типовим розвитком виховної роботи, спрямованої на прийняття учнів з ООП у колектив інклюзивного класу. Проте слід зазначити, що й результативність цієї роботи залежить від особистої позиції вчителя та його психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

На відміну від експериментальної групи, в контрольній відчутних змін у соціально-психологічному кліматі інклюзивних класів після повторної діагностики зафіксовано не було, про що свідчать відомості, представлені у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

**Результати дослідження соціально-психологічного клімату
інклюзивних класів за методикою А.Фідлера
в контрольній групі**

№ п/п колек- тиву		Дружелюбність- ворожість	Згода-незгода	Задоволення- незадоволеність	Продуктивність- непродуктивність	Теплота-прохолода	Співпраця- неузгодженість	Взаємодтримка- недобррозичливість	Захопленість- байдужість	Цікавість-нудьга	Успіх-неуспіх	Загальна сума	Позитивна динаміка
1	До експ.	3,05	3,55	3,17	2,3	2,93	3,68	3,54	4,06	3,54	2,49	32, 31	1,21
	Після експ.	3,02	3,71	3,57	2,91	2,44	2,45	4	2,95	3,68	2,37	31, 1	
2	До експ.	2,31	3,68	3,63	2,27	2,27	2,45	2,54	2,95	2,4	2,36	26, 86	0,06
	Після експ.	2,33	3	1,96	2,51	2,44	2,11	2,22	2,44	2,03	1,74	26, 72	
3	До експ.	3,62	3,68	3,57	2,25	2,93	3,68	4	3,62	3,68	2,37	33, 4	1,83
	Після експ.	3,42	3,71	2,93	2,91	2,44	3,45	4	2,95	3,42	2,37	31, 57	
4	До експ.	3,45	3,58	2,93	2,3	2,92	3,34	3,76	2,44	2,84	2,67	30, 23	2,82
	Після експ.	2,84	2,92	2,84	2,3	2,76	3,53	3,05	2,07	2,8	2,3	27, 41	
5	До експ.	3,56	3,68	2,93	2,25	2,93	3,68	4	3,62	3,06	2,37	32, 08	0,52
	Після експ.	4,36	3,68	2,95	1,93	2,46	3,53	3,76	3,95	2,5	2,44	31, 56	

Після першого дослідження 90% колективів оцінили соціально-психологічний клімат у своїй класі як достатньо сприятливий, 10% - як сприятливий. Після повторної діагностики показники дещо змінилися, 20% учнів відзначили, що соціально-психологічний клімат у їхньому класі є сприятливим, 80% - що він є достатньо сприятливим. Середній показник позитивної динаміки у контрольній групі становить 1,29.

Порівняльний аналіз результатів дослідження експериментальних та контрольних колективів інклюзивних класів підтверджують наше припущення, що психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання позитивно впливає на соціальний статус учнів з особливими освітніми потребами зокрема та соціально-психологічний клімат в класі загалом. Достовірність результатів підтверджено даними статистики ($p < 0,01$).

Висновки до розділу III

Реалізація завдань формувального експерименту дозволила нам зробити такі висновки:

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

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

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

Зазнав відчутних змін рівень розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності у педагогів експериментальної групи (показник високого рівня зріс з 10% до 40%; після повторної діагностики не було виявлено педагогів з початковим рівнем та значно зменшилася (з 40% до 10%) їх кількість з низьким рівнем розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності; попри це, з 43,3% до 50% зросла кількість вчителів з середнім рівнем розвитку цього компоненту. Одержані результати свідчать про покращення ставлення педагогічних працівників до дітей з ООП, зменшення впливу негативних соціальних установок щодо них, у зв'язку із чим також відбувається зміна соціально-психологічних установок та зростає віра у власну спроможність працювати в інклюзивній школі, що, в свою чергу, сприяє формуванню мотивації досягнення успіху.

Значно зросла кількість педагогічних працівників з високим рівнем розвитку когнітивного та операційного компонентів (з 20% до 50%). Меншою стала кількість вчителів з низьким рівнем розвитку цих компонентів (6,7%). На нашу думку, провідним фактором, який спонукав педагогів до засвоєння знань, необхідних для ефективної педагогічної діяльності в умовах інклюзії, був розвиток мотиваційного компоненту психологічної готовності. Оскільки всі складові структури психологічної готовності вчителів закладів ЗСО до інклюзивного навчання є взаємопов'язаними, то розвиток мотиваційного компоненту впливає на усі інші.

Збільшилася (з 10% до 36,7%) кількість осіб з високим рівнем розвитку особистісного компоненту психологічної готовності; педагогів з початковим рівнем розвитку особистісного компоненту після повторної діагностики виявлено не було.

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

4. На підставі кількісного і якісного аналізу результатів діагностики колективів інклюзивних класів до та після проведення формувального експерименту з педагогами було підтверджено припущення про залежність соціально-психологічного клімату колективу в інклюзивному класі та

соціального статусу учнів з особливими освітніми потребами від рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. Зокрема, значно покращився соціальний статус учнів з ООП: 50% школярів експериментальної групи потрапили в категорію «бажаних», відторгнутих учнів після проведення формувального експерименту виявлено не було.

50% учнів з ООП експериментальних класів стали оцінювати колектив класу, у якому навчаються, як згуртований (після первинної діагностики цей показник становив 0%). Такі суттєві зміни свідчать про формування позитивного ставлення до учнів з ООП, яке і відображається у позитивній суб'єктивній оцінці ними стосунків у класі та відчутті приналежності до нього. Покращився й соціально-психологічний клімат інклюзивних класів.

Позитивні зміни в експериментальних класах були статистично достовірними ($p < 0,01$), що підтверджує ефективність формувального етапу дослідження.

Зміст третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Буйняк М. Г. Структурно-логічний підхід у формуванні психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 117-121.

2. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 145-155.

3. Буйняк М.Г. Тренінг як метод формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод.*

посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. С. 45-52.

4. Буйняк М.Г., Чопік Е.В. Особенности взаимодействия учителя и психолога в условия инклюзивного образования детей с отклонениями в психофизическом развитии. *Инклюзивное образование: генезис, проблемы внедрения и перспективы* / отв. ред. Г.П.Захарова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. С. 21-26.

5. Буйняк М.Г. Методи роботи практичного психолога з формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи (практика, дослідження, методологія)* : матеріали методологічного web-семінару (м. Біла Церква, 25–28 листопада 2014 р.). Біла Церква : ІПО ІПП ДВНЗ «УМО», 2014. С. 62-64.

6. Буйняк М.Г. Формуємо готовність вчителів до інклюзії. *Заступник директора школи.* 2016. № 8. С. 58-63.

ВИСНОВКИ

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

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

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

3. Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень розвитку структурних компонентів психологічної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП. Високий рівень розвитку мотиваційного компоненту має місце у 16,12% педагогів; когнітивного – 11,07%; операційного – 17,62%; особистісного – у 21,06%. У 47,33% педагогів наявний низький та початковий рівень розвитку мотиваційного компоненту, у 38,73% - когнітивного; у 40,57% – операційного; 35,34 – особистісного. Переважна більшість учнів з ООП (54,7%) перебуває в інклюзивних класах на позиціях «ізолюваних» та «відторгнутих», що спричиняє значні труднощі їх адаптації до умов закладу ЗСО. Значна частина досліджуваних школярів з ООП (41,67%) не відчувають себе членами класного колективу; 16,67% зазначають, що живуть ізолювано від нього. Всі

учні з ООП оцінюють соціально-психологічний клімат у класі як недостатньо сприятливий, відчувають дискомфорт, перебуваючи у ньому, що свідчить про недостатній рівень психологічної готовності вчителів, відсутність мотивації та навичок ефективної взаємодії з ними.

4. Розроблено тренінгову програму «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності», яка проводилась в 4 етапи і дозволила сформувати психологічну готовність вчителів до навчання дітей з ООП та ефективної взаємодії з ними. Програма базується на конкретних принципах (активності, суб'єкт-суб'єктного спілкування, конфіденційності, персоніфікації висловлювань, трансформації поведінки, орієнтації на майбутню професійну діяльність), підходах (інформаційно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний); містить мету, завдання (формування позитивної мотивації у педагогів щодо професійної діяльності в умовах інклюзії; формування позитивних перцептивних установок щодо дітей з ООП; розвиток особистісних якостей педагогів; формування позитивної «Я-концепції»; поглиблення знань про зміст і специфіку інклюзивного навчання, психологічні особливості дітей з ООП; формування позитивного ставлення до взаємодії з учнями з ООП; вироблення навичок, що сприятимуть адаптації та усвідомленому вибору варіантів поведінки під час роботи в умовах інклюзії), зміст формування усіх компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП, структуру проведення занять, методикау (організаційно-спрямовуючі та змістовно-сміслові інтерактивні техніки, цикл вправ), передбачає індивідуальні консультації з метою закріплення результатів.

5. Результати, одержані після впровадження експериментальної тренінгової програми, засвідчили зростання показників розвитку усіх структурних компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП. Зокрема, зросли показники високого рівня розвитку усіх компонентів: мотиваційного – з 10% до 40%; когнітивного – з 20% до

43,3%; операційного – з 16,7% до 40%; особистісного – з 10% до 36,7%. Після повторної діагностики не було виявлено педагогів з початковим рівнем розвитку жодного з компонентів психологічної готовності. Після проведення формувального експерименту соціальний статус учнів з ООП значно покращився: половина школярів експериментальної групи потрапили в категорію «бажаних», стали оцінювати колектив класу, у якому навчаються, як згуртований (після первинної діагностики цей показник становив 0%); відторгнутих учнів після проведення формувального експерименту виявлено не було. Такі суттєві зміни свідчать про формування позитивного ставлення до учнів з ООП, яке і відображається у позитивній суб'єктивній оцінці ними стосунків у класі та відчутті приналежності до нього.

Одержані показники підтверджують доцільність та ефективність розробленої тренінгової програми.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Науковими перспективами дослідження проблеми вбачаємо розробку методичного забезпечення операційного компоненту інклюзивної компетентності вчителів відповідно до категорії освітніх потреб дитини; розробку психологічних рекомендацій для вчителів інклюзивних класів щодо профілактики синдрому професійного вигорання.

Список використаних джерел

1. Аверьянова А. В. Психологический тренинг как эффективный инструмент усвоения знаний. *Инновации в образовании*. 2009. № 11. С. 69–75.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.
3. Алексеева Е. Е. Психологический тренинг профилактики эмоционального выгорания и профессиональной дезадаптации педагогов. *Дошкольная педагогика*. 2010. № 7. С. 52–57.
4. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
5. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2007. 688 с.
6. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл ; Изд. центр «Академия», 2007. 528 с. С. 155-156.
7. Атаханов Р., Бобкова М. Г. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия. *Психологическая наука и образование* / ред.: В. В. Рубцов, А. А. Марголис. 2007. № 1. С. 93–103.
8. Балл Г. А. О психологических основах формирования готовности к профессиональному труду. *Психолого-педагогические проблемы профессионального образования : науч.-метод. сб.* Київ, 1994. С. 98–100.
9. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософський та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М, 2003. 128 с.
10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 420 с.
11. Бех І.Д. Психологічний аналіз довільної поведінки особистості. *Психологія*. Київ : Освіта, 1993. Вип. 41. С. 3-10

12. 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.

13. Битянова Н. Р. Система развивающей работы школьного психолога : курс лекций. Лекция седьмая: Психологический тренинг как форма развивающей работы. *Школьный психолог*, 2004. № 46. URL : <http://psy.1sep.ru/article.php?ID=200404605>.

14. Бойчук Ю. Д. Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. *Особый ребенок : междунар. научн.-практ. журн.* Екатеринбург, 2012. № 2. С. 113–118.

15. Большаков В. Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения и игры. Санкт-Петербург : Изд-во «Социально-психологический центр», 1996. 384 с.

16. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів до його реалізації. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2010. Вип. 19. С. 39-42.

17. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки : підручник. Київ : Знання, 2007. 375 с.

18. Бородій Д. І. Психологічні основи підготовки вчителів до організації спільно-розподіленої учбової діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1998. 18 с.

19. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Київ, 2004. 36 с.

20. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.

21. Буйняк М.Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 9 жовт. 2018 р.) Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 425-428.

22. Буйняк М.Г. До проблеми формування готовності вчителів загальноосвітньої школи до роботи в умовах інклюзії. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16: у 3-х т. Т. 1. С. 91-92.

23. Буйняк М.Г. Етапи формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 14: у 3-х т. Т. 1. С. 103-104.

24. Буйняк М.Г. Методика дослідження психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 290-294.

25. Буйняк М.Г. Методи роботи практичного психолога з формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи (практика, дослідження, методологія)* : матеріали методологічного web-семінару (м. Біла Церква, 25–28 листопада 2014 р.). Біла Церква : ІПО ІПП ДВНЗ «УМО», 2014. С. 62-64.

26. Буйняк М. Г., Миронова С.П., Плохотнюк Н.С. Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ІПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 233-241.

27. Буйняк М.Г., Миронова С.П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна.* Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. Вип. 23 в 3-х ч. Ч 2. С. 16-23.

28. Буйняк М.Г. Окремі аспекти дослідження психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 28. С. 260-264.

29. Буйняк М.Г. Особистість вчителя як суб'єкта інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Вип. 13: у 3-х т. Т. 1. С. 102-103.

30. Буйняк М. Г. Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. 2016. Вип. 34. С. 59-68.

31. Буйняк М.Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективності навчання дітей з психофізичними вадами. *Інклюзивна освіта : теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 105-113.

32. Буйняк М.Г., Смотров О.А. Проблема психологической готовности педагогов к инклюзии как форме обучения детей с отклонениями в психофизическом развитии. *Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы*: материалы I междунар. За. науч.-практ. конф. (г. Барнаул, 30 дек. 2011 г.) / под общ. ред. Н.Г. Калашниковой, Г.Ф. Кумариной, В.В. Гладкой, В.В. Зикратова. Барнаул : АЗБУКА, 2012. С. 405-407.

33. Буйняк М.Г. Соціально-психологічні форми організації інклюзивного навчання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 12: у 3-х т. Т. 1. С. 102-103.

34. Буйняк М.Г. Структура психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: тези доп. VII всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 25 квіт. 2012 р.). Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 203-206.

35. Буйняк М. Г. Структурно-логічний підхід у формуванні психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 117-121.

36. Буйняк М.Г. Теоретичні основи формування психологічної готовності вчителів до професійної діяльності. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підс. наук. звітної конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 15: у 3-х т. Т. 1. С. 85-86.

37. Буйняк М.Г. Тренінг як метод формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. С. 45-52.

38. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 145-155.

39. Буйняк М.Г. Формуємо готовність вчителів до інклюзії. *Заступник директора школи.* 2016. № 8. С. 58-63.

40. Буйняк М.Г., Чопік Е.В. Особенности взаимодействия учителя и психолога в условия инклюзивного образования детей с отклонениями в психофизическом развитии. *Инклюзивное образование: генезис, проблемы внедрения и перспективы* / отв. ред. Г.П.Захарова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. С. 21-26.

41. Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 20 с.

42. Васильєва К. І., Козачек Н. О. Погляд учителів на проблему інклюзивного навчання дітей з вадами розвитку. *Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон : Вишемирський В. С., 2010. С. 53–55.

43. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во «Ось-89», 2000. 224 с.

44. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва : Эксмо, 2007. 416 с. (Образовательный стандарт XXI).

45. Вдовенко В. В. Математичні методи у психології : навч.-метод. посіб. Кропивницький : Центр оперативної поліграфії, 2017. 112 с.

46. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

47. Возняк И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Белгород, 2017. 26 с.
48. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика. 1983. Т. 5: Основы дефектологии. 368 с.
49. Гаврилов О. В. Процес інтеграції: наявні проблеми і перешкоди щодо його впровадження. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 53–56.
50. Генон Ф. Психология управления: основные проблемы / пер. с болг. Москва : Прогресс, 1982. 422 с.
51. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісн. Дніпропетр. ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2015. № 1(9). С. 73–80.
52. Годовникова Л. В. Специалисты общеобразовательных школ об интеграции детей с нарушениями развития. *Педагогика*. 2006. № 7. С. 111–113.
53. Годовникова Л. В. Условия интегрированного образования детей с нарушениями развития. *Педагогика*. 2008. № 8. С. 36–43.
54. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.
55. Гренюк Л. С. Мотиваційна компетентність у підготовці сурдопедагогів. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2003. Вип. 12. С. 367–369.
56. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.
57. Гуцан Т. Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників. URL:

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

58. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2015. 500 с.

59. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. *Психология развития профессионала*. Москва : РАГС, 2000. 124 с.

60. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва ; Воронеж, 2004. 752 с.

61. Деркач А. А. Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва : РАУ, 1999. 208 с.

62. Дзюбка Л. В., Гриценко Л. Діагностика навчальної мотивації : зб. методик. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с. (С.74-76).

63. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

64. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. *Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпат. ун-ту, 2004. Вип. 9, ч. 2. С. 23–32.

65. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Кам'янець-Подільський : Сисин О. В., 2008. 124 с.

66. Долинська Л. В., Ніколаєнко О. С. Комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ, 2007. 88 с.

67. Долинська Л. В., Стахова О. О. Ціннісні орієнтації як психологічний механізм розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки : зб. наук. пр.* Київ, 2016. С. 224–231.

68. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва : 1983. 32 с.
69. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1975. 173 с. С.27.
70. Ефимова О. В. Мотивационная готовность студентов колледжа к профессиональной деятельности. *Вестн. Псков. гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки*. Москва, 2009. С. 166–167.
71. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності у психології: теоретичний аналіз. *Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : Вид-во ХНПУ, 2015. Вип. 50. С. 69–79.
72. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. Санкт-Петербург : Речь ; Москва : Смысл, 2002. 80 с.
73. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
74. Ильин Е. П. Психология для педагогов. Санкт-Петербург: Питер. 2012. 640 с.
75. Инклюзивная форма образования: проблемы, поиск, перспективы – настольная книга педагога, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / под общ. ред. Н. Г. Минько. Москва, 2010. 192 с.
76. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы : материалы регионального семинара. Минск : Четыре четверти, 2007. 208 с.
77. Ипполитова Н. В., Колесников М. А., Соколова Е. А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография. Шадринск : Исеть, 2006. 236 с.
78. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / кол. упоряд.: О. О. Патрикеева та ін. ; під заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : Вид. дім «Плеяди», 2013. 96 с.

79. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / уклад.: Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
80. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2012. 192 с.
81. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. 184 с.
82. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ : 2007. 128 с.
83. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18 травня 2012 р. № 1/9-384 «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: http://osvita.ua/legislation /Ser_osv/29627/.
84. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с. С.94.
85. Карамушка Л. М., Толков О. С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-психологічних змін : монографія. Київ ; Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. 254 с.
86. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : Эксмо, 2007. 416 с. (С.
87. Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>.
88. Климчук В. О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структури. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 10. С. 52-59.

89. Кльоц Л. А. Тренінг для психологів. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2010. № 7. С. 2–38.

90. Коваленко В.Є., Павленко Л.С. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки*. 2017. Вип. 8. Ч. II. С. 104-111.

91. Коваленко В. Є. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки*. 2018. Вип. 8. Ч. II. С. 47-55.

92. Коломенский Я. Л. Актуальные проблемы формирования у будущих учителей психологической готовности к педагогической деятельности. *Психология : респ. науч. сб.* Минск, 1990. Вып. 2. С. 3–7.

93. Коломенский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений Минск : Нар. асвета, 1984. 239 с.

94. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : навч.-метод. посіб. 2-ге вид., допов. та переробл. – Київ : АТОПОЛ, 2011. 196 с.

95. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

96. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

97. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища шк., 1987. 218 с.

98. Коптяева О. Н., Афанасьева Н. В. Особенности мотивации инновационной деятельности учителей. *Вестник ЧГУ. Череповец*, 2007. № 1. С. 110–114.

99. Корольова К. Психологічний тренінг як засіб особистісного зростання. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С. 76–83.

100. Костюченко Л. В. Готовність майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / редкол.: Н. С. Побірченко та ін. Умань : Жовтий О. О., 2011. Вип. 39, ч. 1. С. 61–66.

101. Крутецкий В. А. Исследование структуры и условий развития способностей. Москва : Просвещение, 1978. 221 с.

102. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с. С. 238-240.

103. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика : монографія. Луцьк : Іванюк В. П., 2013. 292 с.

104. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : (тексты лекций) / Гомельский гос. ун-т, Кафедра педагогики и психологии. Гомель : ГГУ, 1976. 57 с.

105. Кузьмина Н. В., Реан А. Л. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург. : СПбГУ, 1993. 63 с.

106. Кужель М. Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2010. 24 с.

107. Кучерук О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наук. записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121 (1). С. 109–112.

108. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва : Просвещение, 1964. 344 с.

109. Левитов Н. Д. Психология труда. Москва : Учпедгиз, 1963. С. 16–26.

110. Левченко М. В. Психологические способности готовности абитуриентов к учению в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1976. 27 с. С.14
111. Леско Джеймс. Инклюзивные школьные сообщества: стратегии достижения успеха. URL: <http://perspektiva-inva.ru>.
112. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.
113. Ліщинська О. А. Методика індивідуальної та групової роботи психолога-початківця : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 112 с.
114. Лукашевич Н. П., Сингаевская И. В., Бондарчук Е. И. Психология труда : учеб. пособ. Киев : МАУП, 2004. 112 с.
115. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / отв. ред. А. Ф. Кудряшов. Петрозаводск : Изд-во «Петроком», 1992. 320 с.
116. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3–4. С. 68–72.
117. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
118. Макшанов С. И. Психология тренинга. Санкт-Петербург, 1997. 214 с.
119. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Ч. 1. Санкт-Петербург, 1993. 108 с.
120. Малофеев Н. Н. Систему спецобучения должны контролировать родители. *По материалам международной конференции «Развитие инклюзивных школ в России»*, Москва, 19–20 ноября 2005 г. Москва, 2005.
121. Малярчук Н. Н., Волосникова Л. М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестн. Тюменского гос. ун-та. Гуманитарные исследования*. 2015. Т. 1, № 4 (4). С. 251–267.

122. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. Москва : «Когито-Центр» ; Моск. психолого-социальный ин-т, 2007. 251 с.
123. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
124. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. *Вісн. психології і педагогіки : зб. наук. пр.* / Пед. ін-т Київ. ун-ту ім. Бориса Грінченка, Ін-т людини. Вип. 16. Київ, 2014. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>.
125. Матвєєва М.П. Організація психологічного супроводу дітей з психофізичними вадами в умовах інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта : теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 39-52.
126. Матвєєва М.П. Соціально-психологічна характеристика об'єктів та суб'єктів інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 155-162.
127. Мельничук О. Б. Інтелектуальна складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з девіантами. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.* Київ, 2015. Том 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 13. С. 115–125.
128. Мерзлякова О. Л., Євдокимова Г. Методики професійного самовизначення. Київ : Шкільний світ, 2011. 120 с.
129. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до запровадження інклюзивної освіти. *Зб. матеріалів 7-ї Всеукр. наук.-практ. конф. «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації».* Хмельницький : Хмельн. ін-т соц. технологій Ун-ту «Україна», 2012. С. 252–255.

130. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2011. № 14 (225). С. 108-112.
131. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2016. 164 с.
132. Миронова С. П. Підготовка педагогічного персоналу до роботи у системі інклюзивної освіти дітей з психофізичними порушеннями. *«Інклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа» : материалы Всеукр. науч.-практ. конф.* / под общ. ред. А. Н. Ляшенко. Симферополь, 2011. С. 222–226.
133. Миронова С. П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр.* / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233–241.
134. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2007. 390 с.
135. Мовкебаева З. А., Оралканова И. А. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. *Успехи современного естествознания*. 2014. № 12-5. С. 629–634. URL: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34679>.
136. Моляко В. О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці. *Психологія : респ. наук.-метод. зб. УРСР*. Київ : Рад. шк., 1985. Вип. 24. С. 26-33.
137. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навч. посіб. Київ : Рад. шк., 1980. 95 с.

138. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей. *Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов* : сб. науч. трудов. Днепропетровск : Изд-во Днепропетр. ун-та, 1980. 423 с.

139. Мушинський В. П. Психологічний портрет вчителя. Харків : Основа, 2005. 156 с.

140. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. 356 с.

141. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование : генезис и проблемы внедрения. URL: <http://www.mgpu.ru>.

142. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainka-shkola-compressed.pdf>

143. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособ. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева и др. Минск : НИО, 2005. 260 с.

144. Олешкевич В. И. Интегрированное обучение как педагогическая проблема. *Научно-методическое и кадровое обеспечение развития инклюзивного образования* / А. В. Воронов и др. URL: http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource_materials_on_ie_and_esd.pdf.

145. Онуфрієва Л. А. Формування психологічної готовності випускників педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 13. С. 185-192.

146. Оралканова И. А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования : дисс. ... д-ра философии (PhD) : 6D010300. Алматы, 2014. 163 с.

147. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 448 с.
148. Панок В. Г. Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби. *Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання*. Донецьк : Свідлер А. Л., 2012. С. 14–23.
149. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 224 с.
150. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
151. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва : Просвещение, 1982. 244 с.
152. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологи. Москва, 1998. 528 с.
153. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
154. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва : Высш. шк., 1984. 174 с. С. 105-106.
155. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва, 1986. 254 с.
156. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : «Філ-студія», 2006. 320 с.
157. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. Москва : Педагогика, 1983. 128 с.
158. Практикум по социально-психологическому тренингу. 3-е изд., испр. и доп. / под ред. Б. Д. Парыгина. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 2000. 352 с.
159. Психологічний словник / за ред. Н. А. Побірченко ; авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова. Київ: Наук. світ, 2007. 274 с.

160. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. Москва : Физкультура и спорт, 1973. 113 с.
161. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
162. Про загальну середню освіту : закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
163. Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Москва : Бахрах-М, 2007. 427 с.
164. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособ : в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.
165. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. ПИТЕР, 2002. 720 с.
166. Руденко Л.М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2005. 20 с.
167. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Київ. нац. економ. ун-т ім. Вадима Гетьмана. Київ : КНЕУ, 2005. 209 с.
168. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/95_001-94.
169. Самоукина Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. Москва : ИНТОР, 1997. 192 с.
170. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
171. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 350 с.
172. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 208 с.

173. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 32(2). С. 125–129.

174. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Ч. 2 : Навчання і виховання дітей. 224 с.

175. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова*. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233–241.

176. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова*. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. Вип. 9. Т. 2. 356 с. С. 251-258.

177. Синьов В. М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : матеріали міжнар. наук. конф.* Київ, 2005. С. 175–180.

178. Слостенин В. А., Мищенко А. И. Професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя. *Советская педагогіка*. 1991. № 10. С. 74–79.

179. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Изд. центр «Академия», 2012. 608 с. С.38-40

180. Слободянюк К.І. Якісний аспект формування Я-концепції особистості. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2013. №45. Ч. 1. С. 218-226.

181. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1998. 800 с.
182. Словарь психолога. URL: <http://www.sesos.su/printword.php>.
183. Словник психолого-педагогічних понять і термінів. URL : <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>.
184. Соловей Т. В., Чайковський Н. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Зб. наук. пр. Хмельн. ін-ту соц. технологій Університету «Україна»*. Хмельницький : Вид-во ХІСТ, 2013. №1 (7). С. 220–224.
185. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. Донецьк : ТОВ «Лебідь», 1996. 176 с.
186. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб.* / кол. авт.: А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
187. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 211 с.
188. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 170–175.
189. Тарасун В. Раннє прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова інтеграції дитини з особливими потребами. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб.* / редкол.: Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
190. Тарнавская А. С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / НИИ психологии УССР. Киев, 1991. 19 с.

191. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч. посіб. / Л. М. Карамушка та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Наук. світ, 2008. 100 с.
192. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
193. Технологія тренінгу / упоряд.: О. Главник, Г. Бевз ; за заг. ред. С. Максименко. Київ : Главник, 2005. 112 с.
194. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе. Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Питер, 2004. 413 с. : ил. (Серия «Живая классика»).
195. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 240 с.
196. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособ. Москва : Ин-т психотерапии, 2002. 339 с.
197. Формирование инновационного потенциала педагогов и обучающихся в современной школе : метод. пособ. Ч. 3: Диагностика уровня творческих способностей и социальной компетентности, духовно-нравственных основ личности одаренных учащихся. Уфа : Изд-во ИРО РБ, 2013. 196 с.
198. Фулей Т., Буруковська Н., Будниченко Т., Савченко Г. Методичні рекомендації для тренерів щодо розроблення та проведення тренінгів. Київ, 2016. 90 с.
199. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 213 с.
200. Хафизуллина И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. *Вестн. Костромского гос. ун-та*

им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. Т. 13, № 1. С. 83-88.

201. Хитрюк В. В. Готовность педагога к работе с особым ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования. *Вестн. Балтийского федерального ун-та им. И. Канта*. Калининград : РГУ им. И. Канта, 2013. Вып. 11. С. 72-79.

202. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с.

203. Хозяинов Г. И., Кузьмин Н. В., Варфоломеева Л. Е. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособ. Москва : Академия, 2007. 208 с.

204. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів. 2012. № 2. С. 15–21.

205. Чеботарьова О. Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах загальноосвітньої школи. *Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : наук.-метод. зб. до Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ, 2007. С. 49–52.

206. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2012. 22 с.

207. Чопік О.В. Роль педагогів у становленні учнівських соціальних зв'язків у інклюзивному класі. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2011. Вип. 17 в 3-х ч. Ч.1. С. 171-178.

208. Шандрук С. К. Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів. *Вісн. Харків.*

нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія. Харків : Вид-во ХНПУ, 2015. Вип. 51. С. 276–284.

209. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : монографія. Київ : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. 240 с.

210. Шевцов А. Методологія соціального реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності. *Завуч. 2009. № 19. С. 3–17.*

211. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2017. Вип. 33. С. 107–117. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_20.*

212. Шульженко Д. І. Особливості інклюзивної форми освіти учнів із затримкою психічного розвитку. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2013. Вип. 23. С. 415–420.*

213. Шульженко Д. І. Психологічна технологія підготовки майбутніх фахівців до проведення бінарних уроків в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32(2). С. 302–307. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32%282%29_54.*

214. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2011. 175 с.

215. Яблонський А. І. Мотиваційний компонент в структурі мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності. *Вісн. Харків. ун-ту. Серія: Психологія. Харків, 1997. № 395. С. 134–138.*

216. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. Київ : Освіта, 1993. 208 с.

217. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посіб. Київ : Либідь, 1996. 264 с.

218. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. Iss. 2. P. 171–195.

219. Corbet J. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53,61. URL : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183>.

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

221. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. “Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom”. London ; New York, 2005.

222. Nowicki E. A., Sandieson R. Including Peers with Developmental Disabilities: Adolescents Strategies and Attitudes. URL: <http://www.canada-ukraine.org>.

Додаток А

Анкета для вчителів

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

1. Прізвище, ім'я _____
2. Вік _____
3. Стать _____
4. Стаж роботи у школі _____

5. Як ви розумієте поняття:

Інклюзія, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами

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

- а) такі самі почуття, як і до дітей з типовим розвитком;
- б) жалість та співчуття
- в) зневагу;
- г) відразу;
- д) страх;
- е) ніякі (мені байдуже);
- є) ваш варіант відповіді _____

7. Як Ви вважаєте, де повинні навчатися діти з особливими освітніми потребами:

- а) повинні навчатися разом з усіма дітьми у загальноосвітньому навчальному закладі;
- б) можуть навчатися у загальноосвітньому навчальному закладі, але у окремих класах;
- в) повинні навчатися у спеціальних закладах;

г) мають бути з батьками вдома;

д) не знаю;

е)

ВАШ

варіант _____

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

- недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та оснащення школи потребам дітей з особливими освітніми потребами;
- недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи про особливості навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами;
- неврахування адміністрацією та педагогами потреб і можливостей дитини;
- негативне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо);
- негативне ставлення інших батьків до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з особливими освітніми потребами;
- психологічна неготовність педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми;
- Ваш варіант

9. Як ви вважаєте, навчання дітей з особливими освітніми потребами спільно

З однолітками з типовим розвитком:

а) принесе їм користь;

б) зашкодить їхньому розвитку;

в) не знаю;

г) ваш варіант відповіді _____

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

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

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

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

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

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

13. Якщо так, то яким чином?

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

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

- Так;
- Ні

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

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

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

2. Навчально-матеріальну базу (*спеціальні навчальні програми, підручники, наочно-дидактичні посібники, критерії оцінювання навчальних досягнень тощо*);

3. Спеціальну підготовку педагогів та реорганізацію штату (*введення посад помічників педагогів, корекційних педагогів, спеціальних психологів*);

4. Психологічну підготовку педагогів, учнів загальноосвітніх шкіл, дітей з особливими потребами та їх батьків;

5. Ваш варіант _____

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

так частково ні

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

так частково ні

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

Додаток Б

Бланк опитувальника (методика А. Реана)

Інструкція. Відповідаючи на запитання, необхідно обрати відповідь «так» чи «ні». Відповідь, яка першою спаде на думку, найбільш точна. Відповідайте відверто, пам'ятайте, що тут немає правильних чи неправильних, хороших чи поганих відповідей, довго не думайте.

Відповідаючи на запитання «Так», поставте у бланку «+», «Ні» — поставте «—».

№ з/п	Запитання	«+» / «—»
1.	Коли починаю будь-яку роботу, як правило, сподіваюся на успіх.	
2.	Під час діяльності виявляю активність.	
3.	Маю схильність до виявлення ініціативи.	
4.	Під час виконання відповідальних завдань намагаюся, якщо це можливо, знайти причини відмовитися від них.	
5.	Часто обираю крайнощі: або надто легкі, або занадто важкі завдання.	
6.	Якщо зустрічаю перешкоди, як правило, не відступаю, а шукаю можливості їх подолання.	
7.	Коли трапляються успіхи і невдачі, більше звертаю увагу на успіхи, а невдачами нехтую.	
8.	Продуктивність діяльності переважно залежить від моєї власної цілеспрямованості, працьовитості, а не від зовнішніх причин.	
9.	Коли завдання складні, а часу мало, результат діяльності погіршується.	
10.	Я зазвичай наполегливий у досягненні мети.	
11.	Планую своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.	
12.	Якщо й ризикую, то скоріше обдуманно.	
13.	Не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо, якщо відсутній зовнішній контроль.	
14.	Волю ставити перед собою середні або злегка завищені завдання, які реально можу виконати.	
15.	Якщо під час виконання будь-якого завдання мене спіткає невдача, воно стає для мене менш привабливим.	
16.	Коли успіхи і невдачі трапляються у роботі, більше звертаю увагу на невдачі.	
17.	Планую своє майбутнє лише на найближчий час.	
18.	Я досягаю кращих результатів, коли час виконання обмежений, навіть якщо завдання досить складне.	
19.	Не відмовляюся від поставленої мети навіть у разі невдачі під час виконання будь-якої роботи.	
20.	Якщо завдання я обирав сам, тоді у разі невдачі воно ще більше мене приваблює.	

Бланк відповідей
за методикою визначення соціально-психологічних установок
особистості у мотиваційно-потребовій сфері О.Ф. Потьомкіної

Частина I. Виявлення ступеня вираженості соціально-психологічних установок, спрямованих на «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат».

Інструкція: «Прочитайте запропоновані твердження. Якщо ви погоджуєтесь з ними, у стовпці «відповідь» поставте знак «+», якщо не погоджуєтесь – знак «-».

№ з/п	Зміст питання	Відповідь
1.	Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, ніж етап її завершення?	
2.	Для досягнення мети Ви зазвичай не шкодуєте сил?	
3.	Вам часто говорять, що Ви більше думаете про інших, ніж про себе?	
4.	Ви зазвичай багато часу приділяєте своїй особі?	
5.	Ви зазвичай довго не наважуєтесь почати робити те, що Вам не цікаво, навіть якщо це необхідно?	
6.	Ви впевнені, що наполегливості в Вас більше, ніж здібностей?	
7.	Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, ніж етап її завершення?	
8.	Для досягнення мети Ви зазвичай не шкодуєте сил?	
9.	Вам часто говорять, що Ви більше думаете про інших, ніж про себе?	
10.	Ви зазвичай багато часу приділяєте своїй особі?	
11.	Ви зазвичай довго не наважуєтесь почати робити те, що Вам не цікаво, навіть якщо це необхідно?	
12.	Ви впевнені, що наполегливості в Вас більше, ніж здібностей?	
13.	Вам легше просити за інших, ніж за себе?	
14.	Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?	
15.	Вам важко зважитися використовувати зусилля людини в своїх інтересах?	
16.	Ви часто просите людей зробити що-небудь з корисливих мотивів?	
17.	Погоджуючись на будь-яку справу, Ви більше думаете про те, наскільки воно Вам цікаво?	
18.	Прагнення до результату в будь-якій справі Ваша відмінна риса?	
19.	Ваша відмінна риса вміння допомогти іншим людям?	
20.	Ви здатні зробити максимальні зусилля лише за гарну винагороду?	

21.	Ви часто починаєте одночасно багато справ і не встигаєте закінчити їх до кінця?	
22.	Ви вважаєте, що маєте достатньо сил, щоб розраховувати на успіх у житті?	
23.	Ви прагнете якомога більше зробити для інших людей?	
24.	Ви переконані, що турбота про інших часто йде на шкоду собі?	
25.	Чи можете Ви захопитися справою настільки, що забуваєте про час і про себе?	
26.	Вам часто вдається довести розпочату справу до кінця?	
27.	Ви переконані, що найбільша цінність у житті - жити інтересами інших людей?	
28.	Ви можете назвати себе егоїстом?	
29.	Буває, що Ви, захоплюючись деталями, заглиблюючись в них, не можете закінчити розпочату справу?	
30.	Ви уникаєте зустрічей з людьми, які не володіють діловими якостями?	
31.	Ваша відмінна риса - безкорисливість?	
32.	Вільний час Ви використовуєте для своїх захоплень?	
33.	Ви часто завантажуєте свою відпустку або вихідні дні роботою через те, що комусь обіцяли щось зробити?	
34.	Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?	
35.	Вам важко зважитися використовувати зусилля людини в своїх інтересах?	
36.	Ви часто просите людей зробити що-небудь з корисливих мотивів	
37.	Погоджуючись на будь-яку справу, Ви більше думаєте про те, наскільки вона Вам цікава?	
38.	Прагнення до результату в будь-якій справі - Ваша відмінна риса?	
39.	Ваша відмінна риса - вміння допомогти іншим людям?	
40.	Ви здатні докладати максимальних зусиль лише за гарну винагороду?	

Частина II. Виявлення ступеня вираженості соціально-психологічних установок, спрямованих на «свобода – влада», «праця – гроші».

№ з/п	Зміст питання	Відповідь
1.	Ви згодні, що найголовніше в житті - бути майстром своєї справи?	
2.	Ви найбільше цінуєте можливістю самостійного вибору рішення?	
3.	Ваші знайомі вважають Вас владною людиною?	
4.	Ви згодні, що люди, які не вміють заробити гроші, не варті поваги?	

5.	Творча праця для Вас є головною насолодою в житті?	
6.	Головне прагнення у Вашому житті - свобода, а не влада і гроші?	
7.	Ви згодні, що мати владу над людьми - найбільш важлива цінність?	
8.	Ваші друзі заможні в матеріальному відношенні люди?	
9.	Ви прагнете, щоб всі навколо Вас були зайняті захоплюючою справою?	
10.	Вам завжди вдається дотримуватися своїх переконань всупереч вимогам сторонніх?	
11.	Чи вважаєте Ви, що найважливіше якість для влади - це її сила?	
12.	Ви впевнені, що все можна купити за гроші?	
13.	Ви обираєте друзів за діловими якостями?	
14.	Ви намагаєтеся не пов'язувати себе різними зобов'язаннями перед іншими людьми?	
15.	Ви відчуваєте обурення, якщо хто-небудь не підкоряється Вашим вимогам?	
16.	Гроші куди надійніше, ніж влада і свобода?	
17.	Вам буває нестерпно нудно без улюбленої роботи?	
18.	Ви переконані, що кожен повинен мати свободу в рамках закону?	
19.	Вам легко змусити людей робити те, що Ви хочете?	
20.	Ви згодні, що краще мати високу зарплату, ніж високий інтелект?	
21.	В житті Вас тішить тільки відмінний результат роботи?	
22.	Найголовніше прагнення у Вашому житті - бути вільним?	
23.	Ви вважаєте себе здатним керувати великим колективом?	
24.	Чи є для Вас заробіток головним прагненням в житті?	
25.	Улюблена справа для Вас цінніше, ніж влада і гроші?	
26.	Вам зазвичай вдається відвоювати своє право на свободу?	
27.	Чи відчуваєте Ви прагнення керувати іншими людьми?	
28.	Ви згодні, що гроші «не пахнуть», і не важливо, як вони зароблені?	
29.	Навіть буваючи на відпочинку, Ви не можете не працювати?	
30.	Ви готові багато чим жертвувати, щоб бути вільним?	
31.	Ви відчуваєте себе господарем у своїй родині?	
32.	Вам важко обмежити себе в коштах?	

33.	Ваші друзі і знайомі цінують Вас як фахівця?	
34.	Люди, які обмежують Вашу свободу, викликають у Вас найбільше обурення?	
35.	Влада може замінити Вам багато інших цінностей?	
36.	Вам зазвичай вдається накопичити потрібну суму грошей?	
37.	Праця - найбільша цінність для Вас?	
38.	Ви впевнено і невимушено відчуваєте себе серед незнайомих людей?	
39.	Ви згодні обмежити власну свободу, щоб мати владу?	
40.	Найбільш сильне потрясіння для Вас - відсутність грошей?	

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

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

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

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

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

23. Що передбачає охоронний режим навчання для дітей з особливими освітніми потребами?

24. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями слуху.

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

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

27. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями мовлення.

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

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

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

Бланк методики «Інтелектуальна лабільність»

1	4	5	6	7	8	10
12	13	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	39	40
41	42	43	44	45	46	47

оооооооо		БНЛЕОШАК				
		7954208 8954205			594162	
ABC			VIVVI		САЛЮТ <i>дожись</i>	
12345678		КПАИРО				5166347
—	МКО		46359		1A7 Б2С	7 9 4

Зміст завдань:

1. Напишіть першу літеру імені *Сергій* та останню літеру першого місяця року (3 сек).
2. (квадрат 4) Напишіть слово ПАР так, щоб будь-яка одна літера була написана у трикутнику (3 сек).
3. (квадрат 5) Розділіть чотирикутник двома вертикальними і двома горизонтальними лініями (4 сек).
4. (квадрат 6) Проведіть лінію від першого кола до четвертого так, щоб вона проходила під колом 2 і над колом 3 (3 сек).
5. (квадрат 7) Поставте знак «+» у трикутнику, а цифру «1» у тому місці, де трикутник і прямокутник мають спільну площину (3 сек).
6. (квадрат 8) поділіть друге коло на ТРИ, а четверте на ДВІ частини (4 сек).
7. (квадрат 10). Якщо сьогодні не середа, напишіть передостанню літеру вашого імені (3 сек).
8. (квадрат 12) Поставте у першому прямокутнику знак «+», третій закресліть, у шостому поставте «0» (4 сек).
9. (квадрат 13) З'єднайте точки прямою лінією і поставте знак «+» у меншому трикутнику (4 сек).
10. (квадрат 15) Обведіть колом одну приголосну букву і закресліть усі голосні (4 сек).
11. (квадрат 17) Продовжіть бокові сторони трапеції доти, доки вони не перетнуться і позначте точку перетину останньою літерою назви вашого міста (4 сек).
12. (квадрат 18) Якщо у слові «синонім» шоста літера голосна, поставте у прямокутнику цифру «1» (3 сек).
13. (квадрат 19) Обведіть більше коло і поставте знак «+» у меншому (3 сек).
14. (квадрат 20) З'єднайте між собою точки 2, 4, 5, обминувши 1 і 3 (3 сек).

