

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ЛІНГВІСТИКИ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ДОПУСТИТИ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач випускової кафедри

\_\_\_\_\_ Е.Лузік

« \_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 р.

## КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

ВИПУСКНИКА ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «МАГІСТР»

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Практична психологія»

**Тема: « Психологічна підготовка педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі»**

Виконавець: студентка ПП201 Купченко Катерина Михайлівна

Керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Лаврухіна Тетяна Василівна

Нормоконтролер: \_\_\_\_\_ Михеєва Т.О.

(підпис)

КИЇВ 2021

НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Факультет лінгвістики та соціальних комунікацій  
Кафедра педагогіки та психології професійної освіти  
Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки  
Спеціальність 053 «Психологія»  
ОП «Практична психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Е.Лузік

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2021р.

### **ЗАВДАННЯ**

#### **на виконання кваліфікаційної роботи**

Купченко Катерини Михайлівни

1. Тема кваліфікаційної роботи «Психологічна підготовка педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі» затверджена наказом ректора від «04» жовтня 2021 р. №2133/ст.

2. Термін виконання роботи: з 11 жовтня 2021р. по 16 грудня 2021р.

3. Вихідні дані до роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до першого другого та третього розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків загальним обсягом 87 сторінки, з них обсяг основного тексту 66 сторінки, список використаних джерел нараховує 42 позиції.

4. Зміст кваліфікаційної роботи: Вступ; Розділ І. Теоретичні основи підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі; Висновки до першого розділу; Розділ ІІ. Дослідження особливостей розвитку основних компонентів психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі; Висновки до другого розділу; Розділ ІІІ. Формування психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі; Висновки до третього розділу; Висновки; Список використаних джерел та літератури; Додатки.

5. Перелік обов'язкового графічного (ілюстративного матеріалу): таблиці, рисунки.

### Календарний план-графік

№ пор	Завдання	Термін виконання	Відмітка про виконання
1.	Опрацювання та реферування літератури з теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження	11.10.2021	
2.	Формулювання мети, завдання досліджень. Складання попереднього плану роботи. Узгодження з керівником	15.10.2021	
3.	Написання основної частини. Перше читання керівника	15.11.2021	
4.	Написання вступу, висновків.	22.11.2021	
5.	Оформлення роботи. Подання керівникові	29.11.2021	
6.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	06.12.2021	
7.	Опрацювання зауважень і виправлення недоліків	15.12.2021	
8.	Подання остаточного варіанту на кафедру	16.12.2021	
9.	Захист роботи	28-29.12.2021	

8. Дата видачі завдання: «\_\_»\_\_\_\_\_2021 р.

Керівник кваліфікаційної роботи \_\_\_\_\_Лаврухіна Т.В.

(підпис керівника)

(П.І.Б.)

Завдання прийняв до виконання \_\_\_\_\_Купченко К.М.

(підпис випускника)

(П.І.Б.)

## РЕФЕРАТ

Пояснювальна записка до кваліфікаційної роботи «Психологічна готовність педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі»: 87 сторінки, 46 використаних джерел та літератури, 7 додатки.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми в інклюзивному середовищі.

Предмет – психологічні(психолого-педагогічні) умови та рівні розвитку професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей формування психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі.

У кваліфікаційній роботі розкрито особливості психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі. Описано результат емпіричного дослідження готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі, зокрема мотиваційну спрямованість, здатність до самоконтролю, комунікативної діяльності, рефлексії та саморозвитку. Розроблено та впроваджено психологічний тренінг для діючих та майбутніх педагогів інклюзивних класів, з метою розвитку особистісних факторів готовності освітян до реалізації інклюзивної освіти.

Практичне значення роботи полягає в тому, що результати дослідження та розроблена тренінгова програма, можуть бути використані викладачами, у роботі соціальних педагогів та практичних психологів з метою покращення психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивних класах.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ, ДІТИ З ООП,  
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ

<b>ЗМІСТ</b>	<b>Стор.</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>7</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Теоретичні основи інклюзивної освіти.....	11
1.2. Психологічна характеристика та особливості навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я.....	16
1.3. Психологічна готовність педагогів до здійснення професійної діяльності в сучасній педагогічній психології, рівні і психологічні умови її розвитку.....	19
Висновки до першого розділу.....	27
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....</b>	<b>29</b>
2.1. Характеристика вибірки та організація дослідження.....	29
2.2. Результати констатувального етапу дослідження та їх інтерпретація.....	33
Висновки до другого розділу.....	41
<b>РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....</b>	<b>44</b>
3.1. Програма формування психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі.....	44

3.2. Результати перевірки ефективності розробленої програми.....	59
Висновки до третього розділу.....	62
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	67
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	72
<b>ДОДАТКИ</b> .....	

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Особливе місце в сучасній системі освіти займає навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я, процес позитивної інтеграції яких в соціум є складним етапом соціалізації. Незважаючи на інтеграційні процеси в освітній сфері, проблема навчання таких дітей залишається складною. Пріоритетним напрямком в навчанні дітей з обмеженими можливостями здоров'я є впровадження інклюзивної освіти, яке визначається як частина загальної освіти, що передбачає доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Інклюзивна освіта – це забезпечення рівного доступу до навчання у загальноосвітніх закладах. Це не лише інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище, а й організація спільного навчання, яке охоплює всіх дітей.

Впровадження інклюзивної освіти ставить питання підготовки педагогічних кадрів. У комплексі проблем, пов'язаних з професійною освітою, в якості ключової виділяється проблема психологічної готовності вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта, яка інтенсивно входить в практику сучасної школи, ставить перед нею багато складних питань і нових завдань (створення безбар'єрного навчального середовища, підготовка кадрів, розвиток психологічної готовності, та ін.). Зарубіжна практика інклюзії в освіті має багатий досвід. У західних країнах система інклюзивної освіти на значно вищому рівні і теоретично краще розроблена.

Традиційна освіта націлена на здорових дітей, включає в себе звичайних педагогів і загальноосвітні школи. Інклюзивна освіта включає роботу з особливими дітьми, під них підлаштовуються і школа, і педагоги.

Питаннями інклюзивної освіти займалися D. Ferguson, G. Meyer, L. Jeanchild, L. Juniper, І.І. Лошакова, Е.Р. Ярська-Смирнова, І.В. Задорин, О.І. Михалюк, Є.Ю. Колеснікова, Е.М. Новикова, А.С. Федоров. Психолого-педагогічні особливості

розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я досліджувалися Л.І. Акатовою, М.С. Басовим, В.В. Лебединським, Е.М. Мастюковою, М.В. Певзнером і ін. Питання психологічної готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивного середовища розробляли вчені Н.Д. Левітін, К.К. Платонов, А.Г. Ковальов, Л.А. Кандибовіч, П.Р. Чамата, М.І. Дьяченко.

Освіта в сучасних умовах вимагає підготовки конкурентоспроможних фахівців, що володіють високим рівнем знань умінь і навичок в області інклюзивної освіти, а також творчим потенціалом. Педагог повинен не тільки залучити учнів до творчої діяльності, а й навчити розвивати їх власний творчий потенціал. Прагнення педагога знайти діалог з кожним учнем є основою професійного успіху.

Важливим фактором у підготовці вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти є відповідність їх особистісних якостей вимогам, що пред'являються цією роботою з учнями.

Актуальність дослідження визначається соціальним замовленням суспільства на підготовку вчителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти, що володіють певними професійними і особистісними якостями необхідними для даної роботи, їх рівнем психологічної готовності, а також наявністю нерозв'язаних суперечностей між:

- потребою включення учнів з обмеженими можливостями здоров'я в середовище загальноосвітньої школи і нестачею кваліфікованих педагогів для здійснення інклюзивної освіти;

- вимогами, що пред'являються до рівня психологічної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти та недостатньою розробленістю теоретичних, методологічних і практичних підходів до її формування в процесі навчання студентів.

**Мета дослідження:** теоретично та експериментально виявити особливості формування психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі

**Об'єкт дослідження:** психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми в інклюзивному середовищі.



**Предмет дослідження:** психологічні(психолого-педагогічні) умови та рівні розвитку професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП.

Відповідно до поставленої мети, визначені наступні **завдання дослідження:**

- розглянути (розкрити) теоретичні основи інклюзивної освіти;
- надати (розглянути) психологічну характеристику та особливості навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я ;
- визначити (охарактеризувати) особливості психологічної готовності педагогів до здійснення професійної діяльності в сучасній педагогічній психології, рівні і психологічні умови її розвитку;
- провести дослідження особливостей розвитку основних компонентів психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі;
- здійснити розробку програми формування психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі та перевірити її ефективність.

Для вирішення поставлених завдань дослідження використовуються наступні **методи:**

- теоретичні методи, які включають: теоретичний аналіз психологічної, педагогічної, наукової, дослідницької, аналітичної літератури з проблеми дослідження; аналіз і узагальнення педагогічного досвіду; аналіз законодавчих і нормативних документів з впровадження інклюзивної освіти та освіти в цілому.
- емпіричні методи, які включають: тестування, опитування (анкетування, інтерв'ювання); метод експертних оцінок; експериментальні методи (констатуючий та формуючий експеримент). Статистична обробка кількісних даних здійснювалася відповідно до статистичних методів, з використанням прикладних комп'ютерних програм.

**Методологічну основу дослідження** становлять: цілісний підхід (В. С. Ільїн, Б. Г. Гершунский, А.С. Макаренко та ін.); особистісний підхід (Є. Бондаревська, А. Н. Леонт'єв, В. В. Серіков та ін.); діяльнісний (В.В. Краєвський, І .Я. Лернер, В.С. Ледньов і ін.) і диференційований (Н.П. Гузик, В.В. Фірсов, Г.К. Селевко та ін.)

підходи; роботи з розвитку дітей з відхиленнями у розвитку (А. Адлер, Л.С.Виготський та ін.); психолого-педагогічні технології створення умов для розвитку дітей, які потребують спеціальної корекції і реабілітації (А. Л. Найн, Л.Г. Гусякова, В.П. Кащенко та ін.); концептуальні моделі індивідуалізації навчання (І. Унт, А.С. Граніцкого, В.Д. Шадриков та ін.); дидактична концепція активізації та розвитку навчальної діяльності (Л.В. Занков, П.І. Підкасистий, Г.І. Щукіна, Ю.М. Колягин, Л.М. Фрідман та ін.).

**Наукова новизна отриманих результатів** полягає в тому, що:

- *поглиблене уявлення* про особливості психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному класі;
- *розкрито* мотиваційно-ціннісні, оціночно-рефлексивний та діяльнісні особливості психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивній освіті;
- *розроблено* науково обґрунтовану програму соціально-психологічного тренінгу щодо психологічної підготовки діючих та майбутніх педагогічних працівників до роботи в інкцюзивному класі.

**Практичне значення отриманих результатів.** Результати дослідження можуть бути використані викладачами, у роботі соціальних педагогів та практичних психологів з метою покращення психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивних класах

**Апробація отриманих результатів.** Основні ідеї та результати дослідження були представлені на засіданні випускової для спеціалізації «Практична психологія» кафедри – педагогіки та психології професійної освіти.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 42 найменувань, додатків на 15 сторінок. Основний зміст роботи викладений на 66 сторінках і містить 15 таблиць, 11 рисунків. Загальний обсяг роботи – 87 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

### 1.1. Теоретичні основи інклюзивної освіти

Одне з найважливіших завдань держави - реалізація права людей з обмеженими можливостями здоров'я на здобуття загальної освіти нарівні з усіма. Ця теза прописана в Конвенції ООН «Про права інвалідів». Вирішенню цього завдання і покликана допомогти інклюзивна освіта [23].

Інклюзивна освіта - це організація процесу навчання, при якій всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурних, етнічних, мовних та інших особливостей, можуть отримувати однакову освіту [16].

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес вирішення та реагування на різноманітні потреби учнів шляхом забезпечення їх участі у навчанні, культурній діяльності та житті громади. Це спосіб здобуття освіти, за яким учні чи студенти з особливими освітніми потребами навчаються у загальноосвітньому середовищі за місцем свого проживання - і це альтернатива системі інтернату, де вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей або вдома. Але питання інклюзії слід розглядати не лише з точки зору створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта у широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні. Ніхто з них не повинен відчувати себе інакшим - і це головне завдання інклюзії [14].

Одним з головних завдань включення є відповідь на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі та за його межами. Включення розглядається як процес визнання та реагування на різноманітність потреб усіх тих, хто навчається. Вона передбачає їх активну участь у процесі отримання знань у культурному та суспільному житті. Інклюзивність призводить до зменшення сегрегації в системі

освіти. Вона вимагає змін у змісті, підходах, структурі та стратегії освіти, враховуючи потреби всіх дітей, керуючись переконанням, що загальна система освіти вимагає навчання всіх дітей [16].

Інклюзивність особливо підкреслює забезпечення можливостей для рівної участі дітей-інвалідів (фізичних, соціальних та емоційних) у загальній системі освіти, для індивідуального підбору та отримання спеціальних послуг та пристроїв для тих, хто їх потребує.

Інклюзивна школа - це навчальний заклад, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні плани та фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні у громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з професіоналами для забезпечення здобуття освіти. Незважаючи на те, що інклюзивні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей та повноцінної участі, їх ефективне функціонування вимагає спільних зусиль не лише вчителів та персоналу школи, а й однолітків, батьків та членів сім'ї.

При визначенні включень важливо відзначити наступні пункти.

Це означає:

- відсутність дітей, які можуть відчувати себе виключеними;
- забезпечення рівного доступу до освіти або створення спеціальних умов для певних категорій дітей без їх виключення.

Не мається на увазі:

- реформування лише спеціальної освіти;
- реагувати лише на відмінності, а також покращувати якість освіти для тих, хто навчається;
- спеціальні школи, але можлива додаткова підтримка учнів у загальноосвітній системі;
- задоволення потреб лише дітей-інвалідів;
- задоволення потреб однієї дитини за рахунок іншої.

Інклюзивна освіта включає:

- визнання рівноцінних для суспільства всіх учнів та педагогічних працівників;

- підвищення ступеня участі учнів у навчальному процесі та позашкільній діяльності та одночасно зниження рівня ізоляції частини учнів;

- зміни в політиці навчального закладу, практики та шкільної культури з метою приведення їх у відповідність до різноманітних потреб учнів, які навчаються у цій установі;

- подолання бар'єрів для якісної освіти та соціалізації для всіх учнів, а не тільки учнів з обмеженими можливостями та учнів з особливими освітніми потребами;

- аналіз та дослідження спроб подолати бар'єри та покращити доступність навчальних закладів для певних категорій учнів. Проводити реформи та зміни, спрямовані на благо всіх учнів;

- переконання, що відмінності між учнями є ресурсом, що сприяє педагогічному процесу, а не перешкодами, які необхідно подолати;

- визнання прав дітей на освіту в загальноосвітніх навчальних закладах, розташованих за місцем їх проживання;

- поліпшення ситуації в школах загалом, як для учнів, так і для вчителів;

- визнання ролі шкіл не тільки в підвищенні академічної успішності учнів, але й у розвитку місцевих громад;

- розвиток партнерства між школами та місцевими громадами.

В інклюзивному середовищі кожна дитина, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, відчуває себе в безпеці та відчуває приналежність до колективу. Учні та їх батьки беруть участь у визначенні цілей навчання, а також у прийнятті рішень щодо них. А працівники школи, у свою чергу, мають відповідну кваліфікацію, підтримку, гнучкість та ресурси для навчання, заохочення та реагування на потреби всіх учнів.

На сайті Міністерства соціальної політики зазначено, що станом на 1 січня 2020 року в Україні 163,9 тис. дітей з інвалідністю [28]. Збільшення чисельності даної категорії дітей відбувається щорічно. Відповідно до статті 21 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» зазначається: «Держава гарантує інвалідам дошкільне виховання, здобуття освіти на рівні, що відповідає їх здібностям

і можливостям. Дошкільне виховання, навчання інвалідів здійснюється в загальних або спеціальних дошкільних та навчальних закладах» [8].

Закон України «Про освіту» є інноваційним і відкриває широке поле для впровадження інклюзії в систему освіти [7]. Одним із ключових напрямків спільної ініціативи є експертна підтримка розробки та реалізації ефективної державної політики у сфері інклюзивної освіти в Україні. Важливим кроком, ініційованим Міністерством освіти та його партнерами, є створення інклюзивно-ресурсних центрів, які являтимуть принципово нові інститути, призначені для визначення особливих освітніх потреб дітей не на основі міжнародної класифікації хвороб, як раніше, а на основі міжнародної класифікації функцій дітей з особливими потребами. Крім того, ці центри стануть більш територіально доступними, оскільки вони створюються за курсом одного центру для не більше 7 тисяч дітей, які проживають в об'єднаній територіальній громаді (районі), та не більше 12 тисяч дітей, які проживають у місті (район міста).

Крім того, 5 липня 2017 року Президент Петро Порошенко підписав Закон «Про інклюзивну освіту» («Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг») [6]. Цей закон, зокрема, закріплює право на освіту осіб з особливими освітніми потребами та надає їм можливість здобувати освіту у всіх навчальних закладах, у тому числі безкоштовно у державних та муніципальних навчальних закладах. Також передбачена можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання; визначено поняття «особа з особливими освітніми потребами» (особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади), «інклюзивна освіта»; особам з особливими освітніми потребами надається можливість отримувати психолого-педагогічну та корекційно -розвивальну допомогу, створювати інклюзивні та спеціальні групи (класи) для таких осіб у загальноосвітніх навчальних закладах.