15. (квадрат 21) Якщо два багатозначні числа неоднакові, поставте галочку на лінії між ними (2 сек).
16. (квадрат 22) Поділіть першу лінію на ТРИ частини, другу на ДВІ, а обидва кінці третьої з'єднайте з точкою А (4 сек).
17. (квадрат 23) З'єднайте нижній кінець першої лінії з верхнім кінцем другої, а верхній кінець другої – з нижнім кінцем четвертої (3 сек).
18. (квадрат 24) Закресліть непарні цифри і підкресліть парні (5 сек).
19. (квадрат 25) Окресліть дві фігури в коло і від'єднайте їх одну від одної вертикальною лінією (4 сек).
20. (квадрат 26) Під літерою «А» поставте стрілку, спрямовану вниз, під літерою «В» стрілку, спрямовану вгору, під літерою «С» - галочку (3 сек).
21. (квадрат 27) Якщо слова «дим» і «дуб» починаються на одну літеру, поставте між ромбами знак «-» (3 сек).
22. (квадрат 28) Поставте у крайній лівій клітинці «0», у крайній правій «+», у середині проведіть діагональ (3 сек).
23. (квадрат 29) Підкресліть знизу галочки, а в першу галочку впишіть літеру «А» (3 сек).
24. (квадрат 30) Якщо у слові «подарунок» третя літера не «И», напишіть суму чисел $3+5$ (3 сек).
25. (квадрат 31) У слові «салют» обведіть голосні букви, а у слові «морква» закресліть приголосні (4 сек).
26. (квадрат 32) Якщо число 54 ділиться на 9, накресліть коло навколо прямокутника (3 сек).
27. (квадрат 33) Проведіть лінію від цифри 1 до цифри 7 таким чином, щоб вона проходила під парними цифрами і над непарними (4 сек).
28. (квадрат 34) Закресліть кола без цифр, а кола з цифрами підкресліть (3 сек).
29. (квадрат 35) Під приголосними літерами поставте стрілку, спрямовану вниз, під голосними – стрілку, спрямовану вліво (5 сек).

30. (квадрат 36) Напишіть слово «мир» так, щоб перша буква була написані у колі, а друга в прямокутнику (3 сек).

31. (квадрат 37) Вкажіть стрілками напрямки горизонтальних ліній вправо, а вертикальних вгору (5 сек).

32. (квадрат 39) Поділіть другу лінію навпіл і з'єднайте обидва кінці першої лінії з серединою другої (3 сек).

33. (квадрат 40) Відділіть вертикальними лініями непарні цифри від парних (5 сек).

34. (квадрат 41) Над лінією поставте стрілку, спрямовану вгору, а під лінією – стрілку, спрямовану вліво (2 сек).

35. (квадрат 42) Помістіть літеру «М» у квадрат, «К» у коло, «О» в трикутник (4 сек).

36. (квадрат 43) Суму чисел $5+2$ запишіть у прямокутнику, а різницю цих чисел – в ромбі (4 сек).

37. (квадрат 44) Закресліть цифри, які діляться на 3, решту цифр підкресліть (5 сек).

38. (квадрат 45) Поставте галочку тільки в коло, а цифру «3» – тільки у прямокутник (3 сек).

39. (квадрат 46) Підкресліть літери і обведіть в коло парні цифри (5 сек).

40. (квадрат 47) Поставте непарні цифри у квадратні дужки, а парні у круглі (5 сек).

Додаток Д

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ключ:

За кожне співпадіння відповіді з ключем нараховується 1 бал:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
«Так»	X	X	X		X	X	X		X	X				X	X
«Ні»				X				X			X	X	X		

Додаток Е

Тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда

(бланк для відповідей)

ПІБ _____ Дата _____

Вік _____ Стать _____

	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
Приклад	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
1	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
2	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
3	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
4	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
5	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
6	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
7	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
8	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
9	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
10	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
11	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
12	1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
13	1 2 3	1 2 3 4		1 2 3 4
14	1 2 3	1 2 3 4		1 2 3 4
15		1 2 3 4		

Стимульний матеріал до тесту «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда

Субтест №1 «Історії з завершенням»



1



2



3



2



1



2



3



3



1



2



3



4



1



2



3



5



1



2



3



6



1



2



3



7



1



2



3



8



1



2



3



9



1



2



3



10



1



2



3



11



1



2



3



12



1



2



3



13



1



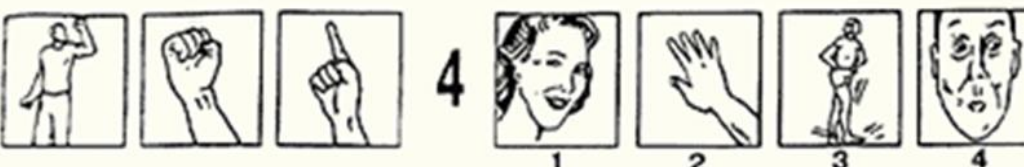
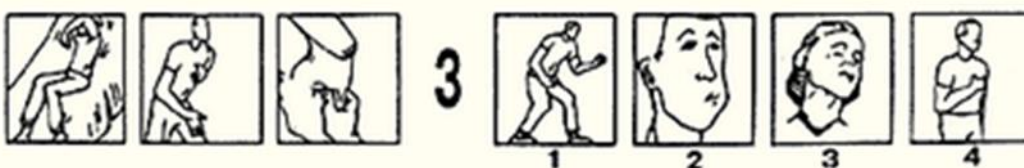
2

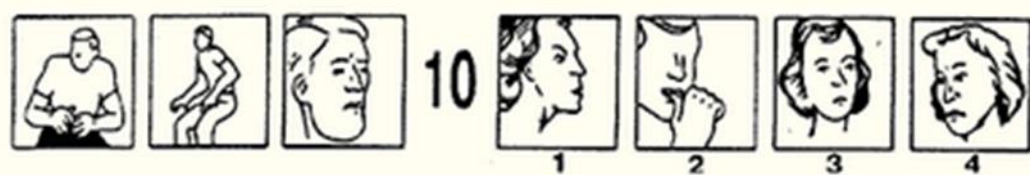


3



Субтест №2 «Групи експересії»





Субтест №3 «Вербальна експресія»

1. Людина – своєму товаришу: «Ви чудові».	1. Задоволений службовець – своєму начальнику. 2. Вдячний учень – своєму викладачу. 3. Незадоволена людина – своєму знайомому.
2. Продавець – покупцю: «Ви отримаєте те, що хочете».	1. Викладач – студенту. 2. Лікар – пацієнту. 3. Розлючений поліцейський – правопорушнику, який просить його відпустити.
3. Суддя – переможцю: «Вітаю».	1. Батько – переможцю. 2. Друг – переможцю. 3. Переможений – переможцю.
4. Гордий батько – другу: «Подивися на неї».	1. Ревнива дівчина – другу. 2. Зраділий хлопчик – другу. 3. Захоплена дівчина – другу.
5. Людина – своєму другу: «Що ти робиш?».	1. Роздратована мати - дитині. 2. Зацікавлений перехожий – дитині, яка грається. 3. Вчитель – зразковому учневі.
6. Лікар – хворій дитині: «Прийми ось це».	1. Мати – сину. 2. Боець – ворогу. 3. Дружина – чоловікові.
7. Офіціантка – клієнту: «Чим я можу Вам допомогти?».	1. Психіатр – пацієнту. 2. Перехожий – постраждалому в аварії. 3. Гід – туристу.
8. Викладач – студенту: «Ти можеш зробити це краще».	1. Дружина - чоловіку. 2. Мати – дитині. 3. Тренер – спортсмену.
9. Батько – сину: «Ти мені подобаєшся».	1. Брат – сестрі. 2. Молодій чоловік – подрузі. 3. Племінник – тітці.
10. Начальник – робітнику: «Це добре».	1. Прихильник – артисту. 2. Викладач – студенту. 3. Розгнівана дитина – побитому нею супернику.
11. Мати – дитині, яка кричить: «Тихіше!».	1. Розгніваний батько – сину. 2. Пасажир – водію. 3. Перехожий – необережній дитині.
12. Страховий агент – клієнту: «Поставте свій підпис, будь ласка».	1. Адміністратор готелю – клієнту. 2. Колекціонер автографів – «зірці». 3. Касир – клієнту.

Субтест №4 «Історії з доповненням»











Додаток Ж

Тест на визначення загального рівня комунікабельності В. Ряховського

Бланк відповідей

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Додаток И

Методика діагностики рівня емпатійних здібностей за В. Бойко

Бланк відповідей

№ з/п	Зміст питання	Не знаю	Ніколи або ні	Іноді	Часто	Майже завжди	Так або завжди
1.	У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.						
2.	Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.						
3.	Я більше вірю доводам свого розуму, ніж інтуїції.						
4.	Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.						
5.	Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.						
6.	Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.						
7.	Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками у потязі, літаку.						
8.	Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.						
9.	Моя інтуїція - більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.						
10.	Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості - нетактовно						
11.	Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.						
12.	Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчувати її поведки і стани.						
13.	Я рідко міркую про причини вчинків людей, які мають безпосереднє відношення до мене.						

14.	Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.						
15.	Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.						
16.	У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.						
17.	Іноді близькі дорікають мене в черствості, неухважності до них.						
18.	Мені легко вдається копіювати інтонацію, тембр голосу, міміку людей, наслідуючи їм.						
19.	Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.						
20.	Чужий сміх, зазвичай,						
21.	Часто, діючи навмання, я, тим не менше, знаходжу правильний підхід до людини.						
22.	Плакати від щастя нерозумно.						
23.	Я здатний повністю злитися з коханою людиною, немов би розчинившись в ній.						
24.	Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.						
25.	Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.						
26.	Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.						
27.	Мені простіше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по полочках».						
28.	Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.						
29.	Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.						
30.	У мене творча натура - поетична, художня, артистична.						
31.	Я без особливої цікавості						

	вислуховую сповіді нових знайомих.						
32.	Я засмучуюсь, якщо бачу людину, яка плаче.						
33.	Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.						
34.	Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я волюю перевести розмову на іншу тему.						
35.	Якщо я бачу, що у когось з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.						
36.	Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.						

Додаток I

Методика діагностики загальної комунікативної толерантності за В. Бойком

Бланк відповідей

№ з/п	Твердження	Бали
1.	Повільні люди зазвичай приводять мене у стан нервового збудження	
2.	Мене роздратовують метушливі, непосидючі люди.	
3.	Галасливі дитячі ігри витерплюю важко.	
4.	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше впливають на мене негативно.	
5.	Бездоганна у всьому людина насторожила би мене.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Мене, зазвичай, виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник.	
2.	Мене дратують любителі поговорити.	
3.	Мене би обтяжувала розмова з байдужим для мене попутником в поїзді, літаку, якщо він проявить ініціативу.	
4.	Я б обтяжувався розмовами випадкового попутника, який поступається мені за рівнем знань і культури.	
5.	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім видом (зачіски, косметика, одяг).	
2.	Багато людей викликає у мене неприємне враження своїм безкультур'ям.	
3.	Представники деяких національностей в моєму оточенні відверто не симпатичні мені.	
4.	Є тип чоловіків (жінок), який мені не до вподоби.	
5.	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Вважаю, що на грубість треба відповідати тим самим.	
2.	Мені важко приховати, якщо людина мені неприємна.	
3.	Мене дратують люди, які прагнуть в суперечці настояти на своєму.	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди.	

5.	Зазвичай мені важко втриматися від зауваження на адресу невихованої або нервової людини, яка штовхається у громадському транспорті.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Вважаю, що на грубість треба відповідати тим самим.	
2.	Мені важко приховати, якщо людина мені неприємна.	
3.	Мене дратують люди, які прагнуть в суперечці настояти на своєму.	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди.	
5.	Зазвичай мені важко втриматися від зауваження на адресу невихованої або нервової людини, яка штовхається у громадському транспорті.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Я маю звичку повчати оточуючих.	
2.	Невиховані люди обурюють мене.	
3.	Я часто ловлю себе на думці, що намагаюся виховувати кого-небудь.	
4.	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження.	
5.	Я люблю командувати близькими.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугах.	
2.	Мені часто дорікають в буркотливості.	
3.	Я довго пам'ятаю образи, яких завдали мені люди, яких я ціную або поважаю.	
4.	Не можна прощати товаришам по службі безтактні жарти.	
5.	Якщо діловий партнер навіть ненавмисно зачепить моє самолюбство, я на нього ображуся.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Я засуджую людей, які завжди скаржаться на життя.	
2.	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при кожному зручному випадку розповідають про свої хвороби.	
3.	Я намагаюся уникати розмови, коли хто-небудь починає скаржитися на своє сімейне життя.	
4.	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг).	
5.	Мені іноді подобається навмисно позлити кого-небудь з рідних або друзів.	
6.	ВСЬОГО:	

1.	Як правило, мені важко йти на поступки партнерам.	
2.	Мені важко знаходити спільну мову з людьми, у яких поганий характер.	
3.	Зазвичай мені складно пристосуватися до нових партнерів по спільній роботі.	
4.	Я утримуюся від відносин з дещо «дивними» людьми.	
5.	Найчастіше я наполягаю на своєму, навіть тоді, коли розумію, що співрозмовник правий.	
6.	ВСЬОГО:	

Методика «Діагностика ригідності» за Г. Айзенком

Бланк відповідей

ПІБ _____

Вік _____ Стать _____

Місце роботи _____ Стаж роботи _____

№ з/п	Твердження	Згоден повністю	Згоден частково	Не згоден
	Мені важко змінювати свої звички.			
	Мені важко переключати свою увагу з одного предмета на інший			
	Я дуже насторожено ставлюся до всього нового.			
	Мене важко переконати у чомусь.			
	Нерідко у мене не виходять з голови думки, від яких варто було б звільнитися.			
	Мені важко зближуватися з людьми.			
	Мене засмучують навіть незначні зміни плану.			
	Я нерідко проявляю впертість.			
	Я неохоче йду на ризик.			
	Я гостро переживаю відхилення від прийнятого мною режиму.			

Додаток Й

Анкета, спрямована на визначення здатності вчителя до саморозвитку

Бланк відповідей

ПІБ _____
 Вік _____ Стать _____ Місце роботи _____
 Стаж роботи _____

№ з/п	Твердження	Відповіді				
		Так	Швидше так, ніж ні	І так, і ні	Швидше ні, ніж так	Ні
2.	Я прагну вивчити себе.					
3.	Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий роботою і домашніми справами.					
4.	Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.					
5.	Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені дізнатися і оцінити себе.					
6.	Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.					
7.	Я аналізую свої почуття і досвід.					
8.	Я багато читаю.					
9.	Я широко дискутую з потрібних мені питань.					
10.	Я вірю у свої можливості.					
11.	Я прагну бути більш відкритим.					
12.	Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.					
13.	Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.					
14.	Я отримую задоволення від освоєння нового.					
15.	Зростаюча відповідальність не лякає мене.					
16.	Я позитивно б поставився до мого просування на службі.					

Методика «Індекс групової згуртованості» Сішора**Текст методики «Індекс групової згуртованості» Сішора**

- 1) Як би ти оцінив(ла) свою приналежність до класу?
 - Відчуваю себе його членом, частиною колективу (5).
 - Беру участь в більшості видів діяльності (4).
 - Беру участь в одних видах діяльності і не беру участі в інших (3).
 - Не відчуваю, що є членом класного колективу (2).
 - Живу і існую окремо від класу (1).
 - Не знаю, важко відповісти (-1).
- 2) Чи перейшов(ла) б ти в інший клас, якби трапилася така нагода?
 - Так, дуже хотів(ла) би перейти (1).
 - Швидше перейшов(ла) би, ніж залишився (2).
 - Не бачу ніякої різниці (3).
 - Швидше за все залишився(лася) б у своєму класі (4).
 - Дуже хотів(ла) би залишитися в своєму класі (5).
 - Не знаю, важко сказати (-1).
- 3) Як би ти оцінив(ла) стосунки у твоєму класі?
 - Краще, ніж в більшості інших класів (3).
 - Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
 - Гірше, ніж в більшості класів (1).
 - Не знаю, важко сказати (-1).
- 4) Які у вас стосунки з вчителями?
 - Краще, ніж в більшості класів (3).
 - Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
 - Гірше, ніж в більшості колективів (1).
 - Не знаю. (-1)
- 5) Яке відношення до навчання переважає у вашому класному колективі?
 - Краще, ніж в більшості класів (3).
 - Приблизно таке ж, як і в більшості колективів (2).
 - Гірше, ніж в більшості колективів (1).
 - Не знаю (-1).

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА
«ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК
УМОВА ЙОГО ЕФЕКТИВНОСТІ»

Загальна інформація про програму:

Мета: формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Категорія учасників: педагоги закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Кількість учасників тренінгової групи: 10-12 осіб.

Кількість тренінгових занять: 16.

Кількість тренерів: 1.

Приміщення для тренінгу: простора кімната, стільці (за кількістю учасників), розташовані в центрі кімнати у формі кола.

План-програма тренінгу «Психологічна готовність вчителя до
інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як
передумова його ефективності»

Етап тренінгу	Кількість занять	Завдання	Методи та прийоми роботи
Інформаційно-організаційний	1	1. Знайомство тренера з тренінговою групою та учасників тренінгу один з одним. 2. Повідомлення мети та завдань тренінгу. 3. Обговорення та прийняття правил роботи тренінгової групи. 4. Вивчення очікувань учасників групи. 5. Ознайомлення з теоретичними засадами психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. 6. Зняття напруги, створення психологічного клімату довіри.	1. Встановлення контакту з тренінговою групою 2. Вправи на знайомство, ритуали привітання та прощання. 3. Міні-лекція з презентацією. 4. «Мозковий штурм». 5. Вправи, спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату у групі.

Адаптаційний	1	<p>1.Закріплення психологічної атмосфери безпеки і активності.</p> <p>2.Формування в учасників тренінгу відчуття приналежності до групи.</p> <p>3.Актуалізація учасниками групи своєї професійно-педагогічної позиції щодо інклюзивної освіти та дітей з особливими потребами.</p> <p>4.Розвиток комунікативних навичок.</p>	<p>1.«Ритуал зустрічі».</p> <p>2.Вправи, спрямовані на:</p> <p>3.згуртування групи;</p> <p>4. формування приналежності до групи кожного учасника;</p> <p>5.розвиток комунікативних навичок.</p> <p>6.Психомалюнок</p> <p>7.Дискусія.</p> <p>8.Рефлексія</p> <p>9.«Ритуал прощання».</p>
Основний	13	<p>1.Розвиток позитивної соціальної перцепції та неупередженого ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами.</p> <p>2.Формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії.</p> <p>3.Розвиток комунікативних навичок.</p> <p>4.Формування навичок командної взаємодії.</p> <p>5. Розвиток особистісних якостей (емпатії, толерантності тощо).</p> <p>6.Засвоєння ефективних технік взаємодії з учнями з ООП.</p>	<p>1.«Ритуал зустрічі» та «Ритуал прощання».</p> <p>2.Вправи, спрямовані на розвиток емпатії та толерантності.</p> <p>3. Вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок.</p> <p>4.Психомалюнок</p> <p>5.Дискусія.</p> <p>6.Рольові ігри.</p> <p>7.Рухливі вправи.</p> <p>8.Робота у групах.</p> <p>9.«Мозковий штурм».</p> <p>10. Релаксаційні вправи.</p> <p>11. Рефлексія</p>
Узагальнюючий	1	<p>1.Узагальнення результатів роботи тренінгової групи.</p> <p>2.Рефлексія змін, які відбулися в кожного з учасників тренінгу та з групою загалом.</p> <p>3.Закріплення установки продуктивної взаємодії на майбутнє.</p> <p>4.Складання програми саморозвитку на майбутнє.</p>	<p>1.«Ритуал зустрічі» та «Ритуал прощання».</p> <p>2.Ігрові вправи.</p> <p>3.Дискусія.</p> <p>4.Релаксаційні вправи</p> <p>5.Рефлексія</p>

Тематичний план тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як умова його ефективності»

№ з/п	Тема	Кількість занять
1.	«Знайомимось один з одним»	1
2.	«Встановлюємо контакт на всіх рівнях, розуміємо себе та інших»	1
3.	«Позитивна мотивація як передумова успішної професійної діяльності»	1

4.	«Інклюзивне навчання дітей з ООП – проблема чи можливість для професійного розвитку»	2
5.	«Усі діти однакові, але кожна – унікальна»	2
6.	«Інклюзивне навчання у нашій школі»	2
7.	«Формуємо професійний образ вчителя інклюзивного класу»	2
8.	«Спілкування – основа для ефективної взаємодії»	2
9.	«Вчимося працювати у команді»	2
10.	«Підводимо підсумки»	1

ЗМІСТ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ

Інформаційно-організаційний етап

Метою інформаційно-організаційного етапу є знайомство учасників тренінгу, зняття напруженості та скутості, створення сприятливої психологічної атмосфери у групі.

Заняття 1. «Знайомимось один з одним»

Мета: знайомство учасників тренінгової групи один з одним; повідомлення мети та завдань тренінгу; визначення правил роботи групи, очікувань її учасників; ознайомлення з теоретичними засадами психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; створення психологічного клімату довіри у тренінговій групі.

Вправа «Знайомство»

Мета: познайомити учасників тренінгу з тренером та один з одним, дізнатися коло їхніх інтересів.

Час: 5 хв.

Обладнання: клубок ниток.

Тренер бере в руки клубок ниток, вітається з групою та промовляє: «Мене звати ... Я працюю ... Найбільше мені подобається...». Після цього він відмотує нитку, залишаючи її кінець в себе, а клубок передає наступному учаснику і т.д. В кінці вправи усі учасники виявляються з'єднаними однією ниткою.

Після цього кожному учаснику пропонується написати на бейджі ім'я, яким би він хотів, щоб його називали в групі, а також намалювати якийсь

символ (емблему), яка виражає сутність, переконання, захоплення, щось інше, що характеризує кожного учасника.

Групове рішення «Ритуал привітання»

Мета: шляхом спільного обговорення визначити ритуал привітання, який буде використовуватися на кожному занятті.

Час: 5 хв.

Вправа «Очікування»

Мета: допомогти учасникам усвідомити власні очікування від тренінгу.

Час: 5-7 хв.

Обладнання: кольорові стікери, плакат із зображенням скриньки.

Учасникам тренінгу пропонується дати відповіді на запитання «Чому я беру участь у тренінгу?», «Що нового я хочу дізнатися?», «На що я розраховую?».

Тренер роздає учасникам стікери, на яких вони повинні записати свої очікування. Потім, по черзі, зачитати очікування та закріпити його на плакаті із зображенням скриньки.

Групове обговорення «Організація роботи групи»

Мета: повідомити мету та завдання тренінгу, визначити організаційні моменти: графік, тривалість роботи, кількість та тривалість перерв.

Час: 5-7 хв.

«Мозковий штурм» «Визначення правил роботи групи»

Мета: групове визначення правил роботи групи та вивішування їх на фліпчарті.

Час: 5-7 хв.

Обладнання: плакат з правилами тренінгу.

Тренер пропонує прийняти правила роботи групи під час тренінгу, які записуються на плакаті «Правила групи».

Орієнтованими правилами тренінгу можуть бути такі:

1. *Правило добровільної участі.*
2. *Говорити від свого імені.*

3. *Обговорювати дію, а не особу.*
4. *Правило «Стоп».*
5. *Правило конфіденційності.*
6. *Ввічливість, позитивність.*
7. *Правило відповідності заявлених цілей тренінгу його змісту.*
8. *Правило ненанесення шкоди.*
9. *Вимкнення мобільного зв'язку.*

Учасники тренінгу разом з тренером обговорюють записані правила, складають їх остаточний варіант. Далі тренер підсумовує роботу і записує останнє правило: *ці правила мають силу протягом усіх наших тренінгів.*

Доцільно вивісити правила на видному місці і починати кожний тренінг з їх повторення.

Вправа «Ринкова площа»

Мета: сприяти зниженню напруження, подоланню бар'єрів до взаємодії.

Час: 10-15 хв.

Слово тренера: Хочу вам запропонувати невеличку гру для знайомства між собою і вільного самопочуття. Будь ласка, підведіться. Уявіть собі, що ви знаходитесь на ринковій площі міста, на якій ви вперше. Навколо вас люди, яких ви не знаєте, мову яких не розумієте. Причому люди ці взагалі не звикли розмовляти. Впродовж усієї гри ви не повинні говорити жодного слова. Походіть площею без будь-якої мети. Дивіться перед собою, на підлогу. Уникайте контактів очима, не дивіться ні на кого.

Поводьтеся так, ніби ви ходите в чужому місті, заглибившись у свої думки. Дотримуйтеся безпеки переміщення по кімнаті. Фіксуйте свої почуття, їхні зміни. На це дається 2 хвилини. Такий початок з ізоляцією один від одного, безперечно, провокує потребу поговорити один з одним. Я хотіла б, щоб ви підвели очі й помітили, що поряд ходять інші люди (1 хвилина). Подивіться один одному в очі. Можливо, ви зафіксуєте їхній колір (1 хвилина). Легенько торкніть іншого за плече, навіть можна ледь ляснути, але не розмовляйте (1 хвилина). Хочу вам запропонувати таке: потягніть легенько один одного за

мочку вуха. В чужій країні – це жест привітання. Кого б ви хотіли пошарпати за вухо? (2 хвилини). «Крига» відчуження тане. Дистанція скорочується, зараз візьміть один одного за плече і трішки потрясіть (2 хвилини). Зафіксуйте, кому б ви дозволили зробити це. У вас багато вражень один від одного. Пройдіть ще раз один біля одного та знайдіть собі партнера, який зацікавив вас. Присядьте з ним збоку, поки всі не знайдуть собі партнера. Поділіться враженнями. Потім усі члени групи сідають у коло і діляться враженнями з групою. Дають зворотний зв'язок від одержаних вражень на різних стадіях виконання вправи. Завдяки цій вправі можна зменшити кількість бар'єрів, які стоять на шляху взаємодії першого дня тренінгу.

Міні-лекція з презентацією «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання»

Мета: ознайомити учасників тренінгу з психологічними бар'єрами на шляху до запровадження інклюзії; визначити їх актуальність для учасників тренінгової групи.

Час: 15-20 хв.

Обладнання: комп'ютерна презентація «Психологічні бар'єри на шляху до ефективного інклюзивного навчання».

Слово тренера: Наш тренінг спрямований на формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП. Давайте спробуємо з'ясувати, що передбачає це поняття.

Учасники тренінгу висловлюють та обговорюють власне розуміння поняття «психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання» (тренер записує на дошці думки учасників тренінгової групи).

Слово тренера: Різні вчені по-різному трактують зміст цього поняття, я пропоную вам таке його визначення: «психологічна готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» - стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами,

розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними (*визначення поняття подається на слайді презентації*).

Як свідчить практика, у вчителів, які починають працювати в інклюзивних класах, має місце цілий перелік психологічних бар'єрів, які перешкоджають ефективному здійсненню професійної діяльності та викликають відчуття напруження і дискомфорту. Основними психологічними «бар'єрами», на думку вчених, є такі:

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

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

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

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

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

6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо) (психологічні бар'єри відображено на слайдах презентації).

Учасники групи під керівництвом тренера обговорюють психологічні бар'єри і здійснюють самоаналіз їх впливу на власну професійну діяльність.

Метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням):
«У зв'язку із запровадження інклюзивного навчання зі мною відбулися такі зміни:».

Мета: з'ясувати розуміння учасниками тренінгу сутності змін, які відбулися з ними у зв'язку із запровадження інклюзивного навчання.

Час: 10 хв.

Міжгрупова дискусія

«Ставлення вчителів до інклюзивного навчання»

Мета: визначити ставлення педагогів до інклюзивного навчання, його переваг та недоліків.

Час: 15 хв.

Обладнання: папір формату А4, ручки.

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

Вправа-підсумок «Розуміння»

Мета: усвідомити отримані знання; зворотній зв'язок.

Час: 5 хв.

Учасники по черзі, по колу, розповідають про враження, які отримали на занятті. Вправи, які найбільше сподобались. Висновки, які зробили. Чи виправдалися їхні очікування. Наприкінці заняття всі учасники дякують один одному аплодисментами.

Релаксація «Водоспад»

Мета: зняття напруження, розслаблення учасників тренінгу.

Час: 5 хв.

Сядьте у зручну позу, заплющте очі. Дихайте рівномірно. Спокійно. Звільніться від напруження в м'язах тіла. Зробіть глибокий вдих, зафіксуйте насичення киснем легенів, повільно видихніть.

Вам спокійно, ви задоволені. Уявіть собі поле і себе на ньому. Ви стоїте босими ногами на теплій землі.

Озерніться навкруги, зафіксуйте в уяві все, що потрапляє вам на очі. Підведіть голову догори і подивіться на лагідне сонечко. Воно яскраво – золотисте і тепле. Відчуйте тепло і енергію сонця.

Поверніть голову праворуч і знайдіть поглядом водоспад. Це лагідний гірський водоспад. Підійдіть до нього. Подивіться яка прозора вода, відчуйте свіжість водоспаду.

Станьте під водоспад і прийміть чистий гірський душ. Відчуйте як гірська вода омиває ваше тіло з голови до ніг. Вода змиває усе неприємне. Омиває тіло і душу.

Відчувши приємне очищення, вийдіть з-під водоспаду. Поверніться на галявину і станьте обличчям до сонця. Зробіть глибокий вдих і повільний видих. Ви змили з себе всі емоції хвилювання, неприємні спогади і думки.

Уявіть собі що сонце вам посміхається, посміхніться йому у відповідь. Прийміть сонячний душ з голови до ніг.

Відчуйте, як промінь поступово торкається кожної частини вашого тіла, поновлюючи його сонячним світлом, сонячною енергією. Ви насичені чистою енергією здоров'я. Вам приємно: зробіть вдих і на видиху розплющіть очі.

«Ритуал прощання» (5 хв.).

Адаптаційний етап

Мета: формування згуртованості тренінгової групи, відчуття приналежності до неї усіх учасників; усвідомлення педагогами своєї ролі в інклюзивному навчанні дітей з ООП.

Заняття 2. «Встановлюємо контакт на всіх рівнях, розуміємо себе та інших»

Мета: розвиток усвідомлення учасниками групи свого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; розвиток комунікативних навичок, розуміння поведінки інших людей, емпатії тощо.

Ритуал привітання (5 хв.)

Розминка «Буква в імені»

Мета: налаштування учасників на роботу, зняття скутості і напруження.

Час: 3 хв.

Учасники групи встають в шеренгу по третій букві в імені. Час виконання: 2–3 хвилини.

Вправа «Лист до себе»

Мета: усвідомлення очікувань від тренінгу, визначення та усвідомлення мотивів участі у тренінгу.

Час: 20 хв.

Обладнання: аркуші паперу формату А4, ручки.

Кожному учаснику тренінгової групи пропонується написати лист самому собі, яким він бачить себе після проведення тренінгу.

Слово тренера: «Напишіть лист самосу собі, яким ви бачите себе після тренінгу. Опишіть свої очікування, власні цілі, зміни, які з вами відбудуться. Також зазначте, як ви зараз думаєте, яка подія змусить вас змінитися. Це буде ваш лист у майбутнє, який ви відкриєте на осотанньому тренінговому занятті. Зверху на згорнутому аркуші поставте позначку, за якою ви впізнаєте ваш лист. До кінця тренінгу усі листи будуть зберігатися у ведучого».

Рольова гра «Конференція»

Мета: встановлення контакту між учасниками тренінгової групи, розвиток комунікативних навичок, навичок розуміння інших людей.

Час: 25-30 хв.

Необхідно 12 (мінімум 9) учасників. Якщо учасників більше, можна частину зробити спостерігачами. Три людини виходить за двері, решта діляться на три групи по троє/двоє/четверо. Інструкції для груп: «Ви на конференції. Зараз перерва, ви стоїте в групі і розмовляєте на будь-яку тему. Ті люди, що вийшли – це ваші знайомі. Зараз вони повернуться, і в них буде завдання вступити в контакт з кожною групою. Час перебування в групі 2 хвилини. Учасники змінюються за часовою стрілкою. У вас строге завдання: незалежно від того, хто до вас підійде, першу не приймати – ви ставитесь до цієї людини негативно, до другої відносно нейтрально, а до третьої – позитивно. Домовтеся, як ви дасте їм зрозуміти це». Інструкція для учасників

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

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

Слово тренера: Шановні учасники тренінгової групи! У попередній вправі ви відчули, наскільки складно встановлювати контакти та спілкуватися з людьми, які ставляться до вас негативно та упереджено. З подібними труднощами діти з ООП зустрічаються чи не щодня і відчувають ті самі емоції, а можливо навіть глибші, ніж ви. Однією з головних причин, які спонукають оточуючих упереджено ставитися до дітей з ООП, до осіб з інвалідністю є стереотипи щодо них, які панують у нашому суспільстві.

Міні-лекція з презентацією «Руйнуємо стереотипи»

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

Час: 15-20 хв.

Обладнання: комп'ютерна презентація «Суспільні стереотипи у ставленні до осіб з інвалідністю».

Стереотипи в уявленнях про осіб з інвалідністю:

1. Особи з порушеним розвитком передусім є об'єктами благодійності.
2. Осіб з порушеним розвитком слід лікувати, а навчання є для них другорядним.
3. Діти з порушеннями психофізичного розвитку народжуються лише у неблагополучних сім'ях.

4. Всі особи з інвалідністю є неповносправними, не приносять користі суспільству, є його тягарем.

5. Слід застосовувати евтаназію для осіб, які народились з порушеннями.

6. Всі люди, які мають зовнішні фізичні порушення є інтелектуально недорозвиненими.

7. У осіб з інвалідністю бувають окремі здібності, які треба показувати, вихваляти на противагу їхнім порушенням.

8. Особи з інвалідністю не мають права народжувати дітей, тому що вони також будуть інвалідами.

Тренер зачитує кожен стереотип та наводить аргументи для його спростування. Паралельно відбувається обговорення стереотипів з групою.

Зворотній зв'язок: учасники тренінгової групи висловлюють своє ставлення до почутого, аналізують наслідки впливу кожного із стереотипів на власну свідомість.

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

Вправа «Світ очима дитини з особливими освітніми потребами»

Мета: розвивати емпатію, толерантність, сприяти розвитку творчих здібностей.

Час: 20 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, кольорові олівці.

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

Обговорення:

- Як сильно відрізняються малюнки учасників? Як сильно, взагалі, діти відрізняються одне від одного?

- Як, на вашу думку, відчуває себе дитина, потрапляючи в інклюзивний клас?
- Чи повинні ми враховувати індивідуальні відмінності дитини у роботі в інклюзивному класі? В чому вони полягають?
 - Як вчитель може допомогти дитині з ООП адаптуватися в інклюзивному класі?

Вправа «Атоми і молекули»

Мета: сприяти згуртованості учасників тренінгової групи.

Час: 10 хв.

Всі встають в коло. Тренер дає інструкцію: «Стільці, які стоять по колу, означають стінки посудини. Всі учасники всередині кола – «атоми», які постійно рухаються, об'єднуються в молекули. Вони рухаються залежно від температури (низька – повільно, висока – швидко). За моєю командою ви почнете рухатися, дотикатися один до одного, а коли я назву цифру, то вам потрібно об'єднатися в групи з такою кількістю людей, яку я назву. Потім ви роз'єднуєтесь і починаєте знову рухатися».

Починати об'єднувати з 2–3 людей, а закінчити збором всієї групи.

Рефлексивне коло

Мета: підведення підсумків заняття, рефлексія почуттів.

Час: 5-7 хв.

У ході рефлексивного кола кожен з учасників ділиться тим, як почував себе на початку заняття, як змінювалися його переживання у процесі роботи у групі, як відчуває себе тепер; що сьогодні кожен узнав нового, над чим замислився, що зрозумів, з якими труднощами зіткнувся; що з цим буде робити далі.

Ритуал прощання (5 хв.).

Основний етап

Заняття основного етапу тренінгової програми спрямовані на формування структурних компонентів психологічної готовності педагогів

закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання: мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного.

Мета: розвиток позитивного та неупередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; формування у педагогів позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії та прагнення досягати у ній успіху; розвиток особистісних якостей та комунікативних навичок, необхідних для роботи з дітьми (емпатії, толерантності тощо), формування навичок колективної взаємодії.

Заняття 3. Позитивна мотивація як передумова успішної професійної діяльності.

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

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Побажання»

Мета: сприяти становленню довірливих стосунків, зняттю напруження.

Час: 5 хв.

Учасникам тренінгу пропонується підійти до будь-кого іншого, привітатися з ним та висловити побажання на сьогодні. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу, підходить до наступного і так далі доти, доки кожний не одержить побажання на день.

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

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

Час: 10 хв.

Інформаційне повідомлення подається учасникам тренінгу в 2 етапи: спочатку дається визначення «мотивації» та характеристика її видів. Шляхи підвищення мотивації подаються після виконання учасниками тренінгу малюнкової методики «Покращення мотивації», що дозволить порівняти ті

шляхи, які вважають доцільними педагоги з тими, які пропонуються сучасними науковцями.

Малюнок методика: «Покращення мотивації»

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

Час: 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, кольорові олівці, фліп-чарт.

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

Вправа «Бажаю – не бажаю»

Мета: усвідомлення педагогами власних мотивів роботи в інклюзивному класі.

Час: 20 хв.

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

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

Вправа «Емоційне насичення»

Мета: посилення мотивації до професійної діяльності.

Час: 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Одним із провідних напрямів роботи педагога є необхідність спонукати себе та інших до ефективної діяльності, тим більше це стосується діяльності у нових, незвичних умовах. Це індивідуальна (конфіденційна) вправа, яка

посилує мотивацію, робить її позитивно-емоційною. Під час її виконання на занятті звучить спокійна, але життєрадісна музика.

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

5. Напишіть 20 слів, які вам найбільше подобаються, які викликають позитивні емоції.

6. Напишіть по 15-20 прикметників (епітетів), до тих предметів, що вам подобаються (наприклад, «чудовий», «прекрасний»),

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

8. Кожен компонент, написаний вами (з десяти записаних) насичуйте позитивними (приємними для вас) епітетами. Охарактеризуйте кожен елемент (структурний компонент) з позитивного боку. Наприклад, учнівський колектив - сила, молодість, енергія, захоплення.

Можна написати текст (щось на зразок тексту для самонавіювання), який можна потім перечитувати і підтримувати свою мотивацію.

Обговорення:

- Чи потрібні такі вправи у діяльності вчителя?
- Що дало Вам таке завдання?
- Чи хотіли б ви застосувати подібну вправу до інших питань життя?

Якщо учасники не встигають завершити роботу, тренер пропонує це зробити вдома. Результати вправи можна теж забрати додому.

Вправа «Чарівне коло»

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

Час: 5-10 хв.

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

Вправа «Відчуй іншого»

Мета: розвиток емпатії, розуміння невербальних проявів поведінки.

Час: 15 хв.

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

Рефлексивне коло (групове обговорення)

Мета: підведення підсумків заняття, рефлексія почуттів.

Час: 10 хв.

- Що було для мене головним на сьогоднішній зустрічі?
- Я був(ла) схвилюваний(на), виявивши, що я...

Домашнє завдання

Учасникам тренінгу пропонується завести щоденник, у якому фіксуються всі нові зміни, які стосуються вашого ставлення до роботи в інклюзивному класі, до учнів з особливими освітніми потребами, емоції, пов'язані з професійною діяльністю тощо.

Щоденник рекомендується вести протягом усіх занять. Головна умова – бути відвертим із самим собою.

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 4, 5 «Інклюзивне навчання дітей з ООП – проблема чи можливість для професійного розвитку».

Мета: виявити труднощі педагогів у запровадженні інклюзивного навчання, визначити шляхи їх подолання; розвивати прагнення до професійного самовдосконалення, професійну «Я-концепцію», комунікативні здібності, навички командної взаємодії.

Заняття 4

Ритуал привітання (5 хв.)

Мотиваційна притча

Мета: налаштування на роботу, підвищення мотивації досягнення успіху.

Час: 5-7 хв.

Обладнання: текст притчі «Зачинені двері».

«Зачинені двері»

Якось один мудрець вирішив знайти собі учня для того, щоб передати йому перед смертю свої знання. Учень мав бути талановитим і здібним, а також повинен володіти певними знаннями і вміннями. Мудрець вирішив вчинити так: зібрати всіх учнів і обрати з них гідного.

Зібрались сотні учнів. І мудрець сказав:

– Дорогі мої учні, я зібрав вас усіх для того, щоб дізнатися, хто допоможе мені вирішити одну проблему. Позаду мене ви побачите стіну, в якій розташовані найбільші й найважчі двері з тих, що є в нашому місті. Чи знайдеться серед вас, мої учні, той, хто відкриє ці двері без сторонньої допомоги?

Практично одразу ж деякі учні відмовилися від участі у змаганні, пояснюючи це тим, що таке завдання не для них. Інші ж вирішили обміркувати з чого складаються двері, як працює їх механізм і прийшли до висновку, що не зможуть виконати це завдання. І лише один учень попрямував до дверей і максимально ретельно оглянув їх: простукав дверну поверхню, за допомогою чого визначив приблизну товщину дверей і наскільки щільний матеріал, з

якого вони виготовлені, не забув він відзначити й наскільки надійно змащені дверні петлі. Практично всі ділянки, сантиметр за сантиметром були вивчені ним з особливою ретельністю і увагою. Учень зібрався з думками, глибоко вдихнув і легенько штовхнув двері. На великий подив оточуючих вони дуже плавно і легко відкрилися. Адже завдяки бездоганній конструкції ці двері відкривалися від несильного поштовху.

Мораль: якою б складною не була проблема, для досягнення мети потрібно ретельно вивчити питання і тоді правильне рішення знайдеться швидко.

Вправа «Мої сильні та слабкі сторони»

Мета: визначити рівень обізнаності та труднощі учасників тренінгу щодо інклюзивного навчання дітей з ООП.

Час: 15 хв.

Обладнання: стікери у формі якоря та вітрил, плакат «Корабель».

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

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

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

Вправа «Калейдоскоп»

Мета: визначити умови ефективності інклюзивного навчання.

Час: 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, кольорові маркери.

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

1. Що таке інклюзивна освіта?
2. Яка мета інклюзивного навчання?
3. За яких умов впровадження інклюзивної освіти буде успішним?