Але очевидно, що базовим документом для створення інклюзивної освіти в Україні є концепція «Нової української школи» яка була затверджена Національною радою реформ. За словами її ініціатора, міністра освіти Лілії Гриневич, концепція передбачає реформу освіти до 2029 року.

У новій українській школі кожен учитель зможе працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Завдання «розробки та впровадження обов'язкового курсу для всіх учителів щодо особливостей роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивної освіти» включено до Плану дій на 2017-2029 роки щодо запровадження реформи «Нової української школи».

У різних країнах світу інклюзивна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами існує більше 30-40 років і стала глобальною тенденцією. Країни з найбільш розвиненим законодавством у сфері інклюзивної освіти включають Канаду, Кіпр, Данію, Південну Африку, Іспанію, Бельгію, Швецію, Великобританію та США. Наприклад, в Італії законодавство підтримує інклюзивну освіту з 1971 року і зосереджується саме на соціалізації «особливих» дітей, внаслідок чого вони стають повноправними членами суспільства [16].

Ми вважаємо, що Україна не може сліпо копіювати досвід інших країн, а внаслідок різних економічних, етнографічних умов і різного менталітету, має створювати власний шлях розвитку інклюзивної освіти. У нашій країні початок інтеграційних процесів «особливих дітей» у системі масової школи почався з 90-х років минулого століття. У 2001 році Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» розпочали науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство» дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їхньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, основною метою якого стала розробка та впровадження механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, раннє залучення цих дітей до соціального середовища з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей.

Незважаючи на деякі позитивні результати освітнього експерименту, слід зазначити, що впровадження інклюзивної освіти в нашій країні має багато проблем. Інклюзивна освіта потребує термінового вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення сприятливого середовища в школах, формування матеріально-технічної бази, методичної та кадрової підтримки, подолання соціальних і професійних стереотипів.

В цілому, слід зазначити, що в рамках даного дослідження під терміном інклюзивна освіта ми розуміємо забезпечення рівного доступу до навчання у загальноосвітніх закладах, що являє не лише інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище, а й організацію спільного навчання, яке охоплює всіх дітей.

## **1.2. Психологічна характеристика та особливості навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я**

З точки зору багатьох перспектив, розвиток особистості базується на визнанні того, що рушійні сили її розвитку виявляються в суперечності між потребами, які постійно змінюються (ускладнюються) в людській діяльності, і реальними можливостями для їх задоволення. Подолання суперечностей у діяльності шляхом засвоєння відповідних засобів її реалізації (навичок, методів, прийомів, знань) призводить до розвитку і є її сутністю. Тому вибір, розвиток і культивування потреб, що мають розвиваючу, компенсаційну та особисту цінність, є одним з центральних завдань розвитку та соціалізації особи з інвалідністю. Цей процес є складним, тривалим, та вимагає врахування індивідуальних особливостей.

Розвиток когнітивних психічних процесів, емоцій і почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів і вірувань, свідомості і самосвідомості, здібностей, темпераменту і характеру, навичок, звичок - це складна міжетапна взаємодія. З огляду на що, для того, щоб сприяти своєчасному розвитку дитини на всіх етапах формування її як особистості, необхідно знати вікові риси фізичного і духовного розвитку [19].



З точки зору психологічного підходу до проблеми інвалідності можна виділити кілька наукових теорій.

1. Індивідуальна теорія особистості (А. Адлера). Одним з основних понять цієї теорії в рамках проблеми інвалідності є «почуття неповноцінності», «компенсація», «комплексна неповноцінність». Згідно з цією теорією, особи з вираженою органічною слабкістю або дефектом намагаються компенсувати ці дефекти різними вправами і досягти значних успіхів у певних видах діяльності. А. Адлер зазначає, що майже всі люди мають на меті подолати неповноцінність, але це почуття у деяких може бути надмірним і перерости у складну неповноцінність [15].

2. Психоаналітична теорія особистості (З. Фрейд). Відомий психоаналітик вважав, що «комплексна неповноцінність» в психоаналізі практично не використовується. «Комплекс неповноцінності» має глибоко еротичні корені. Відчуття неповноцінності і почуття провини важко відокремити один від одного. Зазвичай мати, яка народила хворого або дитину-інваліда, намагається заповнити цю несправедливість надмірною любов'ю [32].

3. Теорія А. Р. Лурія про організацію мозку вищих психічних функцій. Вчений, виходячи з теорії функціональних систем, сформулював загальні принципи локалізації мозку вищих психічних функцій, що дозволяє прогнозувати і аналізувати їх різні порушення в залежності від локалізації пошкодження мозку. Більшість атипових станів обумовлені порушенням мозкових процесів, тому їх дослідження повинно включати аналіз діяльності мозку.

4. Асоціативна психологія (Е. Клер, М. Монтессорі). Основними поняттями в межах інвалідності є «відхилення від норми», «діти з відхиленнями», «відстала дитина». М. Монтессорі вважає, що учитель повинен бути вільний від усіх упереджень щодо «рівнів» і «типів», які ділять дітей (з більшими чи меншими відхиленнями). Йому потрібно у своїй уяві бачити єдиний нормальний тип, який живе в духовному світі. З точки зору цього підходу, діти з інвалідністю мають більш високі духовні цінності, а коли вони проявляються, їхня поява винагороджується. У цих

цінностях дитини вчитель бачить таку людину, якою вона повинна бути: невтомний працівник, ентузіаст.

Керуючись розвитком особистості, необхідно також враховувати, що характеристики розвитку, характерні для певного віку, не завжди збігаються з паспортним віком, часто психологічний вік випереджає біологічний, хоча може навіть відставати від нього (Головаха Є.І., Кроник О.О.)

Головним фактом, що найчастіше зустрічається в розвитку, ускладненому дефектом, є подвійна роль органічного недоліку в процесі цього розвитку і формування особистості. З одного боку, дефект - це мінус, обмеження, слабкість, погіршення розвитку; з іншого боку - саме тому, що він створює труднощі, він стимулює піднесений, інтенсивний рух вперед.

Таким чином, закон про компенсацію може однаково застосовуватися до нормального та складного розвитку. Т. Ліппс бачив у цьому основний закон психічного життя: якщо психічна подія переривається або гальмується, то там, де відбувається пауза, затримка або втручання, відбувається «потік», тобто збільшення психічної енергії. Енергія концентрується в точці, де процес відповідає затримці, і може подолати затримку або йти іншим шляхом. Тому на місці затриманого у процесі розвитку формуються нові процеси.

А. Адлер і представники його школи засновують свою психологічну систему на дослідженні відчуття органодefіциту, який є для особистості постійним стимулом до розвитку психіки. Дефект стає, таким чином, відправною точкою і основною рушійною силою психічного розвитку особистості. Він встановлює кінцеву мету, до якої прагне розвиток усіх психічних сил, і дає напрямок процесу росту і формування особистості.

Вчення про компенсацію відкриває творчу природу розвитку, спрямовану цим шляхом. Не дивно, що це вчення частково пояснює походження обдарованості такими психологами, як Штерн і Адлер. «Той факт, що він не руйнує мене, робить мене сильнішим», - формулює цю ідею В. Штерна; завдяки компенсації від слабкості виникає сила, від дефектності [17].

Було б помилкою думати, що процес компенсації завжди закінчується успіхом, успіх завжди призводить до утворення таланту від дефекту. Як і будь-який процес подолання і боротьби, компенсація може мати два крайні виходи - перемогу і поразку, між якими є всі можливі ступені переходу від одного полюса до іншого. Вихід залежить від багатьох причин, але головним чином від кореляції між ступенем дефекту та компенсаційним фондом. В цілому розвиток, ускладнений дефектом, являє собою творчий процес (органічне і психологічне) створення і перетворення особистості на основі реорганізації всіх функцій адаптації, формування нових - накладених, замінних, вирівнюючих процесів, породжених дефектом, і укладання нових, обхідних шляхів розвитку.

Питання компенсації деяких складових психічної діяльності та індивідуально-типологічних особливостей є важливою частиною проблеми подолання внутрішніх перешкод у досягненні поставлених цілей [26]. Подолання внутрішніх перешкод шляхом здійснення вольових зусиль зовсім не стосується явищ компенсації - у цих випадках відбувається заміна внутрішніх ресурсів зовнішніми, або заміщення (перемикання) цілей, завдань, видів діяльності, тобто не тільки одна психологічна складова замінюється іншою, але сама діяльність замінюється. Однак у самому широкому сенсі явища, що складаються з викорінення дефектів, заміни внутрішніх ресурсів зовнішніми, перемикаючими цілями, можна назвати компенсацією, оскільки відбувається реорганізація в людській психіці.

### **1.3. Психологічна готовність педагогів до здійснення професійної діяльності в сучасній педагогічній психології, рівні і психологічні умови її розвитку**

В умовах запровадження ідей інклюзивної освіти особливу, іноді нову для себе роль, буде виконувати педагог. Адже успішність усього навчального процесу буде залежати від його здатності адаптуватися до нових вимог та особливостей, від

здатності й бажання зробити свій власний, індивідуальний внесок у здійснення педагогічного процесу, його розвиток і вдосконалення. Особливу роль у готовності педагога до інклюзивної освіти відіграють його професійно значущі психологічні якості. Адже готовність до інклюзивного процесу полягає не лише у наявності нового методичного матеріалу, матеріальної бази, а і у моральній, психологічній готовності педагога до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

Психологічна готовність – це не тільки складна системна властивість окремої особистості, це концентрований показник успішності будь-якої її діяльності, міра її професійної здатності [40].

Психологічна готовність включає в себе, з одного боку, запас знань, умінь і навичок; з іншого – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, пам'ять, мислення, увагу, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості. Значення поняття готовності, яке є актуальним сьогодні для педагогіки і психології вищої школи, вимагає переосмислення його змісту та функцій на методологічному у й експериментальному рівнях.

Аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури свідчить, що різні вчені по-різному визначали психологічну готовність. Наприклад, М. Левітов визначав її як можливість своєчасно приймати рішення в даній конкретній ситуації. Г. Гагаєва визначає психологічну готовність як емоційний стан, що характеризується оптимальним рівнем працездатності аферентних і еферентних систем.

Важливим станом є готовність до діяльності. Існує три її види – це звичайна, підвищена та понижена готовність.

Звичайна готовність буває у людини перед роботою, до якої вона звикла і до якої не має підвищених вимог. Підвищена готовність відбувається завдяки творчому характеру роботи, хорошому фізичному самопочуттю. Понижена готовність може викликатись невмотивованістю особистості і виявляється в помилкових діях, незібраності, неувважності.

Вивченню стану готовності до діяльності велика увага приділялась у роботах А. Ухтомського, Б. Ломова, В. Пушкіна. А. Ухтомський, зокрема, називав стан

готовності до діяльності «оперативним спокоєм». Д. Узнадзе визначив, що готовність – це така суттєва ознака установки, яка виявляється у всіх випадках поведінкової активності суб'єкта [36].

Більшість авторів вважають психологічну готовність до діяльності складним багатокомпонентним утворенням. Готовність включає в себе два значення:

- усвідомлене, добровільне, внутрішньо мотивоване спонукання до діяльності;
- стан усвідомлення компетентності в майбутній діяльності.

Психологічна готовність є складовою частиною готовності до діяльності і відповідає за мотиваційно-смислову сферу. Мотивує суб'єкта до виконання діяльності. Від сили мотивації та усвідомлення важливості своєї діяльності залежить ефективність самої діяльності, причому в не меншій мірі, ніж від психологічної підготовленості.

Психологічна готовність регулює стійкість діяльності суб'єкта, виходячи з минулого досвіду, усвідомлення сенсу і важливості діяльності, з можливості самореалізації в даній діяльності, зраджує в людині рішучість і впевненість в успіху.

Психологічна готовність педагога до інклюзії включає в себе наступні характеристики:

- бажання здійснювати педагогічну діяльність в системі інклюзивної освіти;
- усвідомлення своєї професійної підготовленості;
- вміння вибирати адекватні педагогічній ситуації методи і прийоми;
- прагнення до професійного самовдосконалення;
- усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;
- прагнення до «суб'єкт-суб'єктної» співпраці;
- вміння реагувати на швидко мінливу ситуацію;
- рефлексію своєї діяльності;
- вміння передбачати ситуацію;
- любов до дітей.

Багато дослідників зверталися в своїх роботах до поняття «готовність» І.А. Зимова [12], А.К. Маркова [25] та ін.

Різноманітність трактувань поняття «педагогічна готовність», дозволили нам виділити ряд підходів.

Психологічний підхід (М.І. Дьяченко [5]) структурує готовність як складне поняття, яке включає в себе емоційний, вольовий і діяльнісний компоненти.

Функціональний підхід (Є.П. Ільїн [13], Д.Н. Узнадзе [36], А.Ц. Пуні та ін.) розглядає готовність як стан, в якому індивід мобілізує свої ресурси (психологічні та компетентнісні) для виконання діяльності.

Особистісний підхід (Н. Пушкін, Л. Нерсисян [26] та ін.) розглядає готовність як систему особистісних характеристик: психофізіологічний компонент, спрямованість особистості, здатність до діяльності. Всі автори сходяться в тому, що психологічна готовність до професійної діяльності формується в процесі професійного навчання.

Дослідження структури педагогічної готовності зводиться до вичленовування ряду компонентів. У різних авторів структурні компоненти різняться, але в узагальненому вигляді можна виділити три складових: теоретичну, практичну і психологічну.

С.А. Трифонова [35] виділяє психологічний, практичний і особистісний компоненти. Є.Е. Воропаєва [4] розглядає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти в структурі готовності до педагогічної діяльності. Н.Ю. Корнєєва [24] в структурі інклюзивної компетентності розглядає змістовні (мотиваційні, когнітивні, рефлексивні) і ключові (операційні) компетенції. Т.С. Калініна і Г.А. Силіна [18] розглядають когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольової компоненти психологічної готовності до інклюзивної практики.

О.С. Кузьміна [18] виділяє серед основних змістовний і організаційні компоненти підготовки педагога до інклюзії. І.А. Оралканова [27] в докторській дисертації, присвяченій формуванню готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, розглядає мотиваційно-ціннісний, змістовний, операційно-діяльнісний компоненти психологічної готовності педагогів до інклюзії. В.В. Хитрюк [39] в понятті «інклюзивна готовність» розглядає когнітивний,

емоційний, мотиваційно-конативний (готовність до прояву компетентності), комунікативний і рефлексивний компоненти.

На наш погляд структура психологічної готовності до педагогічної діяльності визначається особливостями даної професійної діяльності. Тому в структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності в умовах інклюзії ми вважаємо за можливе розгляд наступних компонентів:

- мотиваційно-ціннісного - характеризує не тільки внутрішню мотивацію педагога, але і його ставлення до дітей як цінності;

- діяльнісний, що полягає в активній практиці педагога, що шукає нестандартні підходи, що розробляє індивідуальні освітні маршрути для дітей з особливими освітніми проблемами (далі ООП);

- оціночно-рефлексивний, що дозволяє педагогу аналізувати і критично оцінювати свої професійні можливості і досягнення. Даний компонент покликаний активізувати педагога до самовдосконалення та самоосвіти.

Багато дослідників феномена педагогічної готовності підкреслювали особливу важливість мотиваційного компонента, який є стрижнем педагогічної діяльності, наповнює її змістом, змушує домагатися поставлених цілей. Ми вважаємо, що без мотивації ніякі знання не будуть ефективно реалізовані. Мотиваційно-ціннісний компонент тому і виділений нами як ведучий. Саме в ньому проявляються найважливіші характеристики психологічної готовності педагога. Це та суть, яка, є двигуном педагогічної діяльності.

Даний компонент не випадково названий нами саме мотиваційно-ціннісним (а не мотиваційним), так як ми хочемо підкреслити важливість усвідомлення педагогом цінності кожної дитини, її індивідуальності, її емоційного прийняття. Саме емоційне прийняття дитини з ООП впливає на успішність її навчання, на її бажання йти на контакт з педагогом, на її навчальну мотивацію.

Складність інклюзивної практики полягає в тому, що вона не передбачає шаблонності. Педагог емоційно втягується в проблеми «особливих» дітей і

намагається з боку свого досвіду і знань вибрати необхідні саме для даного випадку методи і прийоми навчання.

Таким чином, інклюзивна практика є інноваційною практикою, що вимагає від педагога готовності до сприйняття нового, і умінь діяти по-новому.

У таблиці 1.1. нами представлені рівні сформованості психологічної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Таблиця 1.1.