Відповівши на запитання, групи по колу обмінюються аркушами і доповнюють відповіді один одного, дописуючи їх маркером свого кольору. Після того як кожна група отримає назад своє завдання, вона презентує свою роботу з аналізом доповнень. Тренер доповнює й узагальнює відповіді груп.

Вправа «Танок»

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

Час: 15 хв.

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

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

Тренер проводить паралель з інклюзивним навчанням: ми залуцаємо всіх учнів до навчання, але далеко не завжди спочатку цікавимося наявністю або відсутністю бажання, вмінь чи особливостей кожної дитини. Це може бути перешкодою для продуктивного навчання. Сприяти досягненню результату в

цьому випадку может створення комфортних умов для учнів, безоціночне прийняття їх ініціативи і зниження очікувань обов'язкової відповідності загальноприйнятим нормам і стандартам.

Вправа «16 асоціацій»

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

Час: 60 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки, кольорові олівці.

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

Релаксація «Квітка в долоньках»

Мета: зняття фізичного та психічного напруження.

Час: 5 хв.

Всім учасникам пропонується зручно сісти, закрити очі і уявити, що вони на зеленому лузі (звучить музика зі звуками природи).

Тренер: «Уявіть зелений луг, ласкаве сонце, співають птахи, дзюрчить струмок. З'являється маленька, красива і дуже щаслива дитина, вона не знає печалі, невпевненості, поганого настрою. Це ви в дитинстві, впізнали себе?»

Малюк тягне до вас руки, він такий довірливий і доброзичливий, і ви відповідаєте йому тим же. Хочеться радіти і посміхатися, забути всі труднощі життя, відчувати себе впевненим і щасливим. Ви берете малюка на руки, а він перетворюється в квітку у ваших долоньках, він прекрасна квітка дитинства, і ви несете його з собою по життю. У когось він дуже глибоко в душі, а хтось часто бачить його увісні, у когось це скромна, непримітна квіточка, а у когось то яскрава, бурхлива. Вони всі хороші, квіти нашого дитинства. І якщо вам буде важко, ви не зможете знайти відповідь на якесь питання, згадайте малюка, який подарував вам квітку дитинства в долоньках, і я сподіваюся, що це вам допоможе відчувати себе маленькою наївною, щасливою дитиною, а вже вона - точно підкаже, як відчувати себе щасливим. Відкривайте очі. Пора повертатися».

Рефлексивне коло (10 хв.)

Мета: підведення підсумків заняття, рефлексія почуттів.

Час: 10 хв.

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 5

Ритуал привітання (5 хв.)

Обговорення результатів попереднього заняття (5 хв.)

Вправа «За» і «Проти» (20 хв.)

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

Час: 20 хв.

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

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

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

Запитання для обговорення:

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

ТВЕРДЖЕННЯ

1. Діти з особливими освітніми потребами (далше ООП), мають бути ізольовані від інших дітей під час навчання.

2. Дитина з ООП має право навчатися у звичайній загальноосвітній школі.

3. Статус дитини з ООП має бути відомий лише медичному працівнику школи.

4. Вчитель має право відмовитися від навчання дитини з ООП.

5. Ставлення вчителя до дітей з ООП та інших дітей має бути однаковим.

6. Батьки дітей з ООП зобов'язані приймати активну участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання.

7. Діти з ООП обмежені у спілкування зі своїми ровесниками.

8. Вчителі і учні мають право знати про статус дитини з ООП.

9. Вчитель несе відповідальність за становище дитини з ООП в інклюзивному класі.

10. Вчитель має захищати дитину з ООП від негативного ставлення з боку однокласників з типовим розвитком та їхніх батьків.

Криголам «Розподіл за ознаками»

Час: 5-7 хв.

Один з учасників виходить з приміщення. Решта поділяється на дві-три групи за певною ознакою (наприклад, за кольором очей, кольором волосся чи

якоюсь деталлю гардеробу). Учасник, який повертається до аудиторії, визначає, за якою ознакою група розподілилася.

Групова дискусія «Що потрібно педагогам, щоб бути ефективними в інклюзивній школі»

Мета: розвиток усвідомлення вчителями власної ролі у запровадженні інклюзивного навчання; розвиток позитивної професійної «Я-концепції».

Час: 15 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки, фліп-чарт, маркер.

Учасникам тренінгової групи пропонується розробити рекомендації та побажання для вчителів загальноосвітньої підготовки, які би сприяли ефективності їхньої діяльності в умовах інклюзивного закладу.

Сформульовані рекомендації записуються тренером на фліп-чарті (дошці) та аналізуються.

Вправа «Мої емоції»

Мета: профілактика синдрому професійного вигорання.

Час: 20-25 хв.

Обладнання: картки із написами пір року.

Учасникам тренінгу роздаються картки з написами явищ природи та пір року (сонце, літо, зима, осінь, світло, вітер, гроза, блискавка, дощ, темрява тощо). Вони повинні обрати з них ті, які відображають їхній емоційний стан у професійній діяльності в інклюзивному класі та описати його. Учасники групи по черзі описують свої емоції, а всі решта повинні знайти аргументи для його підтримки або підбадьорення.

Самопрезентація «Я – учитель інклюзивного класу»

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

Час: 40 хв.

Обладнання: аркуші паперу А3, кольорові олівці.

Педагогам пропонується зобразити за допомогою малюнка власний образ вчителя інклюзивного класу. Час для виконання завдання 10 хвилин.

Після закінчення малювання кожен учасник робить самопрезентацію, інші оцінюють її і задають йому питання.

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

Рефлексивне коло (10 хв.)

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 6, 7 «Усі діти однакові, але кожна – унікальна»

Мета: формувати позитивне неупереджене ставлення до дітей з ООП, навички розуміння їхніх потреб та ефективної взаємодії з ними; розвивати емпатію, толерантність, комунікативні здібності.

Заняття 6.

Ритуал привітання (5хв.)

Слово тренера: Кожна людина має потреби, які прагне задовольнити: фізіологічні потреби (тобто, їжа, відпочинок, здоров'я); потреби безпеки (тобто, фізичної, психологічної та економічної); соціальні (тобто, потреба в взаємозв'язку з іншими, і, як наслідок потреба інформованості, приналежності до спільноти-громади, потреба бути любленим, почутим, потрібним та визнаним); потребу свободи (тобто, можливості самостійно приймати рішення і впливати на своє життя); потребу самореалізації – тобто здійснення людської особи, віднаходження змісту життя, закорінення у вірі. У переважній більшості люди можуть самостійно задовольнити ці потреби, або принаймні зробити все, що від них залежить. Але є ті, які не можуть задовольнити свої базові потреби без нашого позитивного ставлення, допомоги, сприяння. Йдеться про людей, а особливо дітей з особливими освітніми потребами. Вони потребують вашої допомоги, підтримки, розуміння і саме у ваших силах зробити все, щоб їхнє перебування у школі було максимально комфортним та корисним.

Міні-лекція з презентацією «Міфи про спільне навчання»

Мета: ознайомлення з міфами, які стосуються спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком; усвідомлення власних перешкод до ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Час: 20 хв.

Обладнання: комп'ютерна презентація «Міфи про спільне навчання»

Слово тренера: Серед вчителів інклюзивних класів, які недостатньо обізнані про дітей з ООП, особливості організації їхнього навчання у ЗЗСО, їхні психологічні особливості, панують міфи, які стосуються спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком. Розглянемо найбільш поширені з них:

1. Діти з ООП повинні навчатись у спеціальних закладах, там їм буде краще.
2. Над дітьми з ООП будуть кепкувати однокласники.
3. В інклюзивних класах рівень і якість освіти будуть нижчими для дітей з типовим розвитком, ці учні не одержать достатньо уваги від вчителя.
4. Діти з ООП не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не будуть одержувати високих оцінок.
5. На інклюзивне навчання держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту.
6. Діти з ООП є агресивними, вони можуть ображати інших.
7. Порухення можуть запозичити діти з типовим розвитком.

Обговорення: Тренер разом з учасниками тренінгової групи аналізує кожен міф. Заслуховується позиція кожного та формулюються шляхи покращення ставлення до дітей з ООП.

Вправа «Газета»

Мета: усвідомлення унікальності кожної людини.

Час: 15 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4.

Кожен учасник отримує шматок газети (аркуш паперу формату А4).

Інструкція: «Зараз ми будемо робити дещо несподіване для дорослої людини - рвати газету. Сядьте зручно і заплющіть очі. Тепер складіть аркуш навпіл і відірвіть лівий нижній кут (дочекатися, коли всі учасники зроблять це). Складіть аркуш ще раз навпіл і відірвіть верхній правий кут. Ще раз складіть аркуш і відірвіть нижній лівий кут. І, нарешті, ще раз складіть аркуш і відірвіть правий верхній кут. Розплющіть очі і розгорніть те, що у вас вийшло. Покажіть іншим».

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

Вправа «Рукавиця» (25 хв.)

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

Час: 25 хв.

Обладнання: шарфи, рукавиці зі зшитими пальцями, затемненні окуляри, пов'язки на очі, беруши, горіхи.

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

Завдання:

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

Обговорення:

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

Вправа «Руки в невербальній взаємодії»

Мета: емоційне зближення учасників, зняття напруження, розвиток навичок невербальної взаємодії.

Час: 15-20 хв.

Учасники утворюють два кола – зовнішнє та внутрішнє, стоячи обличчям один до одного. Тренер дає команди, які учасники виконують мовчки в парі, що утворилася. Після цього за командою ведучого зовнішнє коло рухається на крок вправо і утворюється нова пара.

Варіанти інструкцій для пар: привітатися за допомогою рук; поборотися руками; помиритися руками; пожалітися руками; виразити дружбу за допомогою рук; виразити підтримку за допомогою рук; виразити радість; побажати удачі; попрощатися.

Обговорення: Що було легко виконати? Що складно? Кому було складно мовчки передавати інформацію? Кому легко? Чи звертали увагу на інформацію від партнера, чи більше думали, як передати інформацію самим? Як ви думаєте, на щ було спрямовано цю вправу?

Мозковий штурм

«Допоможемо дитині з ООП адаптуватися у школі»

Мета: усвідомлення умов для кращої адаптації учнів з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Час: 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Учасники тренінгової групи поділяються на 4 групи, кожна з яких отримує завдання розробити поради для вчителів щодо покращення адаптації

дитини з ООП (порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку) до умов закладу загальної середньої освіти. Час для виконання завдання 10-15 хвилин. Після цього команди обмінюються порадами між собою та оцінюють їх з точки зору доцільності, можливості застосування у практичній діяльності і прийнятності для себе.

По закінченні виконання вправи йде обговорення.

Рефлексивне коло (10 хв.)

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 7.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Асоціації»

Мета: усвідомлення ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Час: 10 хв.

Обладнання: м'яка іграшка.

Учасники сидять у колі. Передають один одному іграшку, називаючи якомога більше асоціацій до терміну «діти з особливими освітніми потребами». Тренер фіксує відповіді учасників тренінгу.

Після закінчення вправи відбувається обговорення та аналіз відповідей, визначення переважаючих (позитивних чи негативних) асоціацій.

Вправа «Мій друг»

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

Час: 20 хв.

Обладнання: аркуші паперу А3, кольорові олівці, маркери.

Учасники тренінгу поділяються на підгрупи по 3-4 особи. Їм пропонується на ватмані (формат А3) зобразити свого найкращого друга, та його якості. Час на виконання 5-7 хвилин. Після закінчення роботи тренер по черзі підходить до кожної підгрупи і маркером домальовує до зображу людини

деталі, які свідчать про наявність у неї інвалідності (інвалідний візок, милиці, темні окуляри (незрячість), навушники (глухота) тощо).

Обговорення:

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

Гра-розминка «Австралійський дощ»

Мета: психологічне розвантаження учасників.

Час: 10 хв.

Учасники стають у коло.

Інструкція: «Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!»

- В Австралії піднявся вітер. (Ведучий тре долоні),
- Починає крапати дощ. (Клацання пальцями).
- Дощ посилюється. (Почергове плескання долонями по грудях).
- Починається справжня злива. (Плескання по стегнах).
- А ось град – справжня буря. (Тупіт ногами).
- Але що це? Буря стихає. (Плескання по стегнах).
- Дощ стихає. (Плескання долонями по грудях).
- Рідкі краплі падають на землю. (Клацання пальцями).
- Тихий шелест вітру. (потирання долонь).
- Сонце! (Руки догори).

Вправа «Права і потреби дітей з ООП»

Мета: рефлексія уявлень педагогів про права та потреби дітей з ООП.

Час: 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А3, маркери.

Учасники діляться на групи по 3-4 чоловік. Кожна група отримує по аркушу ватману і маркер.

Інструкція: «Протягом 10 хвилин вам потрібно буде обговорити в групі наступні питання: Які права дітей? Які потреби дітей? Яке співвідношення між потребами і правами? Хто відповідає за задоволення потреб дітей? По завершенні часу один учасник від кожної групи презентує сформульовані відповіді на питання».

Кожна підгрупа отримує лист з переліком питань.

ВАЖЛИВО: перед початком роботи потрібно розподілити підгрупи на два типи: одні відповідають на питання щодо дітей з ООП, інші – щодо дітей з типовим розвитком.

По закінченні часу представник кожної підгрупи презентує відповіді на питання. Тренер після завершення презентацій ініціює обговорення: «У чому подібність і відмінності відповідей різних груп? У чому ми бачимо відмінності прав і потреб дітей з ООП та з типовим розвитком? Наскільки вони різні? Важливо підкреслити подібність потреб і прав усіх дітей.

Тренер підводить обговорення до наступного узагальнення: «У дітей можуть бути різні потреби на різних етапах життя, тоді як права - одні й ті ж. Людина народжується з своїми правами, тому діти з ООП мають ті самі права, що і всі діти, хоча потреби їх можуть бути іншими. Потреби є основою прав. Потреби в розвитку, спілкуванні, емоційній підтримці притаманні людині незалежно від рівня її фізичних і/або розумових здібностей. Ідея інклюзивного навчання полягає в розширенні можливостей забезпечення прав на задоволення цих потреб для дітей з ООП».

Вправа «Ситуація»

Мета: розвиток навичок входження в різні емоційні ситуації, переживання відповідних емоцій і станів.

Час: 20 хв.

Інструкція: «Зараз ми будемо ходити по кімнаті і я запропоную ситуацію, в якій кожен спробує себе уявити, постарается в неї включитися і

усвідомити ті почуття, стани, які при цьому виникають. Отже, я почну: ми йдемо по густій хащі лісу ... ». У процесі виконання вправи можна пропонувати такі ситуації: «Ви спізнюєтеся на роботу»; «Вас запросили на прийом до англійської королеви», «Ви спускаєтеся в темну печеру», «Ви на вернісажі сучасних художників», «Ви опинилися в натовпі людей», «Ви проводите урок в інклюзивному класі» тощо.

Після завершення вправи можна задати питання: «Які стани у вас виникали в різних ситуаціях?», «У якій із запропонованих ситуацій вам було легше всього себе уявити, в якій – складніше?», «Чи значний вплив здійснює на Вас перебування у нових, незвичних умовах?», «Чи є для вас робота в інклюзивному класі дискомфортною, чому?».

Вправа «Побажання»

Мета: усвідомлення власного ставлення до дітей з ООП, труднощів у спілкуванні з ними.

Час: 10 хв.

Учасники стають в коло. Передаючи м'яч по колу, кожен учасник говорить побажання для дітей з ООП, які навчаються в їхніх класах.

Обговорення: «Які почуття викликала у Вас ця вправа?», «Чи не було труднощів у висловлюванні побажань?», «Чи залежить зміст побажань від ставлення до людини?», «Наскільки щирими Ви були?».

Перегляд відео «Досягнення дітей з ООП»

Мета: усвідомлення цінності та унікальності кожної людини, формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Час: 10 хв.

Після перегляду відбувається обговорення.

Рефлексивне коло (10 хв.)

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 8, 9. «Інклюзивне навчання у нашій школі»

Мета: усвідомлення учасниками тренінгу своєї ролі у запровадженні інклюзивного навчання, розвиток позитивної професійної «Я-концепції», комунікативних здібностей, уміння працювати в команді.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Дзеркало»

Мета: дати можливість учасникам тренінгу відчувати дзеркальне відображення своїх дій, вчинків; сприяти психологічній близькості учасників, розвивати навички розуміння інших людей.

Час: 5-7 хв.

Учасники групи діляться на пари, стають обличчям один проти одного. Перший учасник робить рухи руками, головою, всім тілом. Завдання другого полягає в тому, щоб повторити ці рухи, бути "дзеркальним відображенням" першого. За командою ведучого учасники міняються ролями. Кожна пара самостійно обирає складність рухів та темп виконання.

Психологічний коментар: учасники обмінюються своїми враженнями, адже не завжди легко і приємно повторювати чужі рухи. Як висновок, скористаємося народною мудрістю: стався до людей так, як би ти хотів, щоб ставились до тебе. Простий, але ефективний спосіб «притягувати» гарний настрій – завжди думати про те, що ви хочете, тобто про приємне і позитивне. Адже буде матеріалізовано саме те, про що думалося частіше і довше.

Вправа «Алгоритм впровадження інклюзивного навчання у школі»

Мета: актуалізувати знання педагогів про інклюзивне навчання та умови його ефективності, розвивати навички командної взаємодії, розвивати емпатію.

Час: 20-25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Учасники тренінгу розподіляються на 3 групи (бажано, мінімум по 4 людини). Одна група – адміністрація навчальних закладів і педагоги, друга – батьки і третя – діти.

Завдання для всієї команди: написати алгоритм впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах, який буде влаштовувати всіх учасників навчального виховного процесу.

«Адміністрація і педагоги» – пишуть умови, які будуть сприяти якісному навчанню дітей з особливими освітніми потребами.

«Батьки» – пишуть умови, при яких дітям було б комфортно навчатись.

«Діти» – пишуть очікування від перебування в закладі, де впроваджене інклюзивне навчання.

Після презентації роботи кожної групи відбувається обговорення.

Метод незакінчених речень «Я переживаю стрес, коли...»

Мета: привернути увагу до внутрішнього стану під час перебування на роботі; розвивати навички розуміння своїх емоцій та станів.

Час: 15 хв.

Учасникам тренінгової групи пропонується продовжити речення: «Я переживаю стрес на роботі, коли...» (пропонується дати мінімум три варіанти продовження). Після написання учасники зачитують свої «закінчення», робиться узагальнення тих ситуацій у професійній діяльності, які викликають найбільший дискомфорт. Якщо серед них є такі, що пов'язані з інклюзивним навчанням, учасникам тренінгу дається завдання запропонувати шляхи подолання або запобігання стресу у цих ситуаціях. Результати обговорюються.

Вправа «Ловець блага»

Мета: розвиток позитивної мотивації, уміння віднаходити позитивні моменти у будь-якій ситуації.

Час: 15 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Слово тренера: Щоб з вами не сталося, в усьому намагайтеся знаходити позитивні сторони. Давайте потренуємося. Знайдіть і запишіть, будь ласка, позитивні моменти в наступних ситуаціях:

1. Ви збираєтеся на роботу, погода зустрічає вас проливним дощем.
2. Ви спізналися на автобус.

3. У вас немає грошей, щоб поїхати кудись у відпустку.

Учасники пишуть для кожної ситуації свої позитивні моменти. Кожен по черзі промовляє ці моменти. Учасник, що вказав більше 5 позитивних моментів у кожній запропонованій ситуації, вважається «ловцем блага».

Вправа «Я володію, знаю, вмію!»

Мета: розвиток позитивної «Я-концепції».

Час: 20 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Слово тренера: Візьміть аркуші паперу А 4, розділіть ручкою на три рівні частини по вертикалі. Потім у першій колонці напишіть «Я володію», у другій – «Я знаю», в третій – «Я вмію». Заповніть ці колонки у відповідності з їх назвами. Намагайтеся робити це завдання із задоволенням. Я впевнена, що у Вас все вийде, адже в кожній людині є дуже багато переваг. Час виконання 7 хвилин.

Після завершення роботи, учасники зачитують те, що написали. Йде обговорення. Тренеру важливо підтримати тих, у кого занижена самооцінка, допомогти їм знайти в собі кращі сторони. Ця вправа дуже ефективна саме в групі, тому що кожен може почути про переваги інших учасників і знайти в собі ще дуже багато всього позитивного, що сприяє підняттю самооцінки й особистісному зростанню.

Вправа «Моя професійна роль»

Мета: пошук групою ефективних засобів спілкування з класом і внутрішньої позиції, з якої вчитель повинен взаємодіяти з учнями з ООП.

Час: 25-30 хв.

Обладнання: картки із зазначеними на них професійними ролями.

Група сідає в коло, і кожному учаснику тренер дає картку, на якій зафіксована певна професійна комунікативна позиція (роль). Рекомендується мати наступний набір карток: «Помічник», «Мама», «Вихователь», «Авторитет», «Інформатор», «Ідеал», «Добряк», «Спостерігач», «Предметник», "Оцінювач", «Суддя», «Друг». Кожен з учасників групи

отримує свою картку. Він зачитує картку і висловлює, у чому він згоден з такою характеристикою професійної позиції вчителя по відношенню до дітей з ООП, а в чому ні. При повній незгоді з позначеною позицією-роллю вчитель може назвати ту, яка, на його думку, є найбільш прийнятною у взаємодії з дітьми з ООП.

Учасники висловлюються по колу. При груповому обговоренні тренер повинен акцентувати увагу вчителів на таких моментах: пошуку кожним вчителем власної внутрішньої позиції щодо взаємодії з учнями з ООП, прояві вчителями позитивного ставлення до дітей, прагнення демонструвати учням з ООП тепло, доброту і підтримку.

Вправа «Інтерв'ю»

Мета: усвідомлення значущості різних соціальних ролей, формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розвиток емпатії.

Час: 15-20 хв.