Рівні можливого розвитку компонентів психологічної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

Рівні	Компоненти психологічної готовності		
	Мотиваційно-ціннісний	Діяльнісний	Рефлексивно-оцінний
високий	Ставлення до дітей як до цінності, розуміння сенсу дитинства як соціокультурного феномену	Створення нових зразків інклюзивної практики, вміння проектувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного учня в умовах інклюзії	Високий рівень розвитку здатності аналізувати свої можливості у професійній діяльності; вміння створювати концепцію розвитку як дитячої групи (класу), так і окремого учня
середній	Опора на середні вікові особливості,	Ситуативна активність в плані прогнозування	Оцінка своїх професійних можливостей з



	нівелювання індивідуальними відмінностями	індивідуальних траєкторій дитячого розвитку, спроби пристосувати традиційне навчання до умов інклюзивного навчання	позиції професійних шаблонів (формальні предметні знання)
низький	мотиваційна ситуативність, відсутність усвідомлення специфіки професійної діяльності в інклюзивному середовищі	Відсутність спрямованості діяльності на продуктивний результат в розвитку кожного учня	Нерозуміння сутності професійної діяльності в сфері інклюзії, відсутність чіткого розуміння своїх професійних можливостей

Всі представлені компоненти нерозривні і представляють єдине складне явище психологічної готовності до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Вище ми перерахували компоненти психологічної готовності, які можливо сформулювати в процесі професійної освіти. Але в будь-якій діяльності великий вплив мають особистості унікальних якостей кожного її особистості.

Особистісні якості педагога відіграють велику роль в інклюзивному середовищі. Обмежимося лише коротким їх перерахуванням, це доброта, чуйність, емпатійність, уважність і готовність прийти на допомогу.

Готовність прийти на допомогу є основоположною особистісною якістю, необхідною педагогу для успішної роботи з дітьми з ООП. Готовність прийти на

допомогу включає в себе і милосердя, і толерантність, і впевненість в кінцевому результаті, і доброзичливість, а також чуйність, спостережливість, оптимізм і т.д.

Психологічна готовність педагога до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачає сформованість цілого комплексу якостей, які ґрунтуються на його особистісних ресурсах.

Для виявлення рівня психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії необхідно використовувати комплекс діагностичних методик, щоб, віднісши результати діагностики до вимог, що пред'являються до педагога, який працює з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, він міг направити свою активність на розвиток і корекцію, вдосконалення необхідних для компетентного педагога складових.

Ми вважаємо, що формування готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП можливо лише в умовах професійної освіти, зростання.

Підготовка до інклюзивної практики повинна носити цілеспрямований і системний характер. Ми вважаємо, що дана підготовка повинна бути підсистемою в загальній підготовці майбутніх педагогів. І повинна включати в себе як теоретичну, так і практичну підготовку.

Ми вважаємо, що в рамках підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії повинна бути обов'язково передбачена стаціонарна та виїзна педагогічна практика, в ході якої студенти зможуть спостерігати за педагогічною діяльністю досвідчених педагогів, які працюють з дітьми з ООП. В рамках інклюзивної практики студенти повинні відвідати якомога більше корекційних шкіл і шкіл, де є досвід інклюзивної освіти. Побачити і порівняти можливі варіанти вирішення організації інклюзивної освіти. Поспілкуватися з дітьми з ООП, постаратися зрозуміти з якими складнощами стикаються вони в процесі навчання.

Дуже цінною практикою можуть стати «круглі столи», вебінари, організовані вузом і роботодавцями із залученням шкільних педагогів, які зіштовхнулися в своїй практиці з можливими варіантами інклюзивної практики. Дані заходи будуть корисні

для всіх сторін: студенти візьмуть участь в обговоренні проблем інклюзивної освіти, педагоги шкіл ознайомляться з новими методичними розробками.

Ми вважаємо, що запропоновані умови будуть сприяти формуванню готовності майбутніх педагогів до інклюзивної практики.

## Висновки до першого розділу

1. Встановлено, що інклюзивна освіта - забезпечення рівного доступу до навчання у загальноосвітніх закладах, що являє не лише інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище, а й організацію спільного навчання, яке охоплює всіх дітей.

2. Нами встановлено, що з точки зору психологічного підходу до проблеми інвалідності можна виділити кілька наукових теорій. *Індивідуальна теорія особистості (А. Адлера)*: одним з основних понять цієї теорії в рамках проблеми інвалідності є «почуття неповноцінності», «компенсація», «комплексна неповноцінність»; згідно з цією теорією, особи з вираженою органічною слабкістю або дефектом намагаються компенсувати ці дефекти різними вправами і досягти значних успіхів у певних видах діяльності. *Психоаналітична теорія особистості (З. Фрейд)*: «комплексна неповноцінність». *Теорія А. Р. Лурія про організацію мозку вищих психічних функцій*: більшість атипових станів обумовлені порушенням мозкових процесів, тому їх дослідження повинно включати аналіз діяльності мозку. *Асоціативна психологія (Е. Клер, М. Монтессорі)*: основними поняттями в межах інвалідності є «відхилення від норми», «діти з відхиленнями», «відсталі діти»; з точки зору цього підходу, діти з інвалідністю мають більш високі духовні цінності, а коли вони проявляються, їхня поява винагороджується.

3. Визначено, що готовність до інклюзивного процесу полягає не лише у наявності нового методичного матеріалу, матеріальної бази, а і у моральній, психологічній готовності педагога до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами. Психологічна готовність включає в себе, з одного боку, запас знань, умінь і навичок; з іншого – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, пам'ять,

мислення, увагу, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості. Значення поняття готовності, яке є актуальним сьогодні для педагогіки і психології вищої школи, вимагає переосмислення його змісту та функцій на методологічному й експериментальному рівнях.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

#### **2.1. Характеристика вибірки та організація дослідження**

Для проведення дослідження основних компонентів психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі ми організували експеримент, який включав три етапи: констатувальний, формуючий та контрольний. Метою констатувального етапу експерименту, стало вивчення особливостей розвитку основних компонентів психологічної готовності педагогів до здійснення професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії.

У дослідженні взяли участь студенти, що навчаються на магістратурі частина з яких уже паралельно працює в школі: експериментальна група (ЕГ) – 32 особи, контрольна група (КГ) – 32 особи.

Було визначено такі завдання (доволі складні завдання):

1. Розглянути актуальні напрями наукових досліджень про практику інклюзивної освіти в психологічній науці в аспекті соціальної ситуації розвитку сучасної освіти;
2. Вивчити професійні компетенції педагогів, які працюють у сфері освітньої інклюзії;
3. Розробити (Визначити) структуру, критерії, рівні психологічної готовності педагогів до роботи з учнями з ООП та інвалідністю;
4. Підібрати методи та психодіагностичний інструментарій, який розкриває актуальний рівень психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи з учнями з ООП та інвалідністю;

5. Розробити та реалізувати психокорекційну програму, що включає психодидактичну спрямованість.

6. Оцінити рівень ефективності апробованої авторської програми за результатами експериментальної роботи.

Таблиця 2.1.

### Психодіагностичний інструментарій

Компоненти психологічної готовності		
Мотиваційно-ціннісний	Діяльнісний	Рефлексивно оціночний
Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А.А. Реана)	Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса (Опитувальник Смікала-Кучера)	Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.Н. Бережнова)
Анкета «Вивчення готовності педагогів загальноосвітніх організацій до впровадження інклюзивної освіти»)	Тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер)	Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (Є. Є. Рукавишнікова)
	Методика діагностики комунікативної установки (В.В. Бойко)	

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

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

Структура мотивації професійної діяльності включає три компоненти:

- внутрішню мотивацію (ВМ);
- зовнішню позитивну (ЗПМ);
- зовнішню негативну мотивацію (ЗНП).

Відповідно в опитувальнику є сім позицій, що відносяться до цих компонентів. Порівнюється вираженість різних видів мотивації. Оптимальним є співвідношення:  $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ . Чим більше зрушення величин вправо, тим більш незадовільне ставлення індивіда до виконуваної трудової діяльності, тим менше спонукальна сила мотиваційного комплексу.

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

*Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса (Опитувальник Смікала-Кучера) (додаток А).* Орієнтаційна анкета Басса дозволяє виявити до чого людина дійсно прагне, що для неї є найважливішим, цінним і, при необхідності, підкоригувати свою поведінку. Опитувальний лист складається з 30 пунктів. На кожен пункт анкети учасник дослідження може дати три відповіді, позначені літерами А, В, С.

*Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.Н. Бережнова) (додаток В).* Тест включає 18 питань і по три передбачуваних відповіді на кожне. Випробуваному пропонується вибрати тільки один із запропонованих варіантів відповіді. Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності (в даному випадку оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації).

*Тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер) (додаток А).* Тест, розроблений американським психологом М. Снайдером, спрямований на оцінку самоконтролю в спілкуванні.

0-3 бали -низький комунікативний контроль (поведінка стійка, особа не вважає за потрібне змінюватися залежно від ситуацій);

4-6 балів - середній комунікативний контроль (особа щира, але не стримані у своїх емоційних проявах).

7-10 балів - високий комунікативний контроль (особа легко входить в будь-яку роль, гнучко реагує на зміну ситуації).

*Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (Є. Є. Рукавишнікова) (додаток А).* Мета методики – визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії. Методика має структуру особистісного опитувальника, складається з 34 питань, на які потрібно дати відповідь «так» чи «ні». За результатами відповідей сума отриманих балів підсумовується та робить наступні висновки: 0 – 11 балів – низький рівень розвитку рефлексії педагогів; 12 – 22 бали – середній рівень рефлексії педагогів; 23 – 34 бали – високий рівень рефлексії педагогів.

*Методика діагностики комунікативної установки за в.В. Бойком (визначення загальної комунікативної толерантності).* Дана методика дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності та рівні толерантності за окремими показниками - неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, нетерпимість до особистісного дис-комфарту партнера по спілкуванню тощо (додаток А).



## 2.2. Результати констатувального етапу дослідження та їх інтерпретація

Перший етап дослідження був присвячений виявленню початкового (базового) рівня мотиваційно-ціннісного компонента психологічної готовності до інклюзивної діяльності серед студентів - майбутніх педагогів.

У таблиці 2.2. представлені результати дослідження мотивації професійної діяльності К. Замфіра (у модифікації А.А. Реана). У ній знайшли відображення лише ті комплекси, що були виявлені серед респондентів.

Таблиця 2.2.

Результати діагностики мотивації професійної діяльності у ході  
констатуючого експерименту

Мотиваційний комплекс	ЕГ	КГ
	%	%
1	3,09	1,79
2	10,49	8,93
3	8,64	11,90
4	16,67	18,45
5	8,64	12,50
6	14,81	15,48
7	19,14	14,29
8	11,11	12,50
9	7,41	4,17
$\Sigma$	100,00	100,00

(ВМ) – внутрішня мотивація, (ЗПМ) – зовнішня позитивна мотивація (ЗНМ) – зовнішня негативна мотивація

1 - ВМ > ЗПМ > ЗНМ

- 2 -  $BM = ЗПМ > ЗНМ$
- 3 -  $ЗПМ = ЗНМ > BM$
- 4 -  $ЗПМ > ВНМ > BM$
- 5 -  $ЗПМ > ВНМ = BM$
- 6 -  $ЗПМ = BM > ЗНМ$
- 7 -  $ЗНМ = ЗПМ > BM$
- 8 -  $ЗНМ > ЗПМ > BM$
- 9 -  $ЗНМ > ЗПМ = BM$

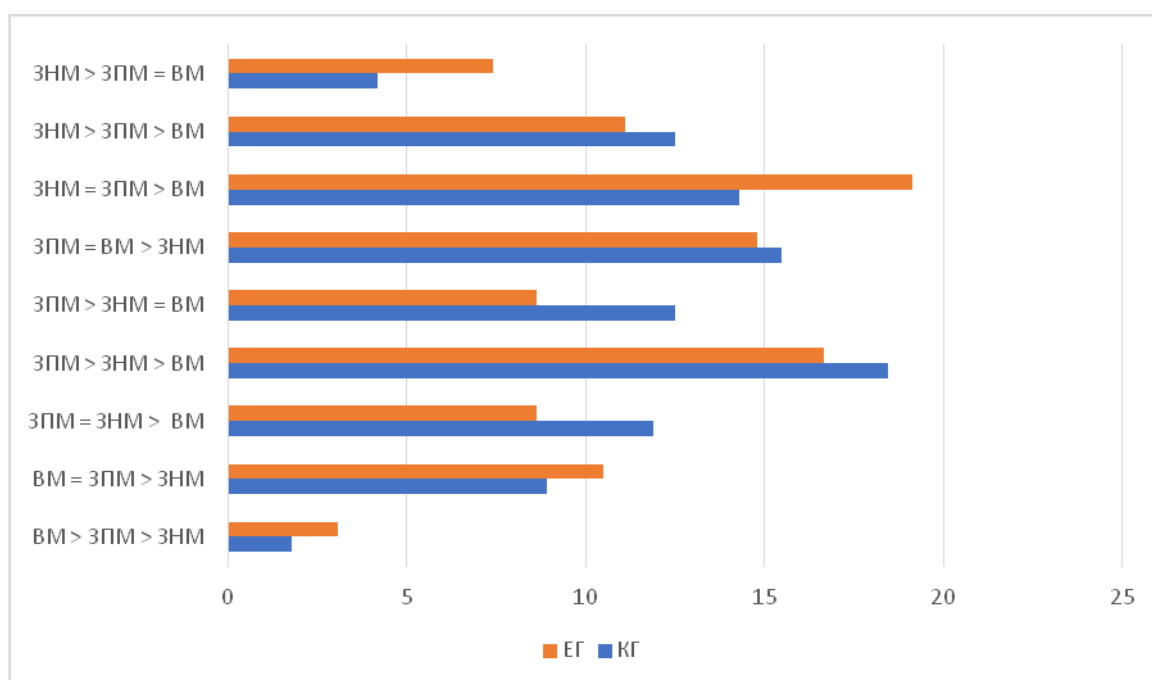


Рис. 2.1. Результати дослідження мотивації професійної діяльності під час констатуючого експерименту

Отримані дані дозволили зробити висновок про структуру мотивації професійної діяльності майбутніх педагогів.

Так оптимальний мотиваційний комплекс ( $BM > ЗПМ > ЗНМ$ ,  $BM = ЗПМ > ЗНМ$ ) виявлено серед 13,58% студентів ЕГ та 10,71% КГ. Дані студенти очікують на самореалізацію саме в даній діяльності. У більшості студентів переважає зовнішня

позитивна мотивація (ЕГ - 48,77%; КГ - 58,33%). Це мотивація зовнішніх стимулів: здебільшого кар'єра, соціальна значущість та повага, стабільний заробіток.

Найбільш негативний мотиваційний комплекс виявлено серед студентів: ЕГ – 37,65%; КГ – 30,95%. Це студенти, мотиваційний комплекс яких ґрунтується на сценарії уникнення негативних наслідків.

Тобто це студенти, які обрали педагогічну діяльність під тиском зовнішніх обставин (соціальне оточення), і ця діяльність не становить для них потреби та внутрішнього інтересу. Такі студенти з великою ймовірністю після закінчення вузу оберуть іншу професію.

Наступна анкета дозволила виявити особливості готовності студентів до інклюзивної практики у школі.

Таблиця 2.3.

Результати вивчення готовності майбутніх педагогів до впровадження інклюзивної освіти

Питання	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ
	+	-	+	-
	%	%	%	%
Чи знаєте Ви, що освіта учнів з ООП може бути організована спільно з іншими учнями (інклюзивна освіта)?	97,53	2,47	97,02	2,98
Чи знаєте Ви у чому полягає особливість інклюзивної освіти?	53,33	66,67	39,88	60,12
Чи знайомі Ви з вітчизняним досвідом організації інклюзивної освіти?	16,05	83,95	10,71	89,29
Чи знайомі Ви із закордонним досвідом організації інклюзивної освіти?	12,96	87,04	8,33	91,67
Чи вважаєте Ви себе психологічно та професійно готовими до роботи з дітьми з ООП?	1,85	98,15	2,98	97,02
Чи вважаєте Ви, що інклюзивна освіта позитивно позначиться не лише на розвитку та соціалізації дітей з ООП, а й на їхніх однолітків із звичайними освітніми потребами	7,41	92,59	11,31	88,69

Чи готові Ви взяти участь у розробці освітніх програм для дітей з ООП?	0	100	0	100
Чи готові Ви пройти професійну перепідготовку для роботи в школі?	31,85	98,15	3,57	96,43

На основі даних представлених в таблиці 2.3 можемо зробити висновок про те, що майже всі учасники дослідження 98,15% – ЕГ і 97,2% КГ є психологічно та професійно не готовими до роботи з дітьми з ООП.

Результати діагностики спрямованості особистості представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Результати діагностики спрямованості особистості під час констатувального етапу експерименту

Спрямованість	ЕГ	КГ	
	%		%
На себе (НС)	50,62	56,55	
На взаємодію (ВД)	37,65	34,52	
На завдання (НЗ)	11,73	8,93	

НС - орієнтація на пряму винагороду незалежно від змісту роботи, схильність до суперництва;

ВД - прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність;

НЗ - зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

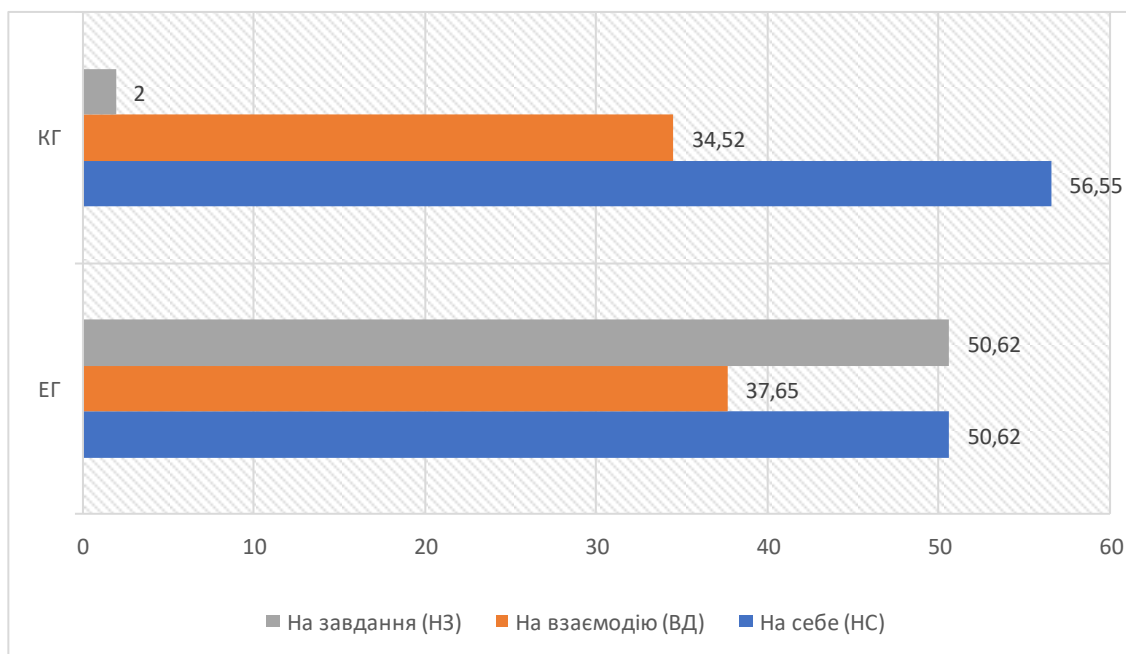


Рис.2.2 Результати діагностики спрямованості особи під час констатувального етапу експерименту

Результати діагностики спрямованості особистості виявили переважання спрямованості на себе (ЕГ – 56,55%; КГ – 50,62%) серед студентів. Це означає схильність до суперництва та орієнтацію на винагороду, тобто на прямі вигоди для себе.

На взаємодію спрямовані ЕГ – 34,52%; КГ – 37,65% студентів. Для цих студентів головним є підтримання доброзичливих стосунків із людьми. І на завдання, виконання роботи спрямована лише мала частина експериментальної вибірки (ЕГ - 8,93%; КГ - 11,73%).

Таблиця 2.5.

Результати діагностики самоконтролю (М. Снайдер) у спілкуванні на констатувальному етапі експерименту

Рівні	ЕГ	КГ
	%	%
Низький (0-3)	41,98	36,90

Середній (4-6)	53,70	56,55
Високий (7-10)	4,32	6,55
$\Sigma$	41,98	36,90

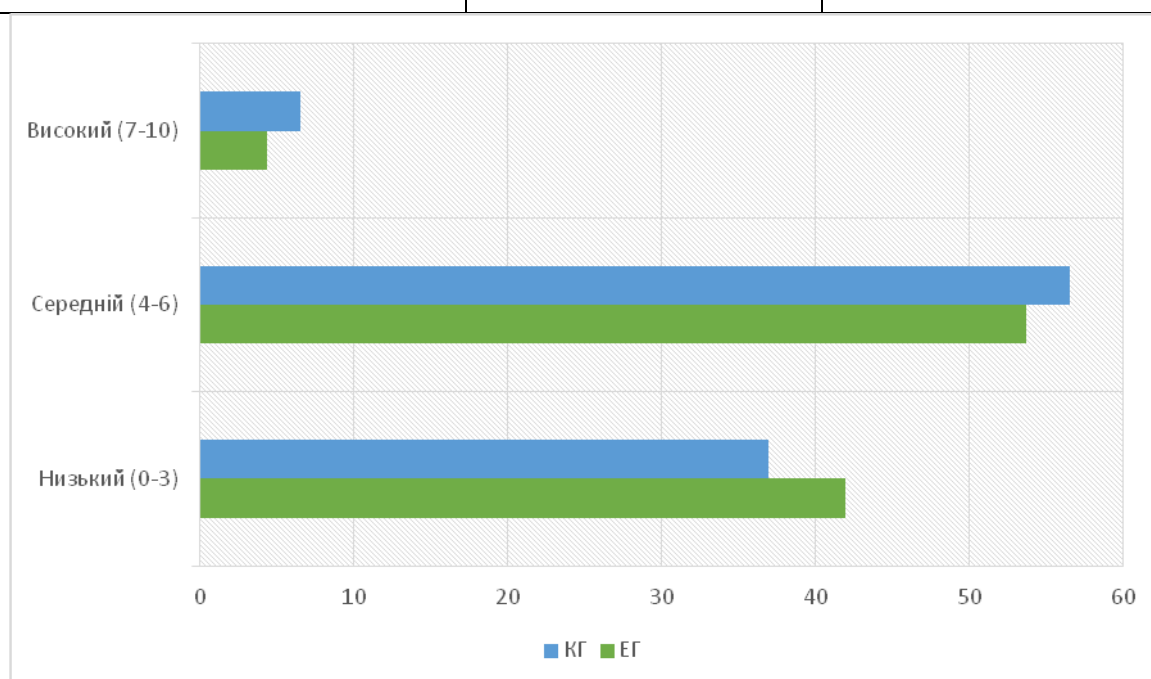


Рис. 2.3 Результати діагностики самоконтролю (М. Снайдер) у спілкуванні під час констатувального етапу експерименту

Результати діагностики самоконтролю дозволили виявити особливості поведінки майбутніх студентів у спілкуванні. Більшість з опитаних показали середній рівень (ЕГ – 56,55%; КГ – 53,70%), тобто дані респонденти контролюють свою поведінку у спілкуванні зрідка, лише коли зацікавлені у враженні, що вони справляють. Низький рівень, що характеризується прямолінійністю у спілкуванні, відсутністю гнучкості зафіксований у 41,98% – ЕГ та 36,90% – КГ. Високий рівень, зустрічається найрідше, він передбачає сформованість у майбутнього педагога не тільки гнучкості у спілкуванні, але передбачення наслідків своєї позиції у спілкуванні, що є необхідною якістю педагога, що допомагає йому налагоджувати взаємини з такими різними учнями, які потребують індивідуального підходу. Високий рівень виявлено лише у 4,32% – респондентів ЕГ, та 6,55% – респондентів КГ.

Результати діагностики рівня саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності

Прагнення до саморозвитку	ЕГ	КГ
	%	%
Дуже низький (18-24)	0,00	0,00
Низький (25-29)	7,41	11,31
Нижче середнього (30-34)	17,28	18,45
Середній (35-39)	26,54	27,38
Вище середнього (40-44)	41,36	37,50
Високий (45-49)	7,41	5,36
Дуже високий (50-54)	0,00	0,00
$\Sigma$	100,00	100,00

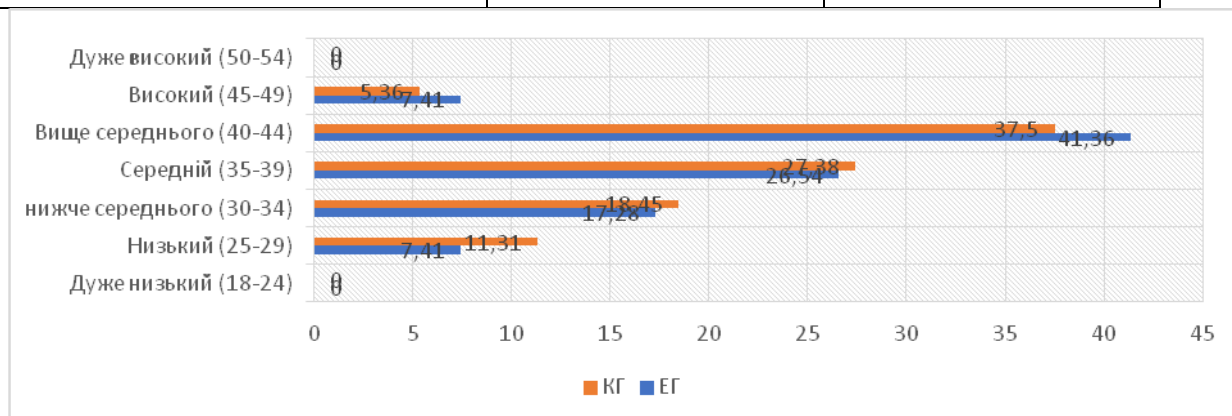


Рис.2.4 Результати діагностики рівня саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності

Отримані під час констатувального етапу експерименту дані показують переважно середній рівень саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності. Середній рівень виявлено у: ЕГ – 26,54%; КГ – 27,38%. Вище середнього: ЕГ – 41,36%; КГ – 37,50%. Такі високі показники ми схильні пояснювати недостатньо розвиненою рефлексією.

Таблиця 2.7.

Результати діагностики розвитку рефлексії під час констатувального етапу експерименту

Рівні	ЕГ	КГ
	%	%
Високий	7,41	5,36
Середній	53,70	54,76
Низький	38,89	39,88
$\Sigma$	100,00	100,00

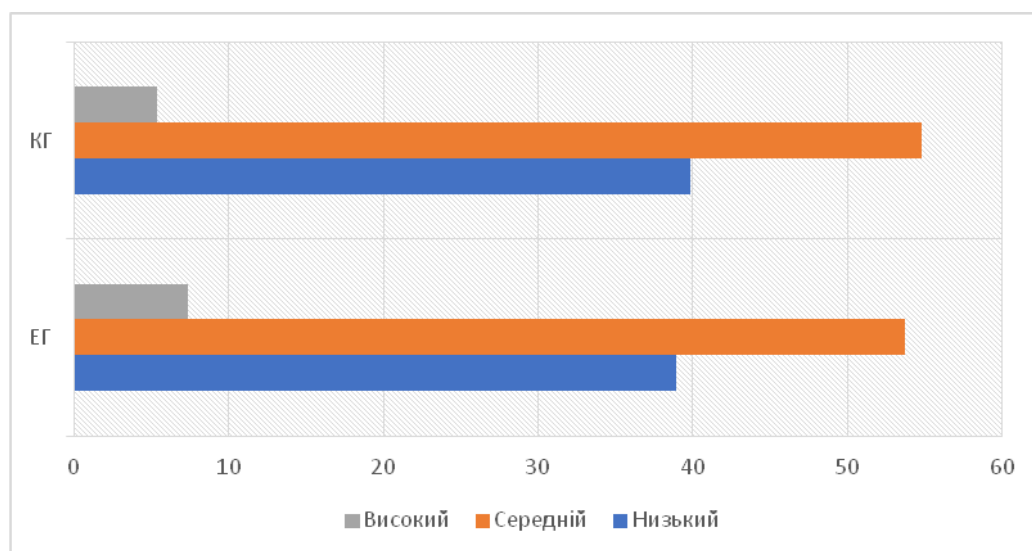


Рис. 2.5. Результати діагностики розвитку рефлексії на констатувальному етапі експерименту

Дослідження рефлексії під час констатуючого експерименту показало її недостатню розвиненість. Студенти недостатньо критично оцінюють свої вчинки та наслідки своїх дій. Низький рівень виявлено серед: ЕГ – 38,89%; КГ – 39,88%. Середній рівень – ЕГ – 53,70%; КГ – 54,76%.



Таким чином, результати констатуючого етапу дослідження показали не тільки не готовність студентів до роботи в умовах інклюзивної освіти, а й дозволили виявити основні проблеми, що перешкоджають цьому процесу.

### **Висновки до другого розділу**

Метою констатувального експерименту стало вивчення особливостей розвитку основних компонентів психологічної готовності педагогів до здійснення професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії. У дослідженні взяли участь студенти, що навчаються на магістратурі частина з яких уже паралельно працює в школі: експериментальна група (ЕГ) – 32 особи, контрольна група (КГ) – 32 осіб.

Перший етап дослідження був присвячений виявленню початкового (базового) рівня мотиваційно-ціннісного компонента психологічної готовності до інклюзивної діяльності серед студентів.

Отримані дані дозволили зробити висновок про структуру мотивації професійної діяльності, зокрема оптимальний мотиваційний комплекс ( $BM > ЗПМ > ЗНМ$ ,  $BM = ЗПМ > ЗНМ$ ) виявлено серед 13,58% студентів ЕГ та 10,71% КГ. Дані студенти очікують на самореалізацію саме в даній діяльності. У більшості студентів переважає зовнішня позитивна мотивація (ЕГ - 48,77%; КГ - 58,33%). Це мотивація зовнішніх стимулів: здебільшого кар'єра, соціальна значущість та повага, стабільний заробіток. Найбільш негативний мотиваційний комплекс виявлено серед: ЕГ – 37,65%; КГ – 30,95%. Це студенти, мотиваційний комплекс яких ґрунтується на сценарії уникнення негативних наслідків. Тобто це студенти, які обрали педагогічну діяльність під тиском зовнішніх обставин (соціальне оточення), і ця діяльність не становить для них потреби та внутрішнього інтересу. Такі студенти з великою ймовірністю після закінчення вузу оберуть іншу професію.

Наступна анкета дозволила виявити особливості готовності студентів до інклюзивної діяльності у школі. Результати анкетування дозволили зробити висновок, що досить незначна частина студентів знайома із досвідом організації

інклюзивної освіти. Більшість студентів вважають, що для реалізації інклюзивної освіти потрібні вузькоспеціалізовані спеціалісти.

Встановлено, що значна частина студентів не вважають себе готовими психологічно працювати в умовах інклюзії. Близько 20% опитуваних вважають себе не готовими до такої діяльності, тому що не мають достатніх знань і досвіду спілкування з дітьми з ООП. Близько 30% категорично не готові до цієї діяльності.

Результати діагностики спрямованості особистості виявили переважання спрямованості студентів на себе (ЕГ – 56,55%; КГ – 50,62%). Це означає схильність до суперництва та орієнтацію на винагороду, тобто прямі вигоди для себе. На взаємодію спрямовані в ЕГ – 34,52% та КГ – 37,65% студентів. Для них головним є підтримання доброзичливих стосунків із людьми. І завдання, виконання роботи спрямовані лише менша частина: ЕГ - 8,93%; КГ – 11,73% майбутніх педагогів.

Результати діагностики самоконтролю дозволили виявити особливості поведінки майбутніх студентів у спілкуванні. Половина опитаних показали середній рівень (ЕГ – 56,55%; КГ – 53,70%), тобто дані респонденти контролюють свою поведінку у спілкуванні зрідка, коли зацікавлені у враженні. Низький рівень, що характеризується прямолінійністю у спілкуванні, відсутністю гнучкості зафіксовано у 41,98% – ЕГ та 36,90% – КГ. Високий рівень зустрічається найрідше, він передбачає в майбутнього педагога не тільки гнучкість у спілкуванні, але прогнозування наслідків своєї позиції у спілкуванні, що є необхідною якістю педагога, що допомагає йому налагоджувати взаємини з різними учнями, які потребують індивідуального підходу. Високий рівень виявлено лише у 4,32% – респондентів ЕГ, та 6,55% – респондентів КГ.

Отримані в ході констатуючого експерименту дані показують в основному середній рівень саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності (ЕГ – 26,54%; КГ – 27,38%), вищий за середній: ЕГ - 41,36%; КГ – 37,50%. Такі високі показники ми схильні пояснювати недостатньо розвиненою рефлексією.

## **РОЗДІЛ 3**

### **ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

#### **3.1. Програма формування психологічної готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному класі**

Розвиток психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі тісно пов'язаний з розвитком таких особистісних якостей як емпатія, альтруїзм, толерантність, саморегуляція тощо. Також готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти залежить від уявлення людини про її власну цінність. Отже, підвищуючи усвідомлення власної цінності особистості, тим самим формується та розвивається її готовність до діяльності з надання допомоги, а також підвищується здатність сприймати власні потреби та потреби інших людей.

Таким чином, зазначені вище особистісні якості є системою взаємозумовлених та взаємодіючих факторів, які в сукупності і виступають відправними точками при складанні комплексу тренінгових занять з формування психологічної готовності майбутніх педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

Мета комплексу тренінгових занять: розвиток особистісних факторів готовності майбутніх освітян до реалізації інклюзивної освіти.

Завдання тренінгових занять:

- 1) показати важливість розвитку професійно важливих якостей майбутніх педагогів: емпатія, альтруїзм, толерантність та ін;
- 2) розвивати навички співчуття та співпереживання;
- 3) розвивати навички, необхідні актуалізації альтруїстичної поведінки;
- 4) формувати толерантне ставлення до індивідуальних особливостей кожної дитини;

5) здійснити розвиток навичок упевненої поведінки;

6) розвинути здатність до самосвідомості.

Умови реалізації: 10 занять, тривалість тренінгу 60-90 хвилин. Цільова аудиторія: студенти (майбутні педагоги).

Структура кожного заняття включала такі основні елементи:

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

2) Основний етап. Направлений для досягнення основної мети заняття. Ефективність заняття за лежатиме не лише від адекватного підбору вправ щодо головної мети, а й від ступеня згуртованості групи, емоційного настрою членів групи, їхньої психологічної відкритості, ступеня довіри ведучому та деяких інших.

Аналізуючи результати вправ, слід акцентувати увагу учасників насамперед на обговоренні рішень замість проблем; здійснювати фокусування на «позитивних» індивідуально-психологічних особливостях людини.

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

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

Група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження та самопізнання учасників.