Учасник отримує певну соціальну роль (наприклад, «класний керівник інклюзивного класу», «колега по роботі», «вчитель, який не хоче працювати в інклюзивному класі», «дитина з ООП, яка щойно прийшла в інклюзивний клас», «директор інклюзивної школи», «дитина з ООП, яка потерпає від «булінгу» з боку однокласників», «батьки дитини з ООП», «батьки дитини з типовим розвитком», тощо). Решта учасників ставлять п'ять запитань щодо цієї соціальної ролі.

Обговорення вправи.

Рефлексивне коло (10 хв.)

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 10, 11 «Формуємо професійний образ вчителя інклюзивного класу».

Мета: створення моделі професійного та психологічного образу вчителя інклюзивного класу; розвиток комунікативних навичок, професійної «Я-концепції», навичок командної взаємодії.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Який я?» (робота в парах)

Мета: розвиток позитивної «Я-концепції», емпатії, комунікативних навичок.

Час: 20 хв.

Попарне обговорення зі зміною партнерів «Яким ти був у п'ятирічному віці?», «Яким ти є зараз?», «Яким ти будеш через п'ять років?».

Групове обговорення:

- 1) Що нового ви дізналися один про одного?
- 2) Чи допомогло це Вам зрозуміти інших учасників, їхню поведінку?
- 3) Якими будуть Ваші побажання один одному?

Вправа «Ти і життя»

Мета: розвиток позитивної мотивації для роботи в інклюзивному класі, позитивної «Я-концепції».

Час: 20 хв.

Всі учасники тренінгу по черзі говорять, після односторонньої підготовки, свій девіз і продовжують з фрази: «Я живу для...», «Я працюю/навчаюсь для...», «Я хочу бути вчителем інклюзивного класу...».

Після виступів всіх учасників відбувається обговорення.

Рефлексія «Мої професійні якості»

Мета: формування професійного образу вчителя інклюзивного класу, розвиток позитивної мотивації для роботи в інклюзивному класі, позитивної «Я-концепції».

Час: 15 хв.

Учасникам тренінгової групи пропонується записати особистісні якості, яких, на їхню думку, у них присутні і яких їм не вистачає, щоб ефективно працювати в інклюзивному класі (час для виконання – 5 хвилин).

Після цього проводиться дискусія, метою якої є узагальнений список якостей (записується на плакаті). Кожний член групи може висловити свою думку, наводячи аргументи та приклади.

Коли роботу над плакатом «Якості та вміння, важливі для ефективного інклюзивного навчання» завершено, тренер пропонує обговорити, наскільки список, складений кожним учасником самостійно, відрізняється від загального.

Рольова гра «Презентація моєї професії»

Мета: формування професійного образу вчителя інклюзивного класу, розвиток позитивної мотивації для роботи в інклюзивному класі, позитивної «Я-концепції».

Час: 25-30 хв.

Моделюється ситуація телепрограми, на якій потрібно розповісти про вчителя інклюзивного класу. Між учасниками розподіляються ролі: 1 – ведучий, 2 – учасники програми, решта – глядачі. Ведучий готує для учасників запитання, які стосуються їхньої професії; учасники телепрограми повинні максимально ефективно презентувати свою посаду. Час на підготовку – 10 хвилин.

Після цього розпочинається телепрограма. Спочатку виступають ведучий та учасники. Після цього глядачі задають запитання.

По закінченні програми відбувається обговорення.

Вправа «Мій образ в професії»

Мета: відпрацювання методів і прийомів ефективного індивідуального стилю професійної діяльності.

Час: 15 хв.

Учасники тренінгу стають в коло і тренер пропонує кожному висловити вітання групі, уявляючи, що перед ним не вчителі, а школярі. Наприклад, «Доброго дня, діти!». Рекомендується при цьому підкріпити фразу жестом, позою, виразом обличчя. Після того, як всі учасники групи привіталися, проводиться загальне обговорення, на якому вчителі висловлюють свої враження з позиції дітей. Яке з привітань було найбільш відкритим і доброзичливим, чия фраза чи жест були ефективним стимулом до активної дії.

У цій вправі група працює на кожного свого учасника, реалізуючи для нього зворотний зв'язок в пошуку власного індивідуального стилю діяльності.

Проективна вправа «Герб»

Мета: розвиток професійної «Я-концепції», навичок самопрезентації, креативності.

Час: 40 хв.

Учасникам тренінгу пропонується на аркуші формату А4 зобразити свій професійний герб. Інструкція до виконання: «Намалюйте на аркуші герб, який би відображав вашу особистість у професійній діяльності. Внизу герба напишіть девіз, у верхній лівій частині зобразіть те, що є актуальним для Вас зараз, у верхній правій – чого би Ви хотіли досягнути в майбутньому; нижче те, яким, на вашу думку, Вас бачать Ваші учні. Час на виконання завдання 15 хвилин»).

Після завершення малюнків кожен учасник презентує свій герб. Відбувається обговорення.

Вправа «Зіркова година»

Мета: розвиток позитивної складової емоційного компоненту професійної «Я-концепції».

Час: 20 хв.

Учасникам пропонується протягом 7-10 хвилин виділити 3-5 найбільш характерних для професії педагога радощів (заради чого взагалі живуть представники цієї професії, що для них є найважливішим в житті та роботі).

По закінченні запропонованого часу кожний учасник за допомогою пантоміміки розповідає про ті радощі, які він виділив, а інші учасники – відгадують.

Під час обговорення учасники уточнюють, висловлюють свої думки.

Вправа «Особистісне зростання вчителя»

Мета: розвиток мотивації до професійного самовдосконалення, позитивної «Я-концепції».

Час: 40 хв.

Обладнання: картки («Сфери життєдіяльності людини»), бланки з орієнтовними схемами програм особистісного зростання.

Групам на вибір роздаються бланки з назвою умовних сфер життєдіяльності людини: духовна, фізична, емоційна, інтелектуальна, соціальна. Кожна група має скласти невеличку програму особистісного зростання (на бланках міститься підказка).

Розвиток інтелектуальної сфери (обізнаність, фаховість, розумова активність, пізнавальні здібності)

1. Найуразливіші місця у сфері інтелектуального життя вчителя.
2. Для чого вчителю постійно поглиблювати професійні знання, загальну обізнаність?
3. Що це дає його особистості?
4. Що вчителю бажано робити систематично для розвитку інтелектуальної сфери (крім ознайомлення з фаховою літературою)?

Розвиток емоційної сфери

1. Негативні емоції, які відчуває вчитель майже щодня.
2. Що означає для вчителя бути «молодим душею»?
3. Які емоції сприяють гармонійному світосприйняттю вчителя?
4. Як учитель може допомогти собі частіше відчувати ці емоції?

Розвиток фізичної сфери

(здоров'я, фізична культура, нервова система)

1. Як педагогічна діяльність впливає на фізичну сферу, яка її частина зазнає найбільших навантажень? Чому?
2. Які методи покращення фізичного здоров'я ви можете запропонувати?
3. Чим корисний розвиток фізичної сфери для професійної та особистісної реалізації вчителя?

Розвиток духовної сфери

1. Назвіть внутрішні та зовнішні причини появи у вчителя станів апатії, тривожності, агресії.

2. Як духовний розвиток допомагає вчителю у роботі, у ставленні до проблемних ситуацій?

3. Запропонуйте шлях духовного розвитку вчителя?

Розвиток соціальної взаємодії (вміння конструктивно спілкуватися)

1. Як позначається робота у школі на спілкуванні педагога з людьми у повсякденному житті?

2. Найголовніші, на вашу думку, критерії ефективності взаємодії в системах:

«вчитель-вчитель»;

«вчитель-учень»;

«вчитель-керівник».

3. Які риси вчителя ви вважаєте найважливішими для створення робочої атмосфери на уроці?

4. Який позитивний досвід для широкого кола спілкування дає учителю робота з дітьми?

Лідери від кожної підгрупи представляють свої програми.

Після цього педагогам пропонується додати до своїх програм ті аспекти, які пов'язані зі специфікою роботи в інклюзивному класі.

Обговорення результатів:

Підсумок вправи. Тільки гармонійний розвиток різноманітних сфер життя може надати людині почуття впевненості у своїх силах у будь-якій професійній ситуації.

Вправа «Похвали себе»

Мета: підведення підсумків заняття, рефлексія.

Час: 20 хв.

Учасники сидять в загальному колі і отримують інструкцію: «Подумайте і запишіть: 1) що нового ви дізналися на занятті; 2) в чому подолали себе; 3) яку нову форму поведінки набули; 4) які нові для себе емоції відчули; 5) що вже готові перенести в реальне життя».

Потім всі по черзі хваляться своїми досягненнями в тренінговій роботі. Обговорюються почуття учасників.

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 12, 13 «Спілкування – основа для ефективної взаємодії»

Мета: розвивати комунікативні навички, здатність до розуміння інших людей та невербальних засобів комунікації.

Ритуал привітання (5 хв.)

Психогімнастика «Зоопарк прокидається» (10 хв.).

Всі встають в коло. Одна людина встає посередині кола і показує яку-небудь тварину, але у тому вигляді, в якому вона прокидається. А решта учасників за ним повторюють. В центр кола заходять всі по черзі.

Мозковий штурм «Спілкування – це...»

Мета: усвідомлення сутності спілкування, умов його ефективності.

Час: 10 хв.

Обладнання: фліп-чарт, маркер.

Тренер пропонує учасникам дати визначення поняття «спілкування». Усі відповіді учасників записуються на фліп-чарті. Після цього тренер узагальнює їх разом з педагогами. У ході мозкового штурму учасники можуть висловитися щодо умов ефективного спілкування, які також фіксуються. Тренер має обговорити цей момент і підвести підлітків до висновку, що конструктивно вирішити будь-яку проблемну ситуацію можна за умов ефективного спілкування.

Гра-розминка «М'ячик по колу»

Мета: активізувати учасників, підготувати їх до подальшої роботи.

Час: 5 хв.

Обладнання: м'яч.

Усі учасники разом з тренером стають у коло, тримаючи руки за спиною. У тренера в руках м'ячик, який треба передати по колу із рук в руки якомога швидше, таким чином, щоб м'ячик не впав на підлогу.

Слово тренера: Уміння ефективно спілкуватися з різними людьми позитивно впливає на взаємини з ними, на якість професійної діяльності та життя загалом.

Рольова гра «Прийом гостей»

Мета: проявити особистий та професійний потенціал, здатність презентувати інших, правильно аналізувати та подавати інформацію.

Час: 40 хв.

Слово тренера: Для цієї гри нам потрібно 4 добровольці. Спасибі сміливим, зустрічаємо їх аплодисментами.

Один з вас буде хазяїном будинку. Йому потрібно прийняти 3 гостей. Хто вони? В цьому і полягає проблема. Справа в тому, що коли хазяїн вийде за двері, ми з вами визначимо, яка роль дісталась кожному з 3 акторів. Вони можуть бути ким і чим завгодно: родичами господаря квартири, його друзями, ворогами, працівниками сфери обслуговування, колегами, президентами, нематеріальними предметами, почуттями, порами року... – фантазія без меж. Визначивши ролі гостей, ми запрошуємо господаря квартири повернутися в кімнату і за 5–10 хвилин, визначити, що ж за гості завітали сьогодні до нього.

Як визначити образ гостя? По-перше, актори, які грають гостей, повинні будуть придумати для свого персонажу певний пластичний образ, так що характер рухів буде вже підказкою. Окрім цього, подумайте про використання голосових засобів виразності. В ході гри господар може задавати запитання гостям різноманітні запитання – всім або комусь окремо. Відповідаючи на запитання, гості продовжують грати свої ролі і намагаються зберегти інкогніто (відповідати не прямо).

Якщо за відведений час хазяїну вдається визначити образи гостей, він виходить з гри переможцем і стає одним з гостей в наступному турі гри.

Завершення: обговорення гри і її результатів.

Вправа «Вираження почуттів»

Мета: розвиток невербальних засобів спілкування.

Час: 5-7 хв.

Учасники групи розподіляються на пари. Представники кожної пари витягують картки з написаними на них назвами емоційних станів - «гнів», «розгубленість», «радість», «роздратування», «сум». Завдання: користуючись невербальними засобами, показати емоцію, а інші учасники повинні вгадати її

Інформаційне повідомлення «Толерантність»

Толерантність – це саме те, чого не вистачає зараз багатьом дітям та дорослим та навіть націям, особливо у ситуації інклюзії: терпіння, терпимість, розуміння, дружнє ставлення, спокій, адекватне сприйняття. Педагог має розвивати цю рису у собі і допомагати підростаючому поколінню перейматися розумінням толерантності, навчитися відповідно жити.

Вправа «Ознаки толерантної людини» (5-7 хв.)

Мета: усвідомлення рис толерантної людини, їхньої ролі і взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Час: 5-7 хв.

Учасникам тренінгу пропонується на стікерах написати ознаки толерантної людини та прикріпити їх до плаката.

Обговорення. Яке значення має толерантність для педагога інклюзивного класу? Чи допомагає вона йому взаємодіяти з дітьми з ООП?

Групова дискусія. «Шляхи підвищення толерантності кожного з нас (в організації, в сім'ї), а також в суспільстві загалом?» (10 хв.).

Вправа «Біла ворона»

Мета: продемонструвати психологічний стан людини, яка за певними ознаками відрізняється від решти.

Час: 10 хв.

Обладнання: аркуші паперу А5 різного кольору.

Учасники займають місця у колі спинами до центра.

Кожному учаснику прикріплюється на спину аркуш паперу (аркуші – різних кольорів і лише один – білого).

Учасники повертаються обличчям у коло і починають шукати інших, схожих на себе, причому підглядати не можна. Треба якось домовитися.

Після того як всі групи сформовані «за кольорами», ведучий підходить і бере за руку «самотнього білого».

Запитання до «самотнього білого»

- Що ти відчув, коли зрозумів, що ти такий один і тобі немає пари?
- Чи потрапляв ти в подібну ситуацію в житті? Чи схожі почуття ти переживав в тій ситуації?

Запитання до учасників, які знайшли схожих на себе

- Якими були ваші відчуття, коли ви знайшли схожих на себе і сформували групу?
- Як ви знайшли один одного?
- Що ви відчуваєте стосовно самотнього учасника?
- Чи хотіли б ви опинитися на його місці?
- Чому?

Тренер говорить з учасниками про те, що в житті часто доводиться стикатися з такими ситуаціями. Особливо це стосується осіб з ООП. Далеко не кожна людина здатна поставити себе на місце того, ким знехтували, хто залишився наодинці. Треба пам'ятати про це і намагатися розуміти кожную людину!

Вправа «Товариський суд»

Мета: розвиток навичок вирішення конфліктних ситуацій за принципом толерантності.

Час: 15-20 хв.

Учасникам пропонуються проблемні ситуації для обговорення в підгрупах. Група відіграє роль товариського суду, який повинен винести «вирок» ситуації. Потім усі учасники тренінгу обговорюють, чи був цей «суд» толерантним, і чи можна бути толерантним у цій ситуації.

Ситуації:

1. В одному з інклюзивних класів побилися хлопчики: один з типовим розвитком, інший - з ООП. Дорослі – педагоги й батьки – зайняли різні позиції щодо учасників і причин інциденту. Оскільки конфлікт набув розголосу, й

батьки «потерпілого» хлопчика вважають себе і свою дитину скривдженими, вони подали до суду для компенсації фізичного й морального збитку.

Яке рішення прийняв товариський суд?

2. В одній із загальноосвітніх шкіл спалахнув конфлікт через те, що класним керівником 9-го класу було призначено викладача, члена «Свідків Єгови». Учитель на належному рівні проводив уроки, ніколи не вів релігійної пропаганди. І хоча жодних інших претензій до вчителя не було, батьки вимагали від адміністрації «захистити» їхніх дітей від «сектанта».

Яке рішення прийняв би товариський суд?

3. У дитячому оздоровчому таборі проходила зміна для дітей з інвалідністю «Повір у себе!». Поруч, у цьому ж таборі, відбувалися заняття школи для обдарованих дітей. Одну з «обдарованих» дівчаток батьки забрали з табору, висуваючи претензії керівництву табору за те, що дівчинка одержала психологічну травму, оскільки щодня бачила хворих дітей. Вони вимагали покарати винних, які не вжили заходів для того, щоб захистити групи дітей одну від іншої, і навіть не повідомили батьків про таке «небезпечне» сусідство.

Яке рішення прийняв товариський суд?

Рольова гра «Контроль і управління»

Мета: розвиток у вчителів ефективних засобів контролю і управління класом.

Час: 30-35 хв.

Обладнання: картки із соціальними ролями.

Слово тренера: «Вчителі часто говорять про те, як важко налагодити в класі хорошу дисципліну. Всі діти різні: один учень неспокійно крутиться весь урок, інший, навпаки, пасивний і надмірно загальмований, третій не впевнений в собі і боїться відповідати, хоча все розуміє і знає.

За бажанням з групи вибирається учасник, який грає роль учителя, інші члени групи - ролі школярів. Кожен «учень» отримує від психолога картку, на якій позначена характеристика його ролі: що він повинен робити на ігровому

імпровізованому уроці, як відповідати, як виконувати завдання тощо. Зміст карток учасники прочитують мовчки, про себе.

На картках написані такі ролі: «Учень-відмінник. Добре знає навчальний матеріал, організований»; «Здібний і тямущий школяр, але непосидючий, має нестійку увагу»; «Учень-задирака. Постійно відволікає від уроку свою сусідку»; «Гіперактивний учень. Не може і хвилини посидіти спокійно. Розуміння навчального матеріалу утруднено»; «Пасивний, загальмований школяр. Весь час дивиться у вікно і немов би мріє про щось своє»; «Учень, не впевнений в своїх силах, боїться відповідати, ніколи не піднімає руку, хоча зазвичай готовий до відповіді»; «Учень з розладами спектру аутизму. Постійно хитається на стільці або залазить під парту. Увага нестійка, через це труднощі у засвоєнні матеріалу».

Кімната заняття «перетворюється» в клас. Кожен учасник сідає за свою парту або стіл. Розігрується сцена «Урок». Кожен «учень» грає свою роль. Член групи в ролі вчителя зобов'язаний протягом хвилин створити гарну дисципліну в класі.

Після закінчення бажано розглянути наступні питання: які засоби впливу були застосовані в грі учителем для встановлення дисципліни у класі, які прийоми вчителі зазвичай застосовують в своїй роботі в подібних випадках, як необхідно діяти в таких ситуаціях, щоб був хороший результат.

Після групового обговорення програється ситуація «Як заспокоїти клас за 5 хвилин», в якій учитель прагне використовувати ті прийоми і засоби, які були висловлені в групі і здалися йому найбільш ефективними і корисними.

Таким чином, в цій вправі вчитель отримує оцінку групи, а також поради та рекомендації як від психолога, так і від вчителів про застосування більш ефективних засобів контролю

Крім того, учасники, що грають ролі школярів, в змодельованій ситуації мають можливість відчувати на собі корисність і ефективність застосованих учителем прийомів. Вони можуть зробити для себе висновки про те, які з способів організації дисципліни в класі дійсно розвивають увагу учнів і

стимулюють у них навчальну мотивацію, а які, навпаки, пригнічують пізнавальну активність дітей. Учасники, які грають роль школярів, діляться своїми враженнями, і вчитель «тут і тепер» отримує від них зворотний зв'язок за оцінкою власних дій. Така ситуація певною мірою для вчителя унікальна: вона безпечна - допущені помилки можна виправити, переграти. У той же час він має повну картину переживань своїх «учнів» - то, що ніколи не може статися в реальному діяльності.

Інформаційне повідомлення «Невербальні засоби спілкування» (5 хв.)

До невербальних засобів комунікації належать: очі та контакт за допомогою погляду; міміка та експресія обличчя; жести; пози; тактильні відчуття (дотики); дистанція під час спілкування.

Люди не завжди спілкуються та передають інформацію за допомогою слів. Іноді вираз обличчя, поза, погляд може розповісти про внутрішній стан людини набагато більше, ніж сама детальна розповідь. Людині, яка здатна «прочитати» невербальні прояви інших, набагато простіше зрозуміти інших та встановити з ними контакт. Дуже важливим є використання невербальних засобів спілкування та здатність до їх розуміння у роботі вчителя. Як ви вважаєте, чому? (обговорення важливості використання невербальних засобів спілкування у роботі вчителя).

Вправа «Крізь скло»

Мета: формування взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні.

Час: 15 хв.

Один з учасників загадує певний текст, записуючи його на папері, але передає його немовби крізь скло, тобто за допомогою міміки та жестів. Решта гравців розповідають про те, що вони зрозуміли.

Ступінь збігання тексту, який було відтворено більшістю гравців, і тексту, записаного одним із учасників, свідчить про вміння встановлювати контакт.

Вправа «Зоопарк»

Мета: розвиток невербальних навичок спілкування.

Час: 5 хв.

Роздаються картки з назвами тварин (по дві з однаковими назвами). Учасники групи про себе зачитують те, що написано на їхній картці, причому напис не повинні бачити інші гравці. Завдання кожного – знайти свою пару, користуючись невербальними засобами спілкування. Учасники повинні знайти свою пару, потім розповісти, хто вони.

Вправа «Карусель»

Мета: формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакти з іншими людьми; розвиток емпатії та рефлексії в процесі навчання.

Час: 20 хв.

Під час виконання вправи здійснюється низка зустрічей між учасниками тренінгу, причому щоразу з новою людиною. Завдання: легко розпочати контакт, підтримати розмову та попрощатися.

Учасники тренінгу утворюють два кола – внутрішнє (нерухоме) та зовнішнє (рухоме) – за принципом каруселі обличчям одне до одного.

Орієнтовні ситуації:

«Перед Вами – людина, яку Ви добре знаєте, але тривалий час не бачили. Ви радієте цій зустрічі...»