Методи роботи:

- групові дискусії (спільне обговорення та аналіз проблемної ситуації);
- кейс (проблемна ситуація, яка потребує відповіді та знаходження рішення);

- рольові ігри (виконання певних ролей з метою опрацювання певної ситуації);
- мозковий штурм (висловлювання якомога більшої кількості ідей з приводу проблемної ситуації та вибір кращого рішення).

Під час розробки занять враховувалися такі основні принципи:

1. Добровільна участь: передбачає, що учасник тренінгу бере участь у роботі.
2. «Тут і зараз»: здатність перебувати в моменті «тут і зараз», не думаючи про минуле та майбутнє.

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

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

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

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

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

Очікувані результати:

- 1) усвідомлення важливості розвитку професійно важливих якостей майбутніх педагогів: емпатія, альтруїзм, толерантність та ін;

- 2) сформованість навичок співчуття та співпереживання, навичок, необхідних для актуалізації альтруїстичної поведінки;

- 3) сформованість тенденції до прояву толерантного ставлення до індивідуальних особливостей людей.

- 4) розвиненість навичок впевненої поведінки.

5) здатність до позитивної самосвідомості.

Тематичний план занять представлений у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

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

№№	Цілі і задачі заняття	Методи та прийоми роботи
11	Мета: згуртування групи та побудова ефективної командної взаємодії. Завдання: формування сприятливого психологічного клімату групи; розвиток уміння працювати у команді; згуртування групи.	Вправи: «Сенс мого імені»; «Рахунок до десяти»; «Путанка»; «Хто швидше?»; «Передача». Обговорення та рефлексія заняття
22	Мета: розвиток емпатії студентів (майбутніх педагогів). Завдання: розвиток здатності розуміння свого емоційного світу та світу партнера по спілкуванню; розвиток здатності поставити себе на місце іншого; розвиток навичок співчуття та співпереживання; показати значимість емпатії як професійно важливої якості.	Вправи: «Ситуація»; «Розпізнай стан»; «Ідентифікація за участю клієнта»; «Ситуація співчуття»; «Ворожіння на майбутнє». Обговорення та рефлексія
33	Мета: розвиток емпатії майбутніх педагогів як важливої якості особистості. Завдання: розвиток чутливості у спілкуванні; з'ясувати роль взаємності та	Вправи: «Погляд»; «Щастя блукало світом»; «Виконай моє прохання».

	безкорисливості в ситуації надання допомоги.	Обговорення та рефлексія
44	<p>Мета: формування альтруїстичної поведінки. Завдання: виявити різноманітність причин, які сприяють наданню допомоги іншій людині; визначити індивідуальні якості та можливості, що дозволяють чи не дозволяють надати ту чи іншу допомогу людині; розвиток навичок, необхідних для актуалізації альтруїстичної поведінки.</p>	<p>Вправи: «5причин»; «приховані установки».</p> <p>Групова дискусія: «Чому надавати допомогу – це добре? Чому надавати допомогу - це погано?».</p> <p>Вправа «Допомога».</p> <p>Вправа «Безкорисливість або вигода». Обговорення та рефлексія</p>
55	<p>Мета: формування толерантного ставлення до індивідуальних особливостей людей. Завдання: розкрити характеристики толерантної та інтолерантної людини; порівняти способи поведінки і неприйняття інших; виявлення та усвідомлення власних забобонів; виховувати толерантне ставлення до індивідуальних особливостей людей.</p>	<p>Групова дискусія «Що таке толерантність». Вправа «Лінійка». Вправа «Примірка соціальних ролей». Обговорення та рефлексія</p>
66	<p>Мета: розвиток самосвідомості. Завдання: сприяти розвитку самоаналізу учасників; усвідомлення Я-концепції.</p>	<p>Вправи: «Вітаємося незвичайним чином»; «Двадцять я»; «Троянда та будяк»; «Герб».</p>

		Обговорення та рефлексія
77	Ціль: розвиток самоефективності. Завдання: усвідомлення себе, своїх сильних та слабких сторін; розвиток навичок упевненої поведінки; розвиток адекватної самооцінки та позитивного ставлення до себе.	Вправи: «Аналіз своїх виправдань»; «Сформулай позитивний образ «Я»; «Позитивне ставлення до помилок». Обговорення та рефлексія.
88	Мета: формування ціннісних орієнтацій особистості. Завдання: навчитися визначати власні цінності та їх вплив на побудову життєвих планів та перспектив; сприяти підвищенню мотивації до саморозвитку та самореалізації.	Вправи: «Ціннісні орієнтації»; «Перетворення»; «Ланцюг».
99	Мета: розвиток навичок формулювання та досягання мети. Завдання: усвідомлення учасниками своїх здібностей досягати намічених цілей; формування мотивації на досягнення; поставленої мети; розвиток здатності знаходити вихід з складних ситуацій.	Вправи: «Життєві цілі»; «Долонь»; «Сила бажання»; «Перешкоди». Обговорення та рефлексія
110	Мета: підбиття підсумків	Підведення підсумків. Обговорення Вправа «Лист для себе у 20.. рік». Рефлексія

Перший тренінг був вступним у комплексі тренінгових занять і мав на меті згуртувати групу та побудувати ефективну командну взаємодію. Тренінг містив



вправи на формування сприятливого психологічного клімату групи; розвитку вміння працювати у команді; згуртування групи. Це такі вправи «Зміст мого імені», «Рахунок до десяти», «Хто швидше?», «Передача».

З першого заняття було видно інтерес учасників до тренінгової роботи. Студенти брали активну участь у виконанні вправ. Ніхто не відмовлявся від запропонованих завдань. В результаті першого вступного заняття відчувалося, що між учасниками склалися доброзичливі стосунки. Наступні заняття проходили в атмосфері взаємної довіри та активної участі кожного у роботі. Заняття були спрямовані на формування емпатії, толерантності, розвитку самопізнання та самоаналізу, самоефективності.

Найцікавішими студентам видалися такі вправи як «Щастя бродило світом», «Приміряння соціальних ролей». Вправа «Щастя ходило світом» проводилося на третьому занятті. Його метою стало з'ясування ролі взаємності та безкорисливості у ситуації надання допомоги. Учасникам було запропоновано прослухати та обговорити притчу. Потім проводилося обговорення притчі, під час якого виділили головну думку, закладену у казці. Студентам було запропоновано вигадати назву до неї або продовжити розповідь; скласти схожу історію. Результати були несподіваними. Під час підсумкового обговорення проводився розбір у таких поняттях як «безкорисливість», «доброта», «взаємність», «борг» та інших. Студентам також сподобалася вправа «Приміряння соціальних ролей», що проводилося на п'ятому занятті. Учасникам групи анонімно одягалися на голови паперові обручі із написами соціальних ролей (президент, банкір, безпритульний, директор школи, алкоголік, «панк», ВІЛ інфікований, пенсіонер, вчитель, олігарх та ін.).

Учасники підходили один до одного і зверталися з проханнями, питаннями, але не називали соціальну роль, яку грає людина. Після виконання йшло обговорення, в ході якого учасники виявляли толерантність або нетерпимість партнерів до їхньої соціальної ролі. Найбільші труднощі виникли із виконанням вправи «Ворожіння на майбутнє». Було обрано 3-4 бажаючих погадати про своє майбутнє. Ведучий ставив питання щодо людини, на яку група ворожить. Характер питань: про особисте життя,

роботу, здоров'я, інтереси, захоплення тощо. Учасникам було важко «передбачити» долю людини за певними ознаками. Ті, кому пророкували майбутнє, часто не погоджувалися зі сказаним іншими учасниками.

На заключному занятті комплексу тренінгів проводилася вправа «Лист до 20.. року». Учасники писали собі листа, який кожен мав відкрити у 20... році. У листі студенти писали собі про те, які вони зараз, що їх цікавить, що вони думають про себе в майбутньому, як вони виглядатимуть, чим займатимуться, хто буде навколо них. Щоб хотіли побажати собі в майбутньому. Після написання листів учасники висловили позитивні емоції про вправу. Наприкінці заняття проводився аналіз усіх тренінгів. Учасники позитивно відгукувалися про роботу на заняттях.

### 3.2. Результати перевірки ефективності розробленої програми

У ході контрольного експерименту за підсумками формуючого етапу, був використаний той же психолого-педагогічний інструментарій.

Таблиця 3.1

Динаміка результатів діагностики мотивації професійної діяльності за підсумками формуючого етапу

Мотиваційний комплекс	ЕГ (до)	ЕГ (після)	КГ (до)	КГ (після)
	%	%	%	%
1	3,09	3,09	1,79	1,79
2	10,49	13,58	8,93	8,93
3	8,64	12,96	11,90	12,50
4	16,67	14,81	18,45	17,26
5	8,64	8,02	12,50	13,69
6	14,81	17,28	15,48	14,88
7	19,14	14,81	14,29	14,88
8	11,11	9,26	12,50	12,50

9	7,41	6,17	4,17	3,57
$\Sigma$	100,00	100,00	100,00	100,00

Отримані результати свідчать про зміни мотиваційного комплексу респондентів ЕГ, що відбулися. Так, виявлено динаміку переважання внутрішньої мотивації (13,58% / 16,67%,  $t = 2,11$   $p < 0,05$ ). Динаміка переважання зовнішньої позитивної мотивації склала - 48,76% / 53,09%,  $t = 2,04$   $p < 0,05$ ). Зниження переважання зовнішньої негативної мотивації виявлено - 37,66% / 30,25% ( $t = 1,998$   $p < 0,05$ ).

Динаміка результатів респондентів КГ не досягла зони значущості: 10,71% / 10,72%  $t = 0,41$   $p > 0,01$ ; 58,33% / 58,33%  $t = 0,01$   $p > 0,01$ ; 30,96% / 30,95%  $t = 0,02$   $p > 0,01$ .

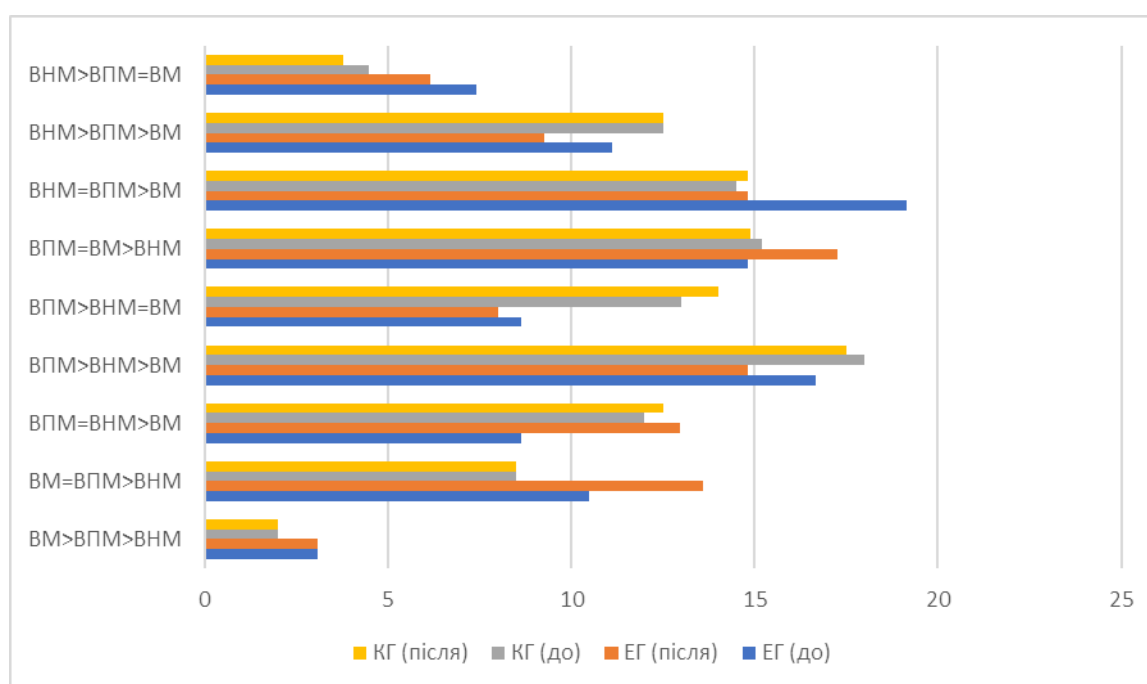


Рис.3.1. Динаміка результатів діагностики мотивації професійної діяльності за підсумками формуючого етапу

Динаміка результатів анкетування представлена у вигляді таблиці 3.2 та діаграми 3.2.

## Динаміка результатів анкетування

Питання	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ
	+	-	+	-
	%	%	%	%
Чи знаєте Ви, що освіта учнів з ООП може бути організована спільно з іншими учнями (інклюзивна освіта)?	100	2	98,21	1,79
Чи знаєте Ви у чому полягає особливість інклюзивної освіти?	97,33	2,47	49,88	59,12
Чи знайомі Ви з вітчизняним досвідом організації інклюзивної освіти?	100		20,71	79,29
Чи знайомі Ви із закордонним досвідом організації інклюзивної освіти?	1100		9,33	90,67
Чи вважаєте Ви себе психологічно та професійно готовими до роботи з дітьми з ООП?	19,75	80,25	2,98	97,02
Чи вважаєте Ви, що інклюзивна освіта позитивно позначиться не лише на розвитку та соціалізації дітей з ООП, а й на їхніх однолітків із звичайними освітніми потребами	19,75	80,25	12,31	87,69
Чи готові Ви взяти участь у розробці освітніх програм для дітей з ООП?	4,94	95,06	0	100
Чи готові Ви пройти професійну перепідготовку для роботи в школі?	41,85	58,15	3,57	96,43

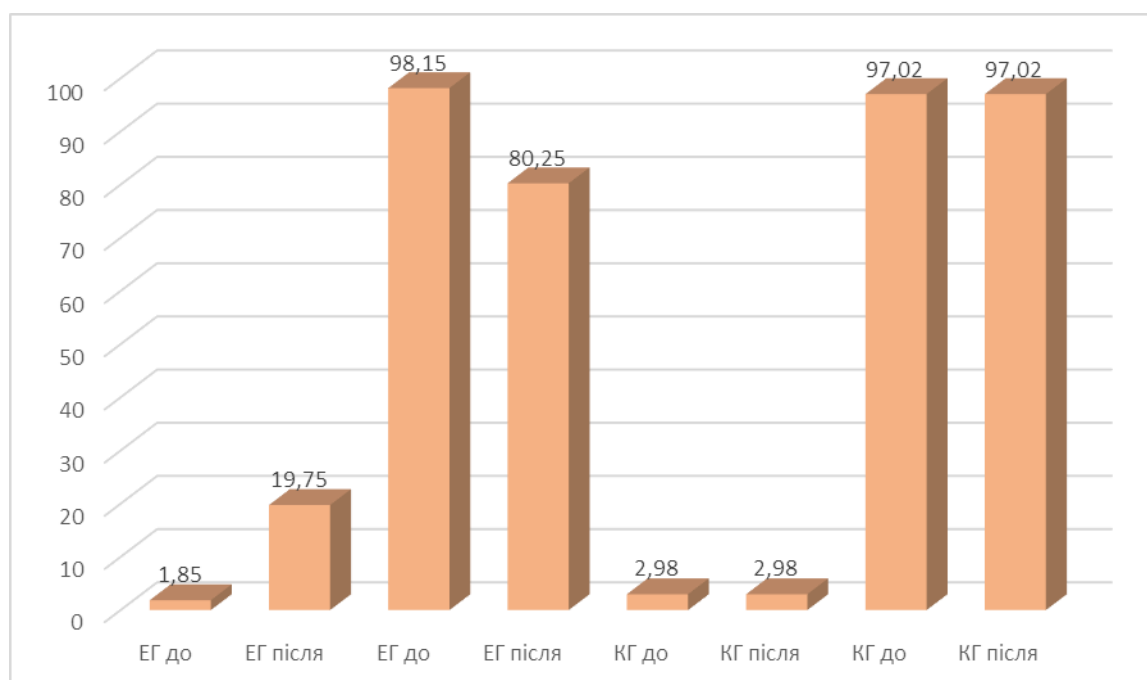


Рис. 3.2. Психологічна готовність

За підсумками проведеного формуючого етапу, збільшилася кількість студентів, які вважають себе психологічно і професійно готовими до роботи з дітьми з ООП з 1,85% до 19,75% ( $t = 4,918$   $p < 0,01$ ). Те, що не всі студенти вважають себе готовими до цієї діяльності, на наш погляд цілком виправдано тим, що в ході реалізації програми велика увага приділялася розвитку рефлексії, самоусвідомленню, відповідальності педагога.

Результати діагностики спрямованості особистості представлені в таблиці 3.3

Таблиця 3.3.