«Перед Вами – незнайома людина. Познайомтесь із нею...»

«Перед Вами – маленька дитина, яку щось злякало. Підійдіть до неї та заспокойте...»

«Після тривалої розлуки Ви зустрічаєте коханого (кохану). Ви дуже раді зустрічі...»

На встановлення контакту й проведення розмови відводиться 3–4 хвилини. Потім ведучий дає сигнал і учасники тренінгу пересуваються до іншого учасника.

Вправа «Послання світу»

Мета: тренування навичок самопрезентації; зосереджувати увагу на партнері спілкування; можливість побачити себе зі сторони та розуміти інших людей.

Час: 25-30 хв.

Обладнання: паперова біла наклейка розміром чверть аркуша А4, олівці, фломастери, журнали, газети.

Слово тренера: Кожен учасник повинен подумати, якою фразою, малюнком, емблемою або іншою візуальною формою він міг би виразити своє послання світу. На обдумування і виготовлення «фірмового знаку» дається близько 15 хвилин. Після цього всі наклейки наклеюються на груди і певний час необхідно дати групі просто для прогулянки по кімнаті і знайомства з отриманими «витворами».

Обговорення: чи легко було сформулювати своє кредо, знайти візуальний образ, наскільки вам вдалося втілити свій задум, чи задоволені ви отриманим результатом, з чим пов'язане ваше рішення, які стікери здались вам найбільш цікавими і чому, чи хочете щось уточнити.

Вправа «Подарунки»

Мета: розвиток групової підтримки, можливість кожного учасника тренінгу побачити себе очима інших.

Час: 10 хв.

Обладнання: кольорові стікери, ручки.

Всі члени групи на маленьких листочках роблять для кожного анонімні «подарунки» - дарують психологічні якості. Наприклад: «Маріє, я дарую тобі сміливість».

Після отримання «подарунків» члени групи обмінюються враженнями.

Рефлексивне коло (10 хв.)

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 14, 15 «Вчимося працювати у команді»

Мета: розвивати навички командної взаємодії педагогів у команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання, толерантність, емпатію.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Оповідання»

Мета: налаштування групи на роботу, розвиток групової згуртованості, уміння слухати інших.

Час: 10 хв.

Учасники створюють коло. Тренер просить вийти в центр кола всіх тих, у кого є сестри, хто вмiє водити машину, хто любить класичну музику, хто займається командними видами спорту, хто любить читати тощо. Потiм тренер просить скласти невеличке оповiдання про групу, користуючись цiєю iнформацiєю.

Вправа «Асоціативний куц»

Мета: з'ясування та усвідомлення змісту поняття «команда».

Час: 10 хв.

Обладнання: фліп-чарт, кольорові стікери.

Слово тренера: Наше заняття спрямоване на формування командної взаємодії учасників психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Які асоціації викликає у Вас поняття «команда»? (запис на стікерах та закріплення їх на фліп-чарті).

Мозковий штурм «Риси команди»

Мета: усвідомлення рис згуртованої команди, формування мотивації до командної роботи.

Час: 20 хв.

Запитання до учасників тренінгової групи:

1) Які риси характеризують справжню команду? (тренер записує відповіді на дошці).

Інформаційне повідомлення «Риси згуртованої команди»

Згуртованість команди визначається міцністю й сталістю психологічних зв'язків між її членами.

Коли люди вмiють об'єднуватися в групи, узгоджувати свої погляди, переконання, дії, досягати взаєморозуміння та високих результатів у спiльнiй дiяльностi, то кажуть про їх психологiчну сумiснiсть. Поєднання таких

якостей окремих людей у процесі взаємодії, які сприяють успішному виконанню спільної діяльності прийнято називати *сумісністю*.

Рисою, тісно пов'язаною із сумісністю, є *спрацьованість* – результат взаємодії певних учасників діяльності, що характеризується продуктивністю, емоційно-енергетичними витратами, задоволеністю собою, діловими партнерами та змістом роботи. Основа спрацьованості полягає в успішності й результативності саме спільної діяльності, яка передбачає узгодженість у роботі між її учасниками. На відміну від сумісності, що характеризується задоволенням спілкування, спрацьованість характеризується задоволенням змістом діяльності.

Підведемо підсумки. Команду зазвичай характеризують такі соціально-психологічні риси:

- згуртованість – члени групи тісно взаємопов'язані та діють спільно, вирішуючи конкретні завдання;
- сумісність – максимальна задоволеність учасників один одним;
- спрацьованість – взаємодія членів групи дає максимально можливий успіх;
- спрямованість – наявність загальних цілей, яким підпорядковується діяльність як групи загалом, так і кожного її члена окремо.

Головна ідея будь-якої командної роботи полягає в тому, щоб сильні сторони одних учасників команди компенсували слабкі сторони інших. Таким чином, кожен з її членів «підсилюється» іншими.

Обговорення:

- 2) Чи можемо ми назвати командою нашу групу? Чому?
- 3) Які з перелічених вами рис команди є найважливішими?
- 4) Які з них, на вашу думку, є визначальними у роботі педагогів з дітьми з особливими освітніми потребами?

Вправа «Малюнок у парі»

Мета: відпрацювання навичок спільного виконання завдань; усвідомлення власного стилю поведінки в процесі взаємодії.

Час: 5-7 хв.

Учасники об'єднуються в пари. На одному аркуші, використовуючи одну ручку, не розмовляючи, за 5 хвилину, малюють картину.

Питання для обговорення: «Які у вас виникли відчуття?», «Чи хтось відчував себе у ролі лідера?», «Чи вдалося Вам досягти бажаного результату?».

Вправа «Групове рішення»

Мета: відпрацювання навичок спільного прийняття рішень; усвідомлення власного стилю поведінки в процесі взаємодії, розвиток комунікативних навичок.

Час: 20 хв.

Інструкція: Учасникам тренінгу пропонується записати 5 основних умов, які забезпечують ефективність командної взаємодії в інклюзивному закладі.

Вправа виконується кожним учасником (5 хв.), потім учасники об'єднуються по троє (5 хв.), потім у 2 групи (5 хв.), потім в одну (5 хв.).

В результаті учасники мають обрати 5 основних умов ефективності командної взаємодії в інклюзивному закладі.

Обговорення виконання вправи (наскільки легко або складно було досягти спільного рішення? Які труднощі виникали в процесі групової роботи?).

Творче завдання (робота в малих групах)

Мета: розвиток навичок групової взаємодії, комунікативних навичок, творчості, креативності.

Час: 30 хв.

Створення талісмана-оберега групи, написання гімну групи. Малювання символіки групи.

Вправа «Місток»

Мета: створення консолідованого педагогічного колективу, розвиток у вчителів взаємопідтримки і взаєморозуміння по відношенню один до одного, відпрацювання невербальних засобів спілкування.

Час: 10 хв.

Учасники сідають по колу, в центрі якого по діагоналі тренер креслить крейдою лінію. Умови гри він пояснює наступним чином: «Уявіть, що ця лінія – місток через бурхливу гірську річку. Внизу, під підвісним, що коливається на вітрі, містком, бурхлива річка. Пройти по мосту в один кінець може тільки одна людина: двом розминутися ніде. Завдання гри полягає в тому, щоб двоє подорожуючих, які рухаються назустріч один одному, зуміли пройти по містку в протилежні сторони і не впасти вниз. Хто хотів би спробувати?».

З групи за бажанням виходять два учасники. Рішення даного завдання попередньо не обговорюється, люди діють спонтанно, починаючи йти по ігровому «містку» назустріч один одному. При зустрічі вони повинні домовитися, застосовуючи мінімум слів і витрачаючи на переговори не більше однієї хвилини.

Після програвання вправи слід розглянути такі питання: хто проявив ініціативу у вирішенні комунікативної задачі, чи намагалися учасники гри допомогти один одному або навпаки, намагалися досягти тільки своєї мети, не замислюючись про партнера, який засоби більш ефективні в подібній умовно небезпечній ситуації?.

Вправа «Акваріум»

Мета: тренування комунікативних навичок, навичо ефективної командної взаємодії, толерантності, емпатії, засобів ефективного індивідуального стилю професійної діяльності.

Час: 50 хв.

Група ділиться на дві рівні підгрупи, одна з яких сідає в центрі кола, а інша - розташовується навколо неї. Утворюються два кола - внутрішнє і зовнішнє, на зразок акваріума. Учасникам, які перебувають у внутрішньому колі, тренер дає тему для дискусії (наприклад «У клас прийшла дитина з ООП. Як допомогти їй адаптуватися?», «В інклюзивному класі має місце булінг по відношенню до дитини з ООП», «Батьки дітей з типовим розвитком протестують проти навчання дітей з ООП в одному класі з їхніми дітьми»).

Тема обговорюється за принципом «тут і тепер», відповідно до якого учасники внутрішнього кола реагують на слова і форми поведінки своїх партнерів, що виникають в дану хвилину, в даний момент. Учасники зовнішнього кола нічого не говорять. Їх завдання: кожен повинен вибрати когось із учасників внутрішнього кола і спостерігати за ним. Вони помічають, як їх «об'єкт» поводить в дискусії, які комунікативні засоби застосовує, чи підтримує партнерів по спілкуванню, активний чи пасивний, займає лідерські позиції чи навпаки, прагне залишатися осторонь обговорення. Приблизно через 15-20 хвилин учасники міняються місцями. Тренер може або запропонувати нову тему, або продовжити стару, якщо виникла цікава і змістовна дискусія.

На загальному обговоренні вся група сідає в коло і аналізує різні форми поведінки учасників, що відбувалися в групі події, виділяє найбільш ефективні комунікативні засоби, які фіксуються на дошці.

Вправа «Черга»

Мета: розвиток у вчителів форм безпосередньої комунікативної поведінки, здатності до спонтанного ігрового спілкування, розкутості і внутрішньої свободи.

Час: 15 хв.

З групи обираються вісім чоловік. Семеро людей стають один за одним як би в чергу, а восьмий повинен пройти до прилавка магазину без черги. Він зав'язує розмову з кожним, намагаючись досягти своєї мети. Черга при цьому має ігрове завдання не пропустити його до прилавка.

У цей час інші члени групи спостерігають за тим, що відбувається. Потім проводиться загальне обговорення. Аналізується кожен комунікативно-змістовний момент гри: хто у черзі поступився, хто так і не пропустив «нахабу», які методи були ним застосовані (прохання, погрози, шантаж тощо).

Мозковий штурм «Правила командної взаємодії»

Мета: визначення правил ефективною командної взаємодії.

Час: 15-20 хв.

Учасникам тренінгу пропонується розробити основні правила ефективної командної взаємодії для застосування у практичній діяльності. Час для обговорення 10 хв. Після цього правила презентуються, обговорюються та вивіщуються на дошку.

Вправа «Корабель зазнав аварії»

Мета: відпрацювання навичок поведінки в дискусії, уміння взаємодіяти у команді, враховувати точку зору інших людей, приймати групове рішення.

Час: 60 хв.

Обладнання: бланки для відповідей.

Слово тренера: Ви дрейфуйте на яхті в південній частині Тихого океану. В результаті пожежі велика частина яхти та її вантажу знищена. Яхта повільно тоне. Ваше місцеперебування невідоме через пошкодження основних навігаційних приладів, але ви знаходитеся на відстані приблизно 2000 км від суходолу. Нижче подано список з 14 предметів, які залишилися цілими і неушкодженими після пожежі. Крім цих предметів, ви маєте міцний надувний рятувальний пліт із веслами, досить великий, щоб витримати вас, усю вашу групу та всі перераховані нижче предмети. Майно людей, які залишилися живими, таке: пачка цигарок, декілька коробок сірників і п'ять, десять гривневих банкнот...

Ваше завдання – класифікувати цих 14 предметів відповідно до їхнього значення для виживання. Поставте цифру 1 біля найважливішого предмета, цифру 2 – біля другого за значенням і так далі до 14-го, найменш важливого для вас (див. аркуш для відповідей). Після того, як завершиться індивідуальна класифікація, групі дається приблизно 30 хвилин для виконання спільного завдання. Група повинна прийти до єдиної точки зору стосовно місця кожного предмета в класифікації. Необхідно наголосити групі на тому, що потрібно дати таку оцінку, щоб усі члени групи погодилися з нею (хоча б частково).

Для досягнення згоди даються такі рекомендації:

- підходьте до завдання логічно;

- підтримуйте тільки ті рішення, з якими ви можете погодитися хоча б частково;
- уникайте голосування;
- розглядайте різні думки як допомогу, а не як перешкоду для прийняття рішень.

Після завершення роботи групи надається інформація про правильну класифікацію, складену експертами, про що записується у лист для відповідей. Спочатку підраховуються результати. Керівник підраховує бал групової роботи. Члени групи порівнюють свої індивідуальні відповіді з експертною оцінкою, вираховуючи, таким чином, свою індивідуальну оцінку. Керівник записує для себе індивідуальні оцінки учасників групи і порівнює їх з одержаною ним груповою оцінкою для визначення ефективності групової роботи. Якщо групова оцінка менша за індивідуальні оцінки, групове обговорення було ефективним. Потім визначаються окремі члени групи, які були найбільш успішні. Таким чином, можна зробити висновок про те, чи успішним було групове обговорення; хто мав найбільший вплив на прийняття рішення групою, тобто був лідером; хто брав участь, а хто ні; які види поведінки допомогли досягненню згоди, а які заважали; якою була загальна атмосфера; як поліпшити прийняття рішення групою.

Бланк для відповідей

	Моя відповідь	Моя оцінка	Оцінка експертів	Відповідь групи
Дзеркало				
Каністра з водою				
Сітка від комарів				
Одна коробочка із солдатським раціоном				
Карта Чорного моря				
Подушка (засіб для плавання)				
Каністра з нафтогазовою сумішшю				
Маленький транзисторний радіоприймач				

Репелент, який відлякує акул				
6 м2 непрозорого пластику				
Одна пляшка рому міцністю 80%				
5 м нейлонового канату				
Дві коробки шоколаду				
Сітка для риболовлі				
Усього				

Оцінка експертів

За оцінками експертів, основними речами, необхідними людині, яка потрапила в аварію корабля в океані, є предмети, які слугують для привертання уваги, і предмети, які допомагають вижити до прибуття рятувальників. Без засобів сигналізації майже немає шансів бути виявленими й врятованими. У більшості випадків рятувальники приходять у перші 36 годин, а людина може прожити цей період без їжі і води.

1. Дзеркало для гоління. Важливе для сигналізації повітряним і морським рятувальникам.

2. Дванадцятилітрова каністра нафтогазової суміші. Важлива для сигналізації. Нафтогазову суміш можна підпалити банкнотами й сірниками (поза плотом), і вона буде пливти по воді, привертаючи увагу рятувальників.

3. П'ятилітрова каністра з водою. Необхідна для втамування спраги.

4. Одна коробка з солдатським раціоном. Забезпечує основну їжу.

5. 6 м2 непрозорого пластику. Використовується для збирання дощової води, забезпечує захист від стихії.

6. Дві коробки шоколаду. Резервний запас їжі.

7. Сітка для риболовлі. Оцінюється нижче, ніж шоколад, тому що в цій ситуації «синиця у руці краще, ніж журавель у небі». Немає впевненості, що ви зловите рибу.

8. П'ять метрів нейлонового канату. Можна використовувати для зв'язування знаряддя, щоб воно не впало за борт.

9. Подушка для плавання. Якщо хтось впаде за борт, вона може послужити засобом для рятування.

10. Репелент, яким можна відлякувати акул. Призначення очевидне.

11. Одна пляшка рому міцністю 80%. 80% алкоголю достатньо для використання замість антисептика при будь-яких травмах; має малу цінність, бо його використання може призвести до зневоднення.

12. Маленький транзисторний приймач. Має незначну цінність, оскільки немає передавача.

13. Карта Чорного моря. Без навігаційних приладів не має ніякої користі. Для вас важливіше знати не те, де ви знаходитесь, а місцезнаходження рятувальників.

14. Протимоскітна сітка. У Чорному морі немає москітів.

Мотиваційна притча «Рай та пекло» (5-7 хв.)

Одного разу людині пощастило побачити Бога. Намагаючись дізнатися найважливіше, чоловік попросив: «Господи, я б хотів побачити Рай і Пекло». Господь узяв людину за руку і підвів його до двох дверей. Відкривши одну, вони побачили великий круглий стіл з величезною чашею в центрі. Чаша була наповнена їжею, яка пахла настільки апетитно, що змушувала рот наповнюватися слиною. Навколо столу сиділи люди – здавалося, що вони були знесилені, хворі або вмирали від голоду. У кожного до руки була прикріплена ложка з довгою-довжелезною ручкою. Вони легко могли дістати їжу, але не могли піднести ложку до рота. Їх нещастя просто вражало.

- Так, це справді Пекло, - сказав чоловік.

Вони підійшли до других дверей. Відкривши їх, вони побачили такий же круглий величезний стіл, таку ж велику чашу, наповнену смачною їжею. І навіть у людей навколо столу були точно такі ж ложки. Але всі були задоволеними, ситими і щасливими, бо годували один одного.

- Так це ж Рай! – вигукнув чоловік.

Пекло і Рай влаштовані однаково. Різниця - всередині нас.

Обговорення притчі.

Рефлексивне коло (10 хв.)

Ритуал прощання (5 хв.)

УЗАГАЛЬНЮЮЧИЙ ЕТАП

Заняття 16 «Підводимо підсумки»

Мета: узагальнення результатів роботи тренінгової групи, визначення та усвідомлення змін, які відбулися в кожного з учасників тренінгу та з групою загалом; аналіз тих проблем та труднощів, які не вдалося подолати.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Бути вчителем інклюзивного класу – це...»

Мета: закріплення позитивної установки щодо професії педагога інклюзивного класу.

Час: 10 хв.

Кожен учасник по черзі висловлюється. Перший починає такими словами: «Педагогом інклюзивного класу буде добре, тому, що...», другий: «Педагогом інклюзивного класу буде погано, тому, що...» і т.д.

Після виконання вправи група обмінюється враженнями, чи було щось під час тренінгу, що дозволило по-новому подивитися на цю роль, чи було щось для когось неочікуваним, чи було комусь важко знайти щось позитивне чи негативне.

Вправа «Програма професійного саморозвитку»

Мета: визначення та усвідомлення перспективних напрямків особистісного та професійного саморозвитку.

Час: 30 хв.

Учасникам тренінгу пропонується скласти програму професійного саморозвитку на майбутнє.

Вправа «Остання зустріч»

Мета: удосконалення комунікативних навичок, рефлексія.

Час: 10 хв.

Тренер звертається до учасників тренінгу: «Наші з вами заняття вже завершилися, і ви розлучаєтеся. Чи все ви встигли сказати одне одному?»

Можливо, хтось забув поділитися із групою своїми переживаннями? Або серед вас є людина, думку якої про себе ви обов'язково хотіли б дізнатися? Або у вас виникло бажання подякувати комусь? Зробіть це тут і тепер».

Вправа «Комплімент»

Мета: розвиток позитивної «Я-концепції», формування установки на подальше позитивне спілкування.

Час: 20 хв.

Інструкція: Давайте візьмемося за руки і подивимося один на одного. Намагайтеся краще відчутти один одного. Зараз один з вас увійде в коло і піде вздовж нього за годинниковою стрілкою, зупиняючись біля кожного учасника, який у цей момент висловить йому комплімент. Після того, як перший учасник пройде чотирьох з нас, другий починає рухатися за ним слідом і т.д.

Підбиття підсумків роботи групи (15 хв.)

Тренер є присутнім під час підбиття підсумків роботи групи, але залишається, так би мовити, «поза колом». Учасники групи обговорюють, що кожному з них вдалося досягнути в результаті тренінгу. Називають ті якості, які з'явилися під час роботи в групі. Підбиття підсумків і є тим надбанням, який кожний із учасників тренінгу забирає із собою.

Вправа «Лист до себе» (15 хв.)

Тренер роздає учасникам тренінгу листи, які вони писали самі собі на перших заняттях. Вони читають і обговорюють, чи виправдалися їхні очікування від тренінгу.

Ритуал прощання (5 хв.)

Додаток Н

**Статистичне опрацювання результатів формувального експерименту за
G-критерієм знаків**

Рівень розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів експериментальної групи до інклюзивного навчання дітей з ООП (кількість педагогів – 30 осіб)

№ з/п	До експерименту	Після експерименту	Зсув (після-до)
1	в	в	+
2	с	в	+
3	п	н	+
4	с	в	+
5	в	в	0
6	н	с	+
7	с	в	+
8	н	с	+
9	с	с	0
10	н	с	+
11	в	в	0
12	с	с	0
13	с	с	0
14	н	с	+
15	с	в	+
16	с	в	+
17	н	с	+
18	с	с	0
19	п	н	+
20	с	в	+
21	н	с	+
22	н	с	+
23	н	н	0
24	с	в	+
25	н	с	+
26	н	с	+
27	с	в	+
28	с	в	+
29	н	с	+
30	н	с	+

Рівень розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів контрольної групи до інклюзивного навчання дітей з ООП (кількість педагогів – 30 осіб)

№ з/п	До експерименту	Після експерименту	Зсув (після-до)
1.	с	с	0
2.	с	с	0
3.	н	с	+
4.	в	в	0

Продовження таблиці

5.	н	н	0
6.	с	с	0
7.	п	п	0
8.	с	в	+
9.	н	н	0
10.	в	с	-
11.	н	н	0
12.	н	н	0
13.	н	н	0
14.	с	с	0
15.	п	н	+
16.	н	н	0
17.	с	с	0
18.	с	с	0
19.	п	н	+
20.	с	н	-
21.	в	в	0
22.	н	н	0
23.	н	н	0
24.	н	н	0
25.	с	с	0
26.	с	с	0
27.	н	с	+
28.	с	с	0
29.	в	с	-
30.	с	с	-

Розрахунок позитивних, негативних та нейтральних зсувів в експериментальній та контрольній групах

Характер зсуву	Експериментальна група	Контрольна група
Позитивний	23	5
Нейтральний	7	21
Негативний	0	4

В експериментальній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=23$; нетиповими є негативні – $G_{\text{емп}}=0$.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{\text{кр.}}$ для $n=23$: $G_{\text{кр.}} = 7$ при $p \leq 0,05$, $G_{\text{кр.}} = 5$ при $p \leq 0,01$.