Динаміка результатів діагностики спрямованості особистості на контрольному етапі експерименту

Направленість	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
	%	%	%	%
На себе (НС)	50,62	48,15	56,55	55,36
На взаємодію(ВД)	37,65	32,72	34,52	35,71

На завдання (НЗ)	11,73	20,99	8,93	8,93
------------------	-------	-------	------	------

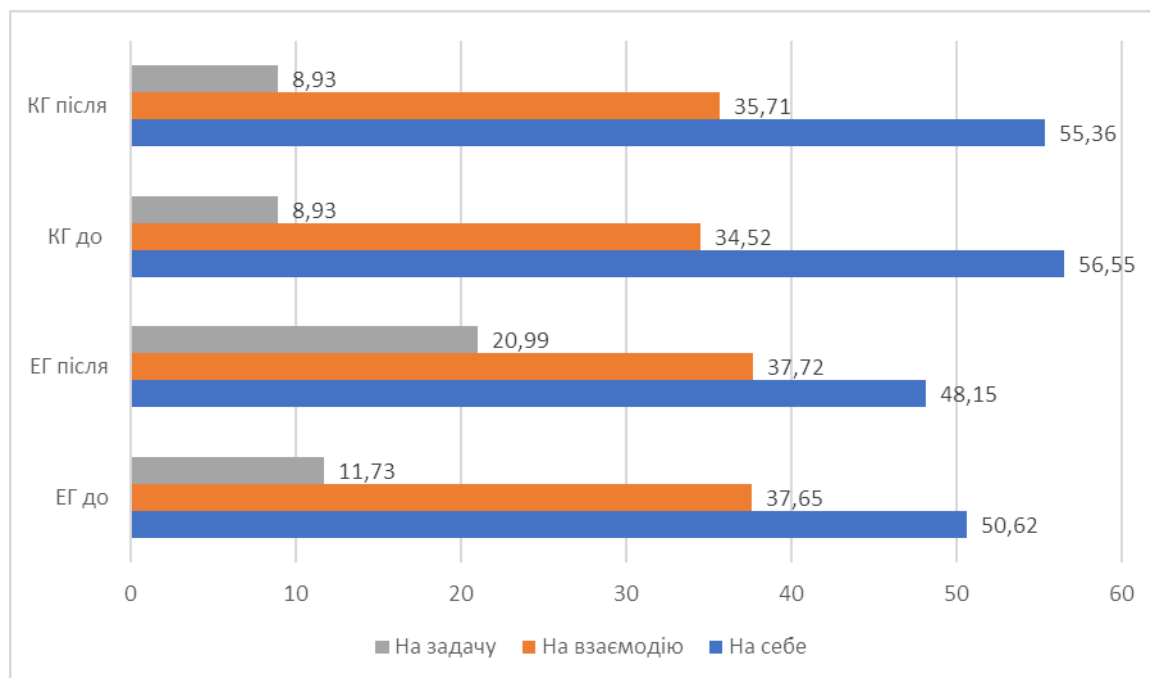


Рис. 3.3. Динаміка результатів діагностики спрямованості особистості за підсумками контрольного етапу

Дані діагностики спрямованості особистості за підсумками формуючого етапу, показали значні зміни серед студентів ЕГ.

Так, виявлено позитивну динаміку спрямованості на завдання (на справу) (ЕГ - 11,73% / 16,67%,  $t = 4,87$   $p < 0,01$ ). Зміни торкнулися й інших показників. Так спрямованість на себе знизилася (ЕГ - 50,62% / 48,15%,  $t = 1,99$   $p < 0,05$ ). Спрямованість на взаємодію також знизилася, за рахунок зростання спрямованості на справу (ЕГ - 37,65%/32,72%,  $t = 2,137$ ,  $p < 0,05$ ).

Значних змін серед студентів КГ не виявлено.

Таблиця 3.4.

Динаміка результатів діагностики самоконтролю (М. Снайдер) на контрольному етапі експерименту

Рівні	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
	%	%	%	%
Низький (0-3)	41,98	32,10	36,90	35,71
Середній (4-6)	53,70	60,49	56,55	57,74
Високий (7-10)	4,32	7,41	6,55	6,55
$\Sigma$	100,00	100,00	100,00	100,00

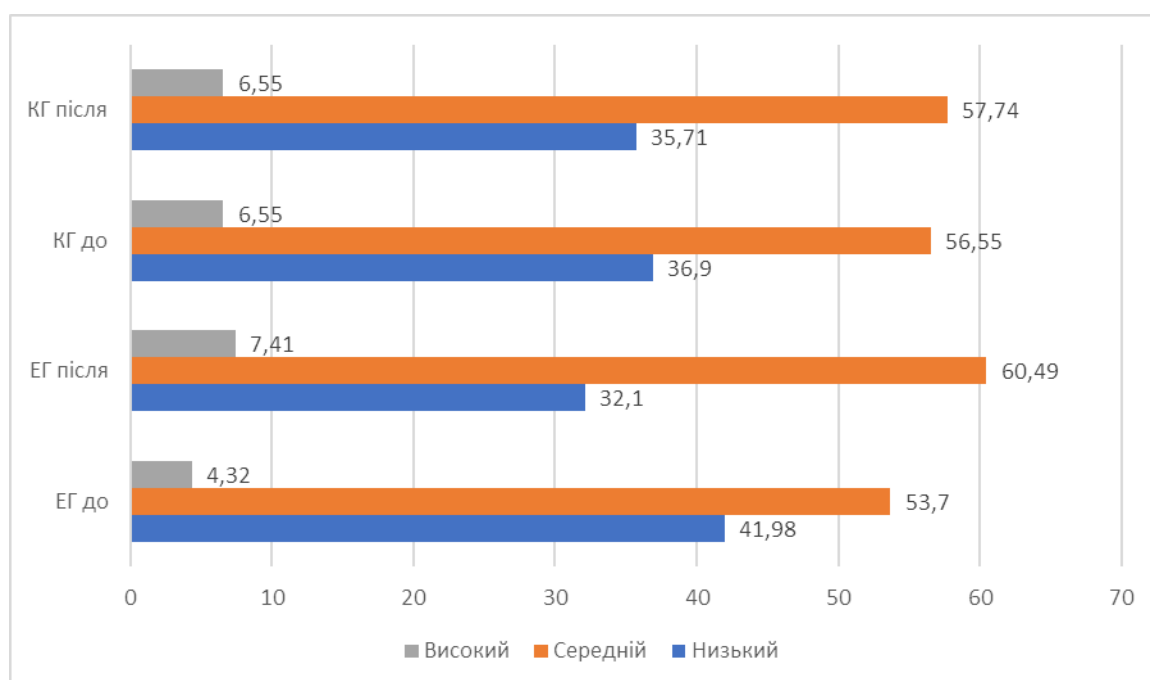


Рис. 3.4. Динаміка результатів діагностики самоконтролю

Динаміка результатів оцінки самоконтролю у спілкуванні показала позитивну динаміку в ЕГ. Так високий рівень підвищився (ЕГ - 4,32% / 7,41%;  $t = 2,31$   $p < 0,05$ ). Середній рівень – ЕГ – 53,7% / 60,49%;  $t = 2,713$   $p < 0,01$ ).

Таблиця 3.4.

Динаміка результатів діагностики рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності за підсумками формуючої програми

Прагнення саморозвитку	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
	%	%	%	%
Дуже низький (18-24)	0,00	0,00	0,00	0,00
Низький (25-29)	7,41	5,56	11,31	10,71
Нижче середнього (30-34)	17,28	15,43	18,45	17,86
Середній (35-39)	26,54	45,06	27,38	28,57
Вище середнього (40-44)	41,36	29,63	37,50	37,50
Високий (45-49)	7,41	4,32	5,36	5,36
Дуже високий (50-54)	0,00	0,00	0,00	0,00
$\Sigma$	100,00	0,00	100,00	100,00



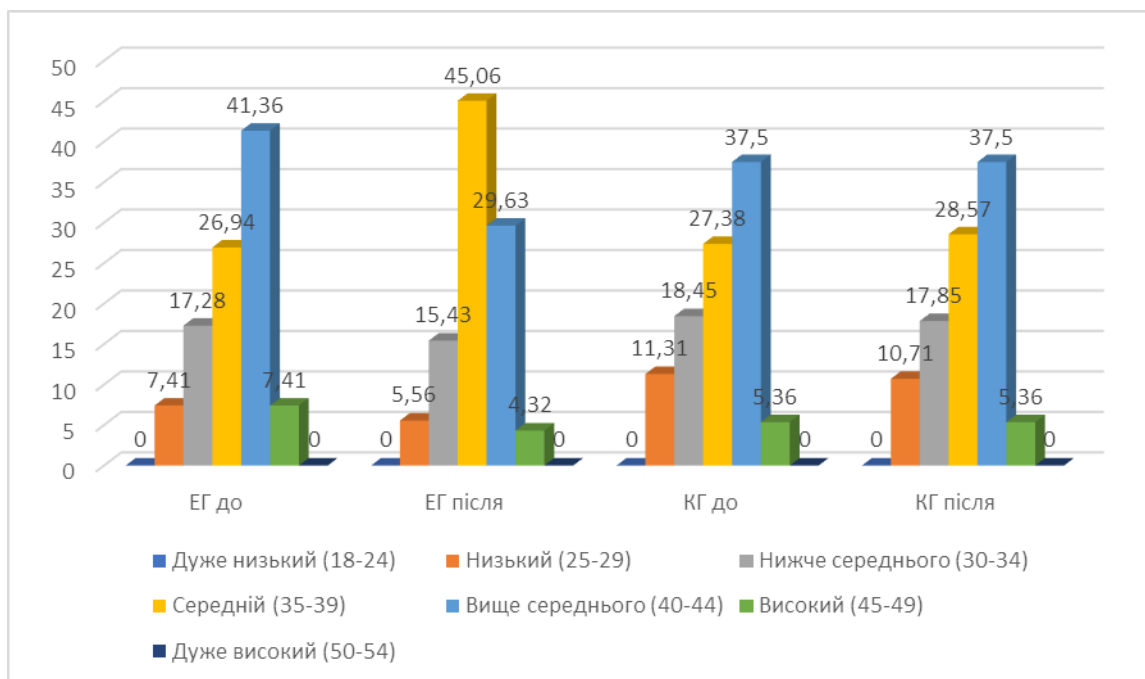


Рис.3.5 Динаміка результатів діагностики рівня саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності за підсумками формуючого етапу експерименту

Динаміка даних діагностики рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності за підсумками формуючого етапу експерименту, показала, що студенти ЕГ стали більш критично ставитися до своїх професійних навичок. Так значні зміни виявлені в групі за середнім рівнем (ЕГ - 26,54% / 45,06%,  $t = 8,017$ ,  $p < 0,01$ ) і вище середнього рівня (ЕГ - 41,36% / 29,63%,  $t = 6,81$   $p < 0,01$ ).

Серед студентів КГ динаміка виявлених змін досягла рівня значимості.

Таблиця 3.5

Динаміка результатів діагностики розвитку рефлексії за підсумками формуючого етапу експерименту

Рівні	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
	%	%	%	%
Низький (0-3)	7,41	10,49	5,36	6,55
Середній (4-6)	53,70	66,05	54,76	54,17

Високий (7-10)	38,89	23,46	39,88	39,29
$\Sigma$	100,00	100,00	100,00	100,00

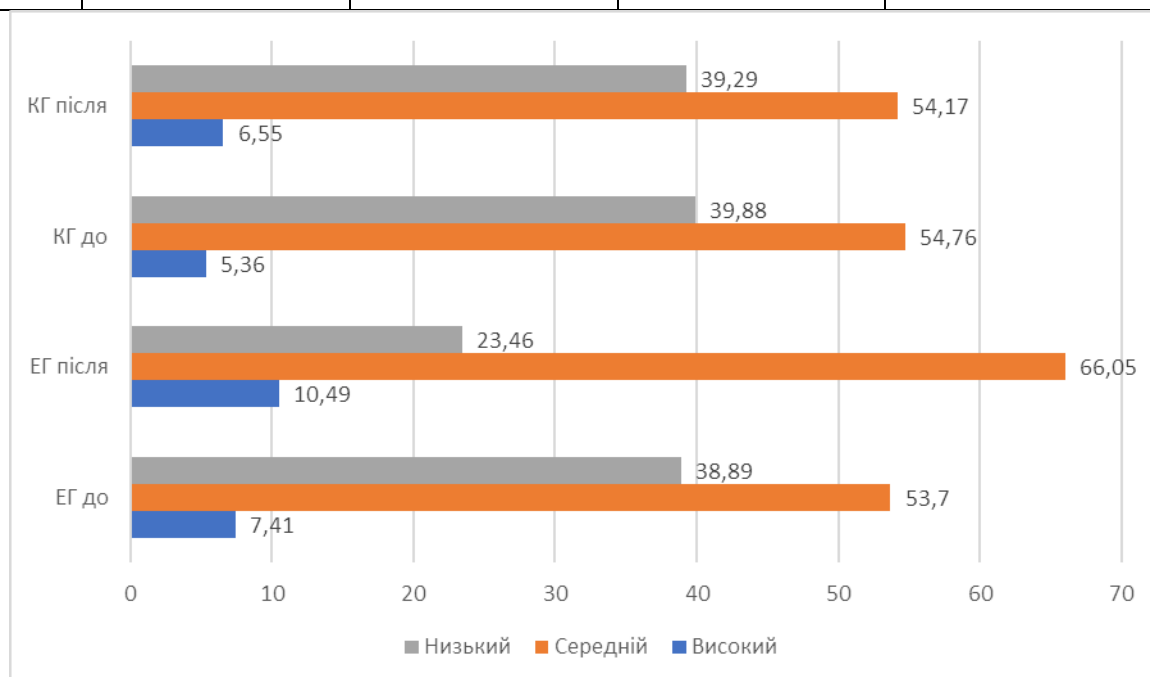


Рис.3.6 Динаміка результатів діагностики розвитку рефлексії за підсумками програми формуючого етапу експерименту

Формуюча програма показала хорошу результативність у сфері розвитку рефлексії, як професійно необхідної якості для педагога. За підсумками реалізації програми ми спостерігаємо в ЕГ зниження кількості респондентів низького рівня з 38,89% до 23,46% ( $t = 3,192$   $p < 0,01$ ), за рахунок підвищення їх рівня рефлексії. Так середній рівень підвищився з 53,7% до 66,05% ( $t = 3,782$   $p < 0,01$ ), а високий з 7,41% до 10,49% ( $t = 1,983$   $p < 0,05$ ).

### Висновки до третього розділу

Розроблена програма тренінгових занять ставила за мету формування психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи з школярами в умовах інклюзивної освіти. В процесі її реалізації були поставлені наступні завдання:

показати важливість розвитку професійно важливих якостей майбутніх педагогів: емпатія, альтруїзм, толерантність та ін; розвивати навички співчуття та співпереживання; розвивати навички, необхідні актуалізації альтруїстичної поведінки; формувати толерантне ставлення до індивідуальних особливостей кожної дитини; здійснити розвиток навичок упевненої поведінки; розвинути здатність до самосвідомості. Програма включала: 10 занять, тривалість тренінгу 60-90 хвилин. Цільова аудиторія: студенти (майбутні педагоги).

У ході проведення контрольного етапу дослідження, був використаний той же психолого-педагогічний інструментарій. Отримані результати свідчать про зміни мотиваційного комплексу респондентів ЕГ, що відбулися. Так, виявлено динаміку переважання внутрішньої мотивації (13,58% / 16,67%,  $t=2,11$ ,  $p<0,05$ ). Динаміка переважання зовнішньої позитивної мотивації склала - 48,76% / 53,09%,  $t=2,04$ ,  $p<0,05$ ). Зниження переважання зовнішньої негативної мотивації виявлено - 37,66% / 30,25%,  $t=1,998$ ,  $p<0,05$ ).

За підсумками формуючого етапу збільшилася кількість студентів які вважають себе психологічно та професійно готовими до роботи з дітьми з ООП з 1,85% до 19,75% ( $t=4,918$ ,  $p<0,01$ ). Факт, що не всі студенти вважають себе готовими до цієї діяльності, на наш погляд цілком виправданий тим, що в ході реалізації програми велика увага приділялася розвитку рефлексії, самоусвідомленню, відповідальності педагога, і багато студентів підійшли критично до відповідей на це питання.

Дані діагностики спрямованості особистості на контрольному етапі, показали значні зміни серед студентів ЕГ. Так, виявлено позитивну динаміку спрямованості на завдання (на справу) (ЕГ - 11,73% / 16,67%,  $t=4,87$ ,  $p<0,01$ ). Зміни торкнулися й інших показників. Так спрямованість знизилася (ЕГ - 50,62% / 48,15%,  $t=1,99$ ,  $p<0,05$ ). Спрямованість на взаємодію також знизилася, за рахунок зростання спрямованості на справу (ЕГ - 37,65% / 32,72%,  $t=2,137$ ,  $p<0,05$ ).

Динаміка результатів оцінки самоконтролю у спілкуванні показала позитивну динаміку в ЕГ. Так, підвищився високий рівень (ЕГ - 4,32%/7,41%;  $t=2,31$ ,  $p<0,05$ ), а також середній рівень - ЕГ - 53,7% / 60,49%;  $t=2,713$ ,  $p<0,01$ ).

Динаміка даних діагностики рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності, показала, що студенти ЕГ стали більш критично ставитися до своїх професійних навичок. Так значні зміни виявлені в групі середнього рівня (ЕГ - 26,54% / 45,06%,  $t = 8,017$ ,  $p < 0,01$ ) і вище середнього рівня (ЕГ - 41,36% / 29,63%,  $t = 6,81$ ,  $p < 0,01$ ).

Формуюча програма показала хорошу результативність у сфері розвитку рефлексії як професійно необхідної якості для педагога. Ми спостерігаємо в ЕГ зниження кількості респондентів з низьким рівнем з 38,89% до 23,46% ( $t = 3,192$ ,  $p < 0,01$ ) за рахунок підвищення їх рівня рефлексії. Так, середній рівень підвищився з 53,7% до 66,05% ( $t = 3,782$ ,  $p < 0,01$ ), а високий з 7,41% до 10,49% ( $t = 1,983$ ,  $p < 0,05$ ).

Таким чином, показано, що психолого-дидактичною умовою успішного розвитку психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи з учнями з ООП є розробка та включення до навчального плану тренінгових занять направлених на розвиток особистісних факторів готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

## ВИСНОВКИ

У процесі дослідження ми прийшли до наступних висновків:

1.Основною метою інклюзивної освіти є створення комфортних умов для соціалізації дітей із ООП. Розвиток ідей інклюзивної освіти ґрунтується на фундаменті спеціальної, корекційної психології та особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Найважливішою умовою успішної реалізації інклюзивної освіти є професійна готовність майбутніх освітян до роботи в інклюзивному класі.

2.Професійну готовність педагога до інклюзії визначають рівень його знань та компетенцій, що дозволяють ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Готовність педагогів до роботи у сфері освітньої інклюзії є метою та результатом підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які відповідають сучасним запитам суспільства.

Більшість дослідників звертають увагу на те, що «інклюзивна готовність» чи готовність до професійної діяльності в умовах інклюзії – структура динамічна, яка вимагає від педагога постійного вдосконалення та пошуку нових шляхів вирішення педагогічних завдань.

Психологічна готовність як особлива форма спрямованості, що виражається у готовності суб'єкта до діяльності у певних умовах, є складним особистісним утворенням, яке потребує тривалого формування під час цілеспрямованого навчання. Психологічна готовність до інклюзивної діяльності визначається особливостями цієї діяльності і включає важливі якості, які спонукають, стимулюють, координують дану діяльність. Психологічна готовність регулює стійкість діяльності суб'єкта, виходячи з минулого досвіду, усвідомлення сенсу та важливості діяльності.

Психологічна готовність до професійної діяльності формується у процесі професійного навчання. Дослідження структури педагогічної готовності зводиться до виявлення низки компонентів. У різних авторів структурні компоненти відрізняються, але в узагальненому вигляді можна виділити три складові: теоретичну, практичну та психологічну.

На наш погляд, структура психологічної готовності до педагогічної діяльності визначається особливостями даної професійної діяльності. Тому в структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності в умовах інклюзії ми вважаємо за можливий розгляд наступних компонентів:

- мотиваційно-ціннісного - характеризує як внутрішню мотивацію педагога, так і його ставлення до дітей як цінності;
- діяльнісного, що полягає в активній практиці педагога, який шукає нестандартні підходи, що розробляє індивідуальні освітні маршрути для дітей з ООП;
- оціночно-рефлексивного, що дозволяє педагогу аналізувати та критично оцінювати свої професійні можливості та досягнення. Цей компонент покликаний активізувати педагога до самовдосконалення та самоосвіти.

Інклюзивна практика є інноваційною практикою, що вимагає від педагога готовності до сприйняття нового та умінь діяти по-новому.

3. Метою констатувального етапу експерименту, було вивчення особливостей розвитку основних компонентів психологічної готовності майбутніх педагогів до здійснення професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії. У дослідженні взяли участь: (ЕГ) – 32 особи, контрольна група (КГ) – 32 особи.

Перший етап дослідження був присвячений виявленню початкового (базового) рівня мотиваційно-ціннісного компонента психологічної готовності до інклюзивної діяльності серед студентів – майбутніх педагогів. Отримані дані дозволили зробити висновок про структуру мотивації професійної діяльності майбутніх освітян початкової школи. Так, оптимальний мотиваційний комплекс ( $BM > BПМ > BНМ$ ,  $BM = BПМ > BНМ$ ) виявлено серед 13,58% студентів ЕГ та 10,71% КМ. Дані студенти очікують на самореалізацію саме в даній діяльності. У більшості студентів переважає зовнішня позитивна мотивація (ЕГ - 48,77%; КГ - 58,33%). Це мотивація зовнішніх стимулів: кар'єра, соціальна значущість та повага, стабільний зарібок. Найбільш негативний мотиваційний комплекс виявлено серед: ЕГ – 37,65%; КМ – 30,95%. Це студенти, мотиваційний комплекс яких заснований на сценарії уникнення негативних наслідків, тобто студенти, які вибрали педагогічну діяльність під тиском зовнішніх

обставин (соціальне оточення), і ця діяльність не становить для них потреби та внутрішнього інтересу. Такі студенти з великою ймовірністю після закінчення ВНЗ виберуть іншу професію.

Наступна анкета дозволила виявити особливості готовності студентів до інклюзивної діяльності у школі. В результаті аналізу ми встановили, що дуже мало студентів знайомі із досвідом організації інклюзивної освіти. Більшість вважають, що реалізації інклюзивної освіти потрібні вузькі фахівці та підвищення зарплати освітян. Значна частина студентів не вважає себе готовими психологічно до роботи в умовах інклюзії, так близько 20% вважають себе не готовими, оскільки не мають достатніх знань. Близько 30% категорично не готові до такої діяльності.

Таким чином, проведене на констатуючому етапі анкетування показало повну невідповідність студентів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Результати діагностики спрямованості особистості виявили переважання спрямованості на себе (ЕГ – 56,55%; КГ – 50,62%) серед студентів. Це означає схильність до суперництва та орієнтацію на винагороду, тобто прямі вигоди для себе. На взаємодію спрямовані ЕГ – 34,52%; КМ - 37,65%. Для цих студентів головним є підтримання доброзичливих відносин з людьми. І на виконання роботи спрямовані лише ЕГ - 8,93%; КМ – 11,73%.

Результати діагностики самоконтролю дозволили виявити особливості поведінки майбутніх студентів у спілкуванні. Більшість з опитаних показали середній рівень (ЕГ – 56,55%; КГ – 53,70%), тобто дані респонденти контролюють свою поведінку у спілкуванні зрідка, коли зацікавлені у враженні, що виробляється. Низький рівень, що характеризується прямолінійністю у спілкуванні, відсутністю гнучкості, зафіксований у 41,98% – ЕГ та 36,90% – КГ. Високий рівень зустрічається найрідше, він передбачає в людини не тільки гнучкість у спілкуванні, але передбачення наслідків своєї позиції у спілкуванні, що є необхідною якістю педагога, що допомагає йому налагоджувати взаємини з такими різними учнями, які потребують індивідуального підходу. Високий рівень виявлено лише у 4,32% – респондентів ЕГ, та 6,55% – респондентів КГ.

Отримані під час констатуючого експерименту дані показують переважно середній рівень саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності. Середній рівень виявлено у: ЕГ – 26,54%; КГ - 27,38%, вище від середнього: ЕГ - 41,36%; КМ – 37,50%. Такі високі показники ми схильні пояснювати недостатньо розвиненою рефлексією.

Таким чином, результати констатуючого етапу дослідження показали не тільки не готовність студентів до роботи в умовах інклюзивної освіти, а й дозволили виявити основні проблеми, що перешкоджають цьому.

4.Розроблена в межах формуючого етапу програма ставила за мету розвиток особистісних факторів готовності майбутніх педагогів до реалізації інклюзивної освіти. Основною формою реалізації були тренінгові заняття (10).

5.На контрольному етапі дослідження був використаний той же психолого-педагогічний інструментарій. Отримані результати засвідчили про зміни мотиваційного комплексу респондентів ЕГ, що відбулися. Так, виявлено динаміку переважання внутрішньої мотивації (13,58% / 16,67%,  $t = 2,11$ ,  $p < 0,05$ ). Динаміка переважання зовнішньої позитивної мотивації склала 48,76%/53,09%,  $t = 2,04$ ,  $p < 0,05$ ). Зниження переважання зовнішньої негативної мотивації виявлено - 37,66%/30,25%,  $t = 1,998$ ,  $p < 0,05$ ).

За підсумками формуючого етапу експерименту збільшилася кількість студентів, які вважають себе психологічно і професійно готовими до роботи з дітьми з ООП з 1,85% до 19,75% ( $t = 4,918$ ,  $p < 0,01$ ). Те, що не всі студенти вважають себе готовими до цієї діяльності, на наш погляд цілком виправдано тим, що в ході реалізації програми велика увага приділялася розвитку рефлексії, самоусвідомлення, відповідальності педагога, і багато студентів підійшли критично до відповідей на це питання. Дані діагностики спрямованості особистості за підсумками контрольного етапу показали значні зміни серед студентів ЕГ.

Так, виявлено позитивну динаміку спрямованості на завдання (на справу) (ЕГ - 11,73% / 16,67%,  $t = 4,87$ ,  $p < 0,01$ ). Зміни торкнулися й інших показників. Так, спрямованість на себе знизилася (ЕГ - 50,62% / 48,15%,  $t = 1,99$ ,  $p < 0,05$ ).



Спрямованість на взаємодію також знизилася, за рахунок зростання спрямованості на справу (ЕГ - 37,65% / 32,72%, темп = 2,137,  $p < 0,05$ ).

Результати оцінки самоконтролю у спілкуванні показали позитивну динаміку в ЕГ. Так, високий рівень та середній рівень збільшився (ЕГ - 4,32%/7,41%;  $t = 2,31$ ,  $p < 0,05$ ), середній рівень - ЕГ - 53,7% / 60,49%;  $t = 2,713$ ,  $p < 0,01$ ). Динаміка даних діагностики рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності за підсумками контрольного етапу, показала, що студенти ЕГ стали більш критично ставитися до своїх професійних навичок. Так, значні зміни виявлені в групі середнього рівня (ЕГ - 26,54% / 45,06%,  $t = 8,017$ ,  $p < 0,01$ ) і вище середнього рівня (ЕГ - 41,36% / 29,63%,  $t = 6,81$ ,  $p < 0,01$ ).

Формуюча програма показала хорошу результативність у сфері розвитку рефлексії як професійно необхідної якості для педагога. За підсумками програми ми спостерігаємо в ЕГ зниження кількості респондентів низького рівня з 38,89% до 23,46% ( $t = 3,192$ ,  $p < 0,01$ ) за рахунок підвищення їх рівня рефлексії. Так, середній рівень підвищився з 53,7% до 66,05% ( $t = 3,782$ ,  $p < 0,01$ ), а високий з 7,41% до 10,49% (темп = 1,983,  $p < 0,05$ ).

Таким чином, показано, що психолого-дидактичною умовою успішного розвитку психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи з учнями в інклюзивному класі є розробка та включення до навчального плану тренінгових занять направлених на розвиток особистісних факторів готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1.Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–91.
- 2.Битянова Н. Р. Психология личностного роста : практ. пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников; МПА. М., 1995. 67 с.
- 3.Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2004. 319 с.
- 4.Воропаева Е.Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4.
- 5.Дьяченко М.И., Психология высшей школы. Учебное пособие для вузов. Минск: издательство БГУ им. В.И. Ленина, 1981. 383 с.
- 6.Закон «Про інклюзивну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>
- 7.Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- 8.Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/en/ed20120101#Text>
- 9.Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/en/ed20120101#Text>
- 10.Засенко В. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні/ К.: ФОП Придатченко П.М. 2007. С. 22.
- 11.Зброева Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти (До постановки питання). Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. 2012. № 7.
- 12.Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов на Дону.,1973. 480с.

13.Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему. *Дефектология*. 2008. № 5. С. 68-72.

14.Инклюзивное образование.URL:<https://ru.unesco.org/themes/inklyuzivnoe-obrazovanie>

15.Індивідуальна психологія за А. Адлером. URL:  
<http://usp.community/news/540-individualna-psykholohiia-za-a-adlerom>

16.Інклюзивна освіта в Україні: пояснює перша леді. URL:  
<https://www.radiosvoboda.org/a/svoboda-v-detalyah-inklyuzyvna-osvita-v-ukrayini/29722589.html>

17.Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методич. зб. до Всеукр. науково-практич. конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP - TACIS Європейської комісії /За ред.: Засенка В. В. докт. пед. наук, член-кор. АПН України, заст. дир-ра Ін-ту спец. педагогіки АПН України; Софій Н. З. дир-ра Всеукр. фонду «Крок за кроком» / Всеукр. Фонд «Крок за кроком». К.: ФО-П Придатченко П. М., 2007. 180 с.

18.Калинина Т.С. Особенности формирования психологической готовности педагогов в условиях инклюзивного образования.URL:  
<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennostiformirovaniya-psiologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-v-usloviyahinklyuzivnogo-obrazovaniya>

19.Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в труде, учении, спорте - важнейшая задача программированного обучения. *Первая Казанская городская конференция по программированному обучению*. Тезисы. Казань, 2006.

20.Кльоц Л. А. Особливості розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2012. 352 с.

21.Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія/ К.: «СаммітКнига», 2009. 272 с.

22.Компетентісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Нова педагогічна думка. 2010. № 1. С. 98–101.

23.Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)

24.Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniegotovnosti-pedagoga-professionalnogo-obucheniya-k-sozdaniyuinklyuzivnoy-sredy-obrazovaniya>

25.Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.

26.Нерсисян Л.С. Психологическая структура готовности оператора к экстренному действию. *Вопросы психологии: пятнадцатый год издания*; под ред. А.А. Смирнов, В.Н. Колбановский. 1969. №5 сентябрь-октябрь 1969. С. 60-69.

27.Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... доктора филос. наук. Алматы. 2014. 125 с.

28.Особам з інвалідністю.URL:<https://www.msp.gov.ua/timeline/invalidnist.html>

29.Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник. К.: Вища школа, 2004. 335 с.

30.Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К. 2007. 128 с.

31.Теория конвергенции В. Штерна. URL: <http://college4.ru/attachments/article/916/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F.%20%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F%20%D0%92.%20%D0%A8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0.pdf>

32.Теорії особистості в психології: Зигмунд Фрейд.URL: <https://uk.nsp-ie.org/teorias-de-personalidad-en-psicologia-sigmund-freud-2a2a04-8e04b>

33.Теорія А. Р. Лурія про організацію мозку вищих психічних функцій. URL:[https://stud.com.ua/156653/meditsina/teoriya\\_sistemnoyi\\_dinamichnoyi\\_lokalizatsiy\\_i\\_vischih\\_psihichnih\\_funktsiy\\_lyudini\\_luriya](https://stud.com.ua/156653/meditsina/teoriya_sistemnoyi_dinamichnoyi_lokalizatsiy_i_vischih_psihichnih_funktsiy_lyudini_luriya)

34.Технологія саморозвитку М. Монтесорі. URL: <http://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik-klasного-kerivnika/vihovni-tehnologii-ta-formiroboti/1255-tehnologija-samorozvitku-m-montessori>

35.Трифонов С.А. Структура готовности педагогов к реализации инновационной деятельности .*Молодой ученый*. 2010. №12. Т.2. С. 129-131.

36.Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке. *Психологические исследования*. М.: Наука, 1966. С. 140-152, 164- 169, 180-183.

37.Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»: тренінгові модулі: «Соціальної політики». К., 2011. 132с.

38.Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»: тренінгові модулі: "Вступ до питань «інвалідності». К., 2011. 132с.

39.Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT анализ. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoeobrazovatelnoe-prostranstvo-swot-analiz>

40.Шибастюк Т. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post13.html>

41.Шевцов А. Г. Актуальні питання ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної науки. Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 1–2 листопада 2012 р..К. : СПД Чалчинська Н. В., 2012. С. 7–19.

42.Щербакова А. М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 63–86.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

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

Інструкція:

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

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

7.Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності				
--	--	--	--	--

Обробка:

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

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

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

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

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

Інтерпретація:

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ВПМ та ВОВ.

До кращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити наступні два типи поєднань:

$ВМ > ВПМ > ВОВ$  і  $ВМ = ВПМ > ВОВ$ .

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип  $ВОВ > ВПМ > ВМ$

Між цими комплексами укладені проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

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



**Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса**

Інструкція: Опитувальний лист складається з 27 пунктів. По кожному з них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

1. З відповідей на кожен з пунктів виберіть той, який найкраще висловлює вашу точку зору щодо цього питання. Літеру, якою позначено відповідь (А, Б, В), напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою "найбільше".

2. Потім з відповідей на кожен з пунктів виберіть той, який далі стоїть від вашої точки зору, найменш цінний для вас. Літеру, якою зазначено відповідь, знову напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту, у стовпці під рубрикою "найменше".

3. Таким чином, для відповіді на кожне питання Ви використовуєте дві літери, які і запишіть у відповідні стовпці. Інші відповіді ніде не записуються. Намагайтеся бути максимально правдивим. Серед варіантів відповіді немає "хороших" або "поганих", тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є "правильною" або "кращою" для вас.

*Тестовий матеріал (питання):*

1. Найбільше задоволення я отримую від:

- А. Схвалення моєї роботи;
- В. Свідомості того, що робота зроблена добре;
- С. Свідомість того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:

- А. Тренером, який розробляє тактику гри;
- В. Відомим гравцем;
- С. Обраним капітаном команди.