Критичні значення критерію знаків G для рівнів статистичної значущості $p < 0,05$ и $p < 0,01$

Домінування «типового» зсуву є достовірним, якщо $G_{\text{емп}}$ менше або дорівнює $G_{0,05}$, а тим більш достовірним, якщо $G_{\text{емп}}$ менше або дорівнює $G_{0,01}$.

n	p		n	p		n	p		n	p	
	0,05	0,01		0,05	0,01		0,05	0,01		0,05	0,01
5	0	-	27	8	7-	49	18	15	92	37	34
6	0	-	28	8	7	50	18	16	94	38	35
7	0	0	29	9	7	52	19	17	96	39	36
8	1	0	30	10	8	54	20	18	98	40	37
9	1	0	31	10	8	56	21	18	100	41	37
10	1	0	32	10	8	58	22	19	110	45	42
11	2	1	33	11	9	60	23	20	120	50	46
12	2	1	34	11	9	62	24	21	130	55	51
13	3	1	35	12	10	64	24	22'	140	59	55
14	3	2	36	12	10	66	25	23	150	64	60
15	3	2	37	13	10	68	26	23	160	69	64
16	4	2	38	13	11	70	27	24	170	73	69
17	4	3	39	13	11	72	28	25	180	78	73
18	5	3	40	14	12	74	29	26	190	83	78
19	5	4	41	14	12	76	30	27	200	87	83
20	5	4	42	15	13	78	31	28	220	97	92
21	6	4	43	15	13	80	32	29	240	106	101
22	6	5	44	16	13	82	33	30	260	116	110
23	7	5	45	16	14	84	33	30	280	125	120
24	7	5	46	16	14	86	34'	31	300	135	129
25	7	6	47	17	15	88	35	32			
26	8	6	48	17	15	90	36	33			

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичні значення та значення $G_{\text{емп}}$.



$G_{\text{емп}}$ знаходиться у зоні значущості $p \leq 0,01$.

Висновки: Гіпотезу H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим доведено.

1) Отриманий показник відхилення є статистично значущим на рівні $p \leq 0,01$.

2) Тренінгова програма сприяла підвищенню рівня мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

У контрольній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=5$; нетиповими є негативні – $G_{\text{емп}}=4$. Нульові показники не враховуються.

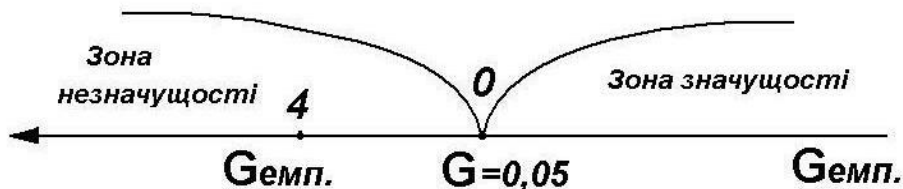
Сформулюємо гіпотези:

H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{\text{кр}}$. для $n=5$: $G_{\text{кр}}=0$ при $p \leq 0,05$.

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичне значення та значення $G_{\text{емп}}$.



$G_{\text{емп}}$ знаходиться у зоні незначущості $p \geq 0,05$.

Висновки:

1) Гіпотезу H_0 – переважання типових відхилень є випадковим доведено.

2) Отриманий показник відхилення не є статистично значущим на рівні $p \geq 0,05$.

Рівень розвитку когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів експериментальної групи до інклюзивного навчання дітей з ООП (кількість педагогів – 30 осіб)

№ з/п	До експерименту	Після експерименту	Зсув (після-до)
1.	н	с	+
2.	с	в	+
3.	в	в	0
4.	с	в	+
5.	н	с	+
6.	с	с	0
7.	с	с	0
8.	в	в	0
9.	с	с	0
10.	н	с	+
11.	с	в	+
12.	в	в	0
13.	с	в	+
14.	н	с	+
15.	с	с	0
16.	с	с	0
17.	в	в	0
18.	в	в	0
19.	с	с	0
20.	с	с	0
21.	н	н	0
22.	с	с	0
23.	н	н	0
24.	с	в	+
25.	в	в	0
26.	с	с	0
27.	н	с	+
28.	н	с	+
29.	с	в	+
30.	с	в	+

Рівень розвитку когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів контрольної групи до інклюзивного навчання дітей з ООП (кількість педагогів – 30 осіб)

№ з/п	До експерименту	Після експерименту	Відхилення (після-до)
1.	в	в	0
2.	с	с	0
3.	с	с	0
4.	в	в	0
5.	н	с	+

Продовження таблиці

6.	в	в	0
7.	н	н	0
8.	с	с	0
9.	н	н	0
10.	в	с	-
11.	с	с	0
12.	с	в	+
13.	н	н	0
14.	с	с	0
15.	н	с	+
16.	с	с	0
17.	в	в	0
18.	с	с	0
19.	с	с	0
20.	с	с	0
21.	н	с	+
22.	с	н	-
23.	с	в	+
24.	в	с	-
25.	с	в	+
26.	с	с	0
27.	в	с	-
28.	с	с	0
29.	с	н	-
30.	с	с	0

Розрахунок позитивних, негативних та нейтральних зсувів в експериментальній та контрольній групах

Характер зсуву	Експериментальна група	Контрольна група
Позитивний	13	6
Нейтральний	17	19
Негативний	0	5

В експериментальній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=13$; нетиповими є негативні – $G_{\text{емп}}=0$.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{\text{кр}}$. для $n=13$: $G_{\text{кр}}.= 3$ при $p \leq 0,05$, $G_{\text{кр}}.= 1$ при $p \leq 0,01$.

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичні значення та значення $G_{\text{емп}}$.



Гемп. знаходиться у зоні значущості $p \leq 0,01$.

Висновки:

- 1) Гіпотезу H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим доведено.
- 2) Отриманий показник відхилення є статистично значущим на рівні $p \leq 0,01$.
- 3) Тренінгова програма сприяла підвищенню рівня когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

У контрольній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=6$; нетиповими є негативні – $G_{емп}=5$. Нульові показники не враховуються.

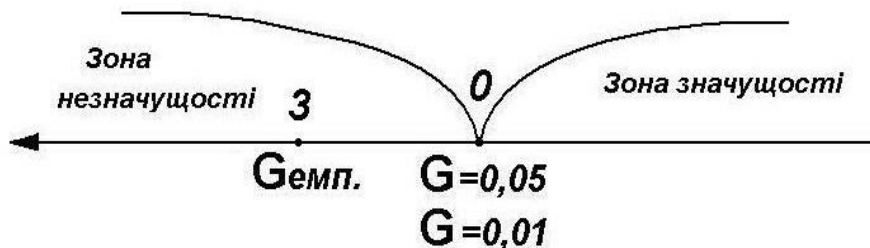
Сформулюємо гіпотези:

H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{кр.}$ для $n=6$: $G_{кр.} = 0$ при $p \leq 0,05$ та $G_{кр.} = 0$ при $p \leq 0,01$.

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичне значення та значення $G_{емп}$.



$G_{емп.}$ знаходиться у зоні незначущості $p \geq 0,05$.

Висновки: 1) Гіпотезу H_0 – переважання типових відхилень є випадковим доведено.

2) Отриманий показник відхилення не є статистично значущим на рівні $p \geq 0,05$.

Рівень розвитку операційного компоненту психологічної готовності педагогів експериментальної групи до інклюзивного навчання дітей з ООП (кількість педагогів – 30 осіб)

№ з/п	До експерименту	Після експерименту	Зсув (після-до)
1.	с	в	+
2.	с	с	0
3.	в	в	0
4.	с	в	+
5.	с	в	+
6.	с	с	0
7.	н	с	+
8.	в	в	0
9.	с	в	+
10.	с	с	0
11.	с	с	0
12.	в	в	0
13.	в	в	0
14.	с	с	0
15.	н	с	+
16.	в	в	0
17.	с	с	0
18.	н	с	+
19.	с	с	0
20.	в	в	0
21.	п	н	+
22.	н	с	+
23.	в	в	0
24.	н	с	+
25.	с	с	0
26.	н	с	+
27.	в	в	0
28.	с	в	+
29.	с	в	+
30.	н	с	+

Рівень розвитку операційного компонентів психологічної готовності педагогів контрольної групи до інклюзивного навчання дітей з ООП (кількість педагогів – 30 осіб)

№ з/п	До експерименту	Після експерименту	Відхилення (після-до)
1.	в	в	0
2.	с	в	+
3.	н	с	+
4.	с	н	-
5.	в	в	0
6.	н	с	+
7.	с	с	0
8.	с	н	-
9.	с	с	0
10.	с	с	0
11.	н	н	0
12.	в	в	0
13.	н	с	+
14.	в	в	0
15.	с	с	0
16.	с	с	0
17.	с	в	+
18.	н	с	+
19.	н	н	0
20.	с	с	0
21.	н	с	+
22.	в	с	-
23.	н	н	0
24.	с	с	0
25.	с	с	0
26.	с	н	-
27.	с	с	0
28.	в	с	-
29.	н	с	+
30.	с	с	0

Розрахунок позитивних, негативних та нейтральних зсувів в експериментальній та контрольній групах

Характер зсуву	Експериментальна група	Контрольна група
Позитивний	14	8
Нейтральний	16	17
Негативний	-	5

В експериментальній групі типовими відхиленнями є позитивні – n=14; нетиповими є негативні – $G_{\text{емп}}=0$.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{кр.}$ для $n=14$: $G_{кр.} = 3$ при $p \leq 0,05$, $G_{кр.} = 1$ при $p \leq 0,01$.

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичні значення та значення $G_{емп.}$.

$G_{емп.}$ знаходиться у зоні значущості $p \leq 0,01$.



Висновки:

- 1) Гіпотезу H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим доведено.
- 2) Отриманий показник відхилення є статистично значущим на рівні $p \leq 0,01$.
- 3) Тренінгова програма сприяла підвищенню рівня операційного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

У контрольній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=8$; нетиповими є негативні – $G_{емп.}=5$. Нульові показники не враховуються.

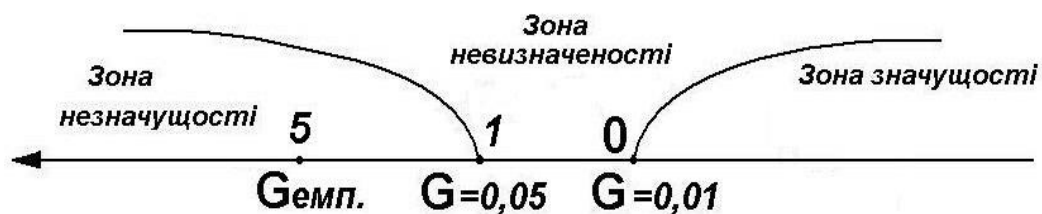
Сформулюємо гіпотези:

H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{кр.}$ для $n=8$: $G_{кр.} = 1$ при $p \leq 0,05$ та $G_{кр.} = 0$ при $p \leq 0,01$.

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичне значення та значення $G_{емп.}$.



$G_{\text{емп.}}$ знаходиться у зоні незначущості $p \geq 0,05$.

Висновки: 1) Гіпотезу H_0 – переважання типових відхилень є випадковим доведено.

2) Отриманий показник відхилення не є статистично значущим на рівні $p \geq 0,05$.

Рівень розвитку особистісного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП експериментальної групи (кількість педагогів – 30 осіб)

№ з/п	До експерименту	Після експерименту	Зсув (після-до)
1.	н	с	+
2.	с	в	+
3.	с	с	0
4.	в	в	0
5.	н	с	+
6.	с	в	+
7.	с	в	+
8.	с	с	0
9.	п	н	+
10.	в	в	0
11.	н	с	+
12.	с	с	0
13.	н	н	0
14.	с	в	+
15.	п	н	+
16.	н	с	+
17.	н	с	+
18.	с	с	0
19.	с	с	0
20.	н	н	0
21.	в	в	0
22.	н	н	0
23.	с	с	0
24.	с	в	+

Продовження таблиці

25.	с	в	+
26.	с	с	0
27.	н	с	+
28.	с	в	+
29.	н	с	+
30.	с	в	+

Рівень розвитку особистісного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП контрольної групи (кількість педагогів – 30 осіб)

№ з/п	До експерименту	Після експерименту	Зсув (після-до)
1.	в	в	0
2.	с	с	0
3.	н	с	+
4.	с	с	0
5.	п	п	0
6.	н	с	+
7.	с	в	+
8.	с	н	-
9.	в	н	-
10.	с	с	0
11.	с	с	0
12.	н	н	0
13.	н	с	+
14.	н	с	+
15.	п	н	+
16.	н	с	+
17.	с	в	+
18.	с	н	-
19.	с	н	-
20.	в	с	-
21.	с	с	0
22.	с	с	0
23.	н	н	0
24.	п	п	0
25.	с	с	0
26.	с	с	0
27.	в	в	0
28.	с	с	0
29.	с	с	0
30.	с	с	0

**Розрахунок позитивних, негативних та нейтральних зсувів в
експериментальній та контрольній групах**

Характер зсуву	Експериментальна група	Контрольна група
Позитивний	17	8
Нейтральний	13	17
Негативний	-	5

В експериментальній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=17$; нетиповими є негативні – $G_{емп}=0$.

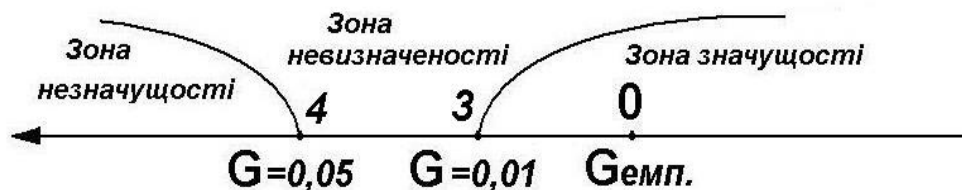
Сформулюємо гіпотези:

H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{кр}$ для $n=17$: $G_{кр} = 4$ при $p \leq 0,05$, $G_{кр} = 3$ при $p \leq 0,01$.

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичні значення та значення $G_{емп}$.



$G_{емп}$ знаходиться у зоні значущості $p \leq 0,01$.

Висновки:

- 1) Гіпотезу H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим доведено.
- 2) Отриманий показник відхилення є статистично значущим на рівні $p \leq 0,01$.
- 3) Тренінгова програма сприяла підвищенню рівня особистісного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

У контрольній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=8$; нетиповими є негативні – $G_{емп}=5$. Нульові показники не враховуються.

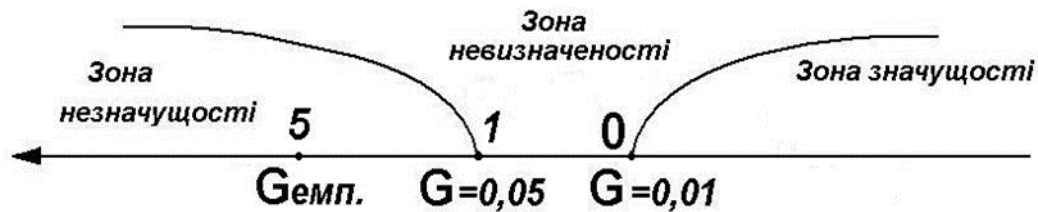
Сформулюємо гіпотези:

H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{кр}$ для $n=8$: $G_{кр.} = 1$ при $p \leq 0,05$, $G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$.

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичне значення та значення $G_{емп.}$.



$G_{емп}$ знаходиться у зоні незначущості $p \geq 0,05$.

Висновки: 1) Гіпотезу H_0 – переважання типових відхилень є випадковим доведено.

2) Отриманий показник відхилення не є статистично значущим на рівні $p \geq 0,05$.

Соціальний статус учнів з ООП експериментальних класів до та після проведення тренінгової програми з педагогами

№ з/п	Учень	До експерименту	Після експерименту	Зсув (після-до)
1.	X1	неприйнятий	бажаний	+
2.	X2	ізолюваний	неприйнятий	+
3.	X3	ізолюваний	бажаний	+
4.	X4	неприйнятий	бажаний	+
5.	X5	неприйнятий	бажаний	+
6.	X6	ізолюваний	неприйнятий	+
7.	X7	відторгнутий	ізолюваний	+
8.	X8	неприйнятий	бажаний	+
9.	X9	ізолюваний	неприйнятий	+
10.	X10	відторгнутий	ізолюваний	+

**Соціальний статус учнів з ООП контрольних класів
до та після проведення тренінгової програми з педагогами**

№ з/п	Учень	До експерименту	Після експерименту	Зсув (після-до)
1.	X1	ізолюваний	ізолюваний	0
2.	X2	неприйнятий	неприйнятий	0
3.	X3	відторгнутий	ізолюваний	+
4.	X4	неприйнятий	бажаний	+
5.	X5	ізолюваний	неприйнятий	+
6.	X6	відторгнутий	відторгнутий	0
7.	X7	неприйнятий	неприйнятий	0
8.	X8	неприйнятий	ізолюваний	-
9.	X9	ізолюваний	ізолюваний	0
10.	X10	неприйнятий	неприйнятий	0

Розрахунок позитивних, негативних та нейтральних зсувів в експериментальній та контрольній групах

Характер зсуву	Експериментальна група	Контрольна група
Позитивний	10	3
Нейтральний	0	6
Негативний	0	1

В експериментальній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=10$; нетиповими є негативні – $G_{емп}=0$.

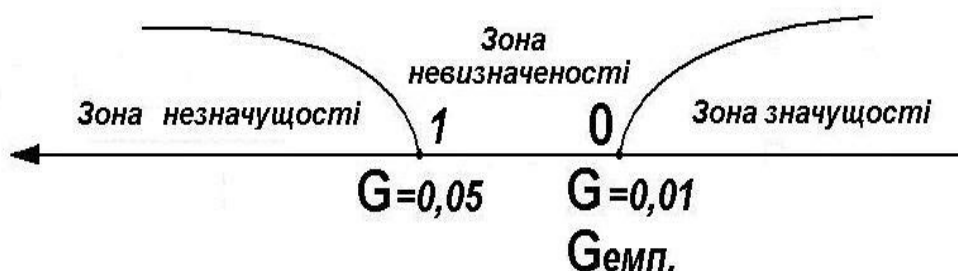
Сформулюємо гіпотези:

H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{кр}$ для $n=10$: $G_{кр} = 1$ при $p \leq 0,05$, $G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$.

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичні значення та значення $G_{емп}$.



$G_{\text{емп}}$ знаходиться у зоні значущості $p \leq 0,01$.

Висновки:

1) Гіпотезу H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим доведено.

2) Отриманий показник відхилення є статистично значущим на рівні $p \leq 0,01$.

3) Проведення тренінгової програми, спрямованої на формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП сприяло підвищенню соціальних статусів учнів з ООП в класі.

4) У контрольній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=3$. Оскільки застосування методу статистичної обробки за G -критерієм знаків є можливим лише при мінімальному значенні $n=5$, то подальші підрахунки є недоцільними. Якісний аналіз отриманих даних свідчить про те, що в контрольних класах соціальний статус учнів з ООП у переважній більшості залишився незмінним, а наявні зсуви мають незначущий характер.

Оцінка соціально-психологічного клімату інклюзивного класу учнями з ООП експериментальної групи

№ з/п	Учень	До експерименту	Після експерименту	Зсув (після-до)
1.	X1	42	28	+14
2.	X2	44	30	+14
3.	X3	46	32	+14
4.	X4	43	30	+13
5.	X5	43	34	+9
6.	X6	51	39	+11
7.	X7	60	39	+21
8.	X8	52	36	+16
9.	X9	56	41	+15
10.	X10	60	40	+20

В експериментальній групі типовими відхиленнями є позитивні – $n=147$; нетиповими є негативні – $G_{\text{емп}}=0$.

Сформулюємо гіпотези:

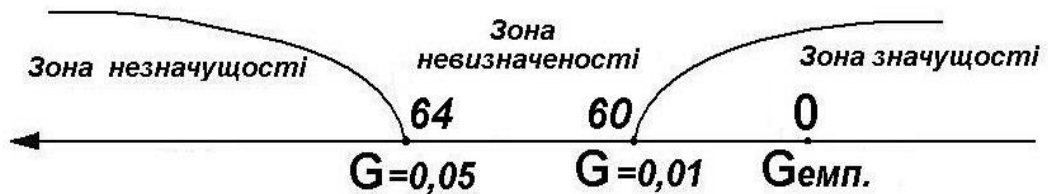
H_0 – переважання типових відхилень є випадковим;

H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим.

За таблицею критичних значень визначаємо $G_{кр}$ для $n=147$: $G_{кр} = 64$ при $p \leq 0,05$, $G_{кр} = 60$ при $p \leq 0,01$.

Побудуємо «вісь значущості», на якій розташуємо критичні значення та значення $G_{емп}$.

$G_{емп}$ знаходиться у зоні значущості $p \leq 0,001$.



Висновки:

- 1) Гіпотезу H_1 – переважання типових відхилень не є випадковим доведено.
- 2) Отриманий показник відхилення є статистично значущим на рівні $p \leq 0,001$.
- 3) Проведення тренінгової програми, спрямованої на формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП сприяло покращенню соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі та його оцінки учнями з ООП.