3. По-моєму, кращим педагогом є той, хто:

- А. Виявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
- В. Викликає інтерес до предмета, так що учні із задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі;
- С. Створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди:

- А. Радіють виконану роботу;
- В. Із задоволенням працюють в колективі;

- С. Прагнуть виконати свою роботу краще за інших.
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
- А. Були чуйні і допомагали людям, коли для цього представляються можливості;
  - В. Були вірні й віддані мені;
  - С. Були розумними і цікавими людьми.
6. Кращими друзями я вважаю тих:
- А. З ким складаються хороші взаємини;
  - В. На кого завжди можна покластися;
  - С. Хто може багато чого досягти в житті.
7. Найбільше я не люблю:
- А. Коли у мене щось не виходить;
  - В. Коли псуються відносини з товаришами;
  - С. Коли мене критикують.
8. По-моєму, найгірше, коли педагог:
- А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними;
  - В. Викликає дух суперництва в колективі;
  - С. Недостатньо добре знає предмет, який викладає.
9. У дитинстві мені найбільше подобалося:
- А. Проводити час з друзями;
  - В. Відчуття виконаних справ;
  - С. Коли мене за що-небудь хвалили.
10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
- А. Домігся успіху в житті;
  - В. По-справжньому захоплений своєю справою;
  - С. Відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.
11. У першу чергу школа повинна:
- А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
  - В. Розвивати насамперед індивідуальні здібності учня;
  - С. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.
12. Якби у мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:
- А. Для спілкування з друзями;
  - В. Для відпочинку і розваг;
  - С. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. Найбільших успіхів я добиваюся, коли:

А. Працюю з людьми, які мені симпатичні;

В. У мене цікава робота;

С. Мої зусилля добре винагороджуються.

14. Я люблю коли:

А. Інші люди мене цінують;

В. Відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;

С. Приємно проводжу час з друзями.

15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося щоб:

А. Розповіли про який-небудь цікавій справі, пов'язаному з навчанням, роботою, спортом і т.

П., В якому мені довелося брати участь;

В. Написали про мою діяльність;

С. Обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.

16. Найкраще я вчуся, якщо викладач:

А. Має до мене індивідуальний підхід;

В. Чи зуміє викликати у мене інтерес до предмету;

С. Чи влаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.

17. Для мене немає нічого гіршого, ніж

А. Образа особистої гідності;

В. Невдача при виконанні важливої справи;

С. Втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

А. Успіх;

В. Можливості доброї спільної роботи;

С. Здоровий практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які:

А. Вважають себе гірше інших;

В. Часто сваряться і конфліктують;

С. Заперечують проти всього нового.

20. Приємно, коли:

А. Працюєш над важливим для всіх справою;

В. Маєш багато друзів;

С. Викликаєш захоплення і всім подобаєшся.

21. По-моєму, в першу чергу керівник повинен бути:
- А. Доступним;
  - В. Авторитетним;
  - С. Вимогливим.
22. У вільний час я охоче прочитав би книги:
- А. Про те, як заводити друзів і підтримувати добрі стосунки з людьми;
  - В. Про життя знаменитих і цікавих людей;
  - С. Про останні досягнення науки і техніки.
23. Якби у мене були здібності до музики, я вважав за краще б бути:
- А. Диригентом;
  - В. Композитором;
  - С. Солістом.
24. Мені б хотілося:
- А. Придумати цікавий конкурс;
  - В. Перемогти в конкурсі;
  - С. Організувати конкурс і керувати ним.
25. Для мене найважливіше знати:
- А. Що я хочу зробити;
  - В. Як досягти мети;
  - С. Як організувати людей для досягнення мети.
26. Людина повинна прагнути до того, щоб:
- А. Інші були задоволені ним;
  - В. Перш за все виконати своє завдання;
  - С. Його не потрібно було дорікати за виконану роботу.
27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:
- А. В спілкуванні з друзями;
  - В. Переглядаючи розважальні фільми;
  - С. Займаючись своєю улюбленою справою.

Бланк для заповнення

№	більше всього	менше всього	№	більше всього	менше всього
---	---------------	--------------	---	---------------	--------------

1			15		
2			16		
3			17		
4			18		
5			19		
6			20		
7			21		
8			22		
9			23		
10			24		
11			25		
12			26		
13			27		

#### Ключ до інтерпретації

№ п.п.	Я	О	Д	№ п.п.	Я	О	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	В	А	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	В	Б				

Відповідь "найбільше" отримує 2 бали, "найменше" - 0, що залишилася необраною - 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо.

За допомогою методики виявляються такі напрямки:

1. Спрямованість на себе (Я) - орієнтація на пряму винагороду та задоволення безвідносно роботи та співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість.

2. Спрямованість на спілкування (С) - прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або надання щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності та емоційних відносини з людьми.

3. Спрямованість на діяльність (Д) - зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

## Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
  - а) цілеспрямований;
  - б) працьовитий;
  - в) дисциплінований.
2. За що вас цінують колеги?
  - а) за те, що я відповідальний;
  - б) за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
  - в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.
3. Як ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки?
  - а) думаю, що це марна трата часу;
  - б) глибоко не вникав у проблему;
  - в) позитивно, активно включаються в проект.
4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?
  - а) недостатньо часу;
  - б) немає підходящої літератури і умов;
  - в) не вистачає сили волі та наполегливості.
5. Які особисто ваші типові утруднення в здійсненні педагогічної підтримки?
  - а) не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;
  - б) маючи великий досвід, утруднень не відчуваю;
  - в) точно не знаю.
6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
  - а) вимогливий;
  - б) наполегливий;
  - в) поблажливий.
7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.
  - а) рішучий;
  - б) кмітливий;
  - в) допитливий.
8. Яка ваша позиція в проекті педагогічної підтримки?
  - а) генератор ідей;
  - б) критик;
  - в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою:
- а) сила волі;
  - б) завзятість;
  - в) обов'язковість.
10. Що ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?
- а) займаюся улюбленою справою;
  - б) читаю;
  - в) проводжу час з друзями.
11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?
- а) методичні знання;
  - б) теоретичні знання;
  - а) інноваційна педагогічна діяльність.
12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?
- а) якби працював так, як і колись;
  - б) в новому проекті педагогічної підтримки;
  - в) не знаю.
13. Яким вас найчастіше за все вважають ваші друзі?
- а) справедливим;
  - б) доброзичливим;
  - в) чуйним.
14. Який з трьох принципів вам щонайближче і якого ви дотримуетесь найчастіше?
- а) жити треба так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;
  - б) в житті завжди є місце самовдосконалення;
  - в) насолода життям у творчості.
15. Хто ближче всього до вашого ідеалу?
- а) людина сильна духом і міцної волі;
  - б) людина творча, багато знає і вміє;
  - в) людина незалежна і впевнений у собі.
16. Чи вдасться вам у професійному плані домогтися того, про що ви мрієте?
- а) думаю, що так;
  - б) швидше за все, так;
  - в) як пощастить.
17. Що вас більше приваблює в проекті педагогічної підтримки?
- а) те, що більшість вчителів схвалюють ідею педагогічної підтримки;



б) ще не знаю;

в) нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізації.

18. Уявіть, що ви стали мільярдером. Що б ви хотіли?

а) подорожував би по всьому світу;

б) побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;

в) поліпшив б свої побутові умови і жив у своє задоволення.

За результатами тестування, визначається рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на питання оцінюються в такий спосіб:

Питання:	А – 3, Б – 2, В – 1	10	А – 2, Б – 3, В – 1
1	А – 2, Б – 1, В – 3	11	А – 1, Б – 2, В – 3
2	А – 1, Б – 2, В – 3	12	А – 1, Б – 3, В – 2
3	А – 3, Б – 2, В – 1	13	А – 3, Б – 2, В – 1
4	А – 2, Б – 3, В – 1	14	А – 1, Б – 3, В – 2
5	А – 3, Б – 2, В – 1	15	А – 1, Б – 3, В – 2
6	А – 2, Б – 2, В – 1	16	А – 3, Б – 2, В – 1
7	А – 3, Б – 2, В – 1	17	А – 2, Б – 1, В – 3
8	А – 2, Б – 3, В – 1	18	А – 2, Б – 3, В – 1
9			

Загальне число балів розподіляється в такому порядку:

Загальне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижчий за середній
35-39	Середній
40-44	Вищий за середній
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

2.Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвиткові, визначається за відповідями на питання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Загальна сума балів у поданих питаннях розподіляється в такому порядку:

Загальне число балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
18-17	Дуже висока
16-15	Завищена
14-12	Нормальна
11-9	Занижена
8-7	Низька
6	Дуже низька

**Тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер)**

Прочитайте подані пропозиції, які описують реакції на вибрані ситуації. Кожне з них потрібно оцінити як правдиве чи невірне по відношенню до себе. Якщо запропонована ситуація здається вам правдивою чи переважно правдивою, поставте поруч букву "У", якщо неправдивою - букву "Н".

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звичкам інших людей.
2. Я б, мабуть, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих!
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся абсолютно по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і у відносинах з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не виношу.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

**Обробка та інтерпретація результатів**

По 1 балу нараховується за відповідь «Н» на питання № 1, 5, 7 і за відповідь «В» на всі інші питання.

0-3 бала - низький комунікативний контроль, поведінка стійка, і ви не бачите потреби змінюватися в залежності від ситуацій. Також ви здатні до щирого та відкритого спілкування. Деякі люди відносять вас до категорії "незручних людей" у спілкуванні через вашу прямоту.

4-6 балів - середній комунікативний контроль, людина щира, та не стримана у своїх емоційних проявах у поведінці з оточуючими людьми.

7-10 балів - високий комунікативний контроль, можете легко входити в будь-яке положення, та гнучко реагувати на зміну ситуації.

**Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії****(Є. Є. Рукавишнікова)**

Інструкція: З метою глибшого пізнання себе пропонується відповісти на ряд питань. Відповідаючи на них, позначайте у реєстраційному бланку свою згоду знаком «+», а не згоду – знаком «-».

**Текст методики**

1. Чи були у Вас випадки, коли аналіз Вашого вчинку примиряв Вас із вашими близькими?
2. Чи змінювалися Ваші духовні цінності після того, як Ви, проаналізувавши свої недоліки, вирішували змінити їх?
3. Чи часто Ви вдаєтеся до аналізу своєї поведінки в конфліктних ситуаціях?
4. Часто буває так, що Ваша поведінка у конфліктній ситуації залежить від емоційного стану?
5. Чи ставите Ви себе у своїй уяві на місце будь-якої незнайомої Вам невдачливої людини?
6. Чи аналізуєте Ви причини своїх невдач?
7. Чи довго Ви згадуєте зустріч із невдачливою людиною?
8. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою поведінку, якщо у Вас довгий час не виникало проблемних ситуацій?
9. Як Ви вважаєте, це пов'язано з особистісною потребою дати раду?
10. Ви аналізуєте свою поведінку, щоб порівняти себе з іншими?
11. Чи були у Вас випадки, коли аналіз ситуації призводив до зміни рішень, прийнятих Вами раніше, зміни Вашої точки зору або переоцінки самого себе?
12. Часто Ви розумієте причини своїх вчинків?
13. Чи часто Ви аналізуєте поведінку оточуючих Вас людей, уникаючи аналізувати своє?
14. Намагаєтесь Ви виявити причини своєї поведінки?
15. Чи вважаєте Ви однозначною і беззаперечно правильною для себе думку людини, авторитетної в проблемі, що Вас цікавить?
16. Чи намагаєтесь Ви аналізувати думки авторитетних людей?
17. Чи піддаєте Ви критичному аналізу позицію авторитетної людини, групи людей?
18. Чи протиставляєте Ви думці авторитетної людини свої добре обдумані аргументи проти?
19. Чи збігається, як правило, Ваша точка зору на будь-яку проблему з думкою авторитетної людини в цій галузі?
20. Чи намагаєтесь Ви знайти причину будь-яких невирішених життєвих протиріч, що належать до Вас?

21. Чи буває так, що людські цінності, прийняті в суспільстві, Ви піддаєте критичному аналізу?

22. Чи часто громадська думка здатна диктувати Вам певний спосіб мислення?

23. Чи вважаєте Ви, що вміння аналізувати Вами свою поведінку завжди призводить до прийняття єдино правильного рішення?

24. Чи намагаєтесь Ви аналізувати свою чи чужу поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до виникнення негативних емоцій, неприємних для Вас?

25. Чи замислюєтесь Ви про поведінку сторонніх Вам людей, порівнюючи їх із собою?

26. Чи намагаєтесь Ви зайняти позицію сторонньої Вам людини в конфліктній ситуації, намагаючись зіставити її зі своєю?

27. Чи вели Ви коли-небудь щоденники, куди записували свої думки, переживання?

28. Аналізуючи свої невдачі, чи схиляєтесь Ви до оцінки своєї поведінки?

29. Чи часто, аналізуючи свої невдачі, Ви більшою мірою приходите до висновку, що винен безлад у соціальному житті?

30. Властива аналізу Вашого поведінки переважно емоційна оцінка?

31. Чи є в аналізі своєї поведінки більшою мірою чітка словесна логіка?

32. Часто суспільство здатне нав'язати Вам певну манеру поведінки?

33. Чи вважаєте Ви обов'язковим для себе дотримуватись усіх рекомендацій моди, певного стилю одягу тощо?

34. Чи часто буває так, що, проаналізувавши свою поведінку, Ви змінюєте стиль спілкування з людьми?

Обробка результатів. Для визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії необхідно зіставити результати, отримані під час проведення діагностики, з ключем її обробки. За кожен відповідь, яка збігається з ключовою, випробуваний отримує 1 бал, у протилежному – 0 балів, отримані бали підсумовуються.

**Методика діагностики комунікативної установки (В.В. Бойко)**

Інструкція: Вам потрібно прочитати кожне із запропонованих нижче суджень і відповісти «так» або «ні», погоджуючись або не погоджуючись з ними. Будьте уважні й щирі:

1. Мій принцип в стосунках з людьми: довіряй, але перевіряй.
2. Краще думати про людину погано і помилитися, аніж навпаки (думати добре і помилитися).
3. Високопосадовці, як правило, спритні люди і хитруни.
4. Сучасна молодь розучилася переживати глибоке почуття любові.
5. З роками я став більш потайним, тому що часто доводилося страждати через свою довірливість.
6. Практично у будь-якому колективі зустрічаються заздрість або підсиджування.
7. Більшості людей бракує співчуття до інших.
8. Більшість працівників на підприємствах і в установах намагаються прибрати до рук все, що погано лежить.
9. Переважна частина підлітків сьогодні вихована гірше, ніж будь-коли.
10. У моєму житті часто зустрічалися цинічні люди.
11. Буває так: робиш добро людям, а потім шкодуєш про це, тому що вони платять невдячністю.
12. Добро має бути з кулаками.
13. З нашим народом можна побудувати щасливе суспільство в недалекому майбутньому.
14. Нерозумних навколо себе бачиш частіше, ніж розумних.
15. Більшість людей, з якими доводиться мати ділові стосунки, розігрують з себе порядних, але по суті вони інші.
16. Я дуже довірлива людина.
17. Мають рацію ті, хто вважає: потрібно більше боятися людей, а не звірів.
18. Милосердя в нашому суспільстві в найближчому майбутньому залишиться ілюзією.
19. Наша дійсність робить людину стандартною, безликою.
20. Вихованість в моєму оточенні на роботі - рідкісна якість.
21. Практично я завжди зупиняюся, щоб дати на прохання перехожого жетон для метро в обмін на гроші.
22. Більшість людей підуть на аморальні вчинки заради особистих інтересів.
23. Люди, як правило, безініціативні в роботі.
24. Літні люди у більшості показують свою озлобленість кожному.

25. Більшість людей на роботі люблять попліткувати один про одного.

Обробка:

1. Про завуальовану жорстокість у відношенні до людей

свідчать такі варіанти відповідей (у дужках вказується кількість

балів, що нараховуються за відповідний варіант): 1 - так (3), 6 - так (3), 11 - так (7), 16 – ні (3), 21 – ні (4).

Максимальна кількість 20 балів.

2. Відкрита жорстокість у відносинах людей, можна судити з таких питань із вище наведеного опитувальника: 2 – так (9), 7 – так (8), 12 – так (10), 17 – так (10), 22 – так (8).

Максимальна кількість 45 балів.

3. Обґрунтований негативізм у судженнях людей, виявляється у таких питаннях та варіантах відповідей: 3 – так (1), 8 – так (1), 13 – ні (1), 18 – так (1), 23 – так (1).

Максимальне число 5 балів.

4. Буркотіння, тобто схильність робити необґрунтовані узагальнення

негативних фактів у сфері взаємовідносин з партнерами та

спостереженні за соціальною реальністю: 4 - так (2), 9 - так (2), 14 - так (2),

19 – так (2), 24 – так (2).

Максимальна кількість балів - 10.

4. Негативний особистий досвід спілкування з людьми свідчать питання: 5 - так (5), 10 - так (5), 15 – так (5), 20 – так (4), 25 – так (1).

Максимальна кількість 20 балів.

**Анкета «Вивчення готовності педагогів загальноосвітніх організацій до впровадження інклюзивної освіти»**

Чи знаєте Ви, що освіта учнів з ООП може бути організована спільно з іншими учнями (інклюзивна освіта)?

Чи знаєте Ви у чому полягає особливість інклюзивної освіти?

Чи знайомі Ви з вітчизняним досвідом організації інклюзивної освіти?

Чи знайомі Ви із закордонним досвідом організації інклюзивної освіти?

Чи вважаєте Ви себе психологічно та професійно готовими до роботи з дітьми з ООП?

Чи вважаєте Ви, що інклюзивна освіта позитивно позначиться не лише на розвитку та соціалізації дітей з ООП, а й на їхніх однолітків із звичайними освітніми потребами

Чи готові Ви взяти участь у розробці освітніх програм для дітей з ООП?

Чи готові Ви пройти професійну перепідготовку для роботи в школі?