

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВДО ІНКЛЮЗИВНОГО
НАВЧАННЯДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконала: студентка 6 курсу

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійної (наукової)
програми «Спеціальна освіта»
другого (магістрського) рівня освіти

Бушенєва Ольга Миколівна

Керівник: професор Лаврикова
Оксана Валентинівна

Рецензент: професор Слюсаренко Н.В

Херсон – 2019

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ПРОБЛЕМ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	7
1.1. Поняття та напрямки розвитку інклюзії	7
1.2. Основні проблеми готовності педагогів масових шкіл до впровадження інклюзивної освіти	13
1.3. Головні змістові задачі формування професійних особистісних якостей педагогів щодо реалізації інклюзивної освіти	21
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	27
2.1. Методи організації дослідження	27
2.2. Організація та методи дослідження зв'язку особистісних якостей педагога та його готовності до інклюзивної освіти	28
2.3 Тренінгові вправ спрямовані на розвиток особистісних факторів вчителів	35
2.4. Аналіз експериментальної роботи	40
ВИСНОВКИ	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50
ДОДАТКИ	57
Додаток А. Опитувальник «Шкала самооцінки альтруїзму» (Раштон)	57
Додаток Б. Опитувальник «Шкала толерантності до невизначеності Маклейна (Адаптація Є. Г. Луковицького)	59
Додаток В. Опитувальник «Шкала загальної самоефективності»	62
Додаток Г. Опитувальник «Психологічна готовність до інклюзивної освіти» (Першина Н.А., Сичов О.А.)	64

(Першина Н.А., Сичов О.А.)	64
Додаток Д. Конспекти тренінгових занять з розвитку особистісних факторів готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти	70
Додаток Е. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	89

ВСТУП

Актуальність теми :

Сучасна парадигма освіти виходить з ідеї створення адекватних умов для індивідумів з різними потребами в навчанні (в тому числі для осіб з різними психофізичними вадами та обдарованих людей). Сучасні освітні практики та педагогічні системи розвинених країн та країн, що розвиваються зазнають необхідні соціуму зміни, здійснюючи перехід на нові освітні концепції та технології. Міжнародні організації (наприклад, ЮНЕСКО, ОБСЄ та інші) в якості пріоритетного розвитку системи освіти рекомендують інклюзивну освіту, спрямовану на реалізацію прав громадян на здобуття якісної освіти та соціальну інтеграцію [22, с. 46].

У більшості працях зарубіжних авторів таких як (Т. Бут, D. Armstrong, F. Armstrong, Н. М. Levin, D. Mitchel, D. L. Ryndak, A D., A. Sander, A D. Treherne, L. Jackson) досліджується проблема визначення сутності поняття «інклюзивна освіта», розкриваються основні принципи та аспекти інклюзивної освіти.

Також упродовж останнього десятиліття вітчизняні науковці, а саме В.О. Бондар, А.І. Колупаєва, Т.О. Євтухова, В.А. Ляшенко, І.І. Іванова, О.А. Столяренко, А.С. Шевчук, О.А. Савченко, присвятили свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх школах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм, розкрили головні напрямки у процесі впровадження інклюзивної освіти та виявили головні риси, котрими повинні володіти педагоги в умовах інклюзивного навчання.

Вагомий вплив на розвиток системи спеціалізованих навчальних закладів, удосконалення їх структури, створення методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали роботи таких відомих педагогів та психологів, як Л.С. Виготського, О.В. Венгер, О.П.

Запорожця, О.О. Киричука, Г.І. Костюка, Б.О. Корсунської, С.А. Максименка, Н.В. Морозової, В.М. Синьова, П.Л. Таланчука, В.К. Тарасун, М.О. Ярмаченка [25, с. 145].

В них обґрунтовані принципові поняття щодо особливостей розвитку психічних процесів у школярів різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до навчання, механізмів сформованості їх соціально–комунікативної активності.

В дослідженнях вчених досліджувалась історія становлення і розвитку окремих напрямків інклюзивної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями, аналізувалася історія виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви розвитку, відмінного від норми, й засоби їх психолого–педагогічної корекції

С.В. Альохіна, О.В. Губіна, Т.Л. Чепель, Т.В. Кожекіна, В.В. Хитрюк, Г.Ю. Козловська також в своїх статтях відзначають, що недостатня професійна підготовка вчителів і студентів педагогічних вузів до реалій роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є основною перешкодою до впровадження інклюзії в освіту на сьогоднішній день. Саме це потребує створення дієвої системи, націленої на дослідження і поширення успішного педагогічного досвіду [54, с. 112].

Саме вчителям відводиться особливе місце у реалізації механізму інклюзії. Від їх особистої педагогічної позиції, особистісної орієнтації на гуманістичні цінності навчання і виховання залежить ефективність інклюзивного освітнього процесу та сам процес соціалізації дитини з особливими потребами в інклюзивному середовищі.

Однак залишаються маловивченим питанням стосовно методів формування емоційної стійкості, толерантності, рефлексії, емпатії і в цілому психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до реалізації принципів інклюзивної освіти. Головні якості, що складають

особистісну компетенцію вчителя, необхідно закладати ще на етапі професійного навчання.

Саме це є рушійною силою теми дослідження та зумовило її актуальність. Дослідники наголошують на необхідності підготовки компетентних педагогів, формуванню в них ціннісного ставлення до інклюзії, здатності вирішувати професійні завдання в галузі навчання та надання кваліфікованої допомоги дитині з особливими потребами і вмінню реально оцінювати педагогічну діяльність, з огляду на негативний і позитивний досвід інклюзивної практики.

Об'єкт дослідження: психологічна готовність педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: розвиток особистісних факторів готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан проблеми дослідження в загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі.
2. Виявити рівень готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.
3. Дослідити взаємозв'язок рівня і показників готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти та особистісних факторів (альтруїзм, толерантність до невизначеності, самоефективності, орієнтація на педагогічні цінності).
4. Скласти, реалізувати і виявити ефективність тренінгових занять, спрямованих на розвиток особистісних факторів готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

Методи дослідження:

1. Теоретичні (вивчення і аналіз психолого-педагогічної літератури).
2. Емпіричні (опитування, психолого-педагогічний експеримент).

Практичне значення отриманих результатів: даної роботи полягає у впровадженні науково обґрунтованого та практично досвіду вивчення готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти та скласти план дій щодо покращення готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

Структура випускної роботи: кваліфікаційна робота на вище зазначену тему складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел та додатків, що розміщені на 58 аркушах.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ПРОБЛЕМ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття та напрямки розвитку інклюзії

При визначенні терміна «інклюзивна освіта» було проаналізовано визначення, що містяться в головних міжнародних документах: Стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанкській декларації та програмі дій зі здобуття освіти осіб з особливими освітніми потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, відповідного до потреб і можливостей кожної дитини, незважаючи на особливості її психофізичного розвитку [11, с. 54].

Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна освіта основана на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати освіту за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, повинна забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що модифікує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, застосовує доступні ресурси, залучає батьків, фахівців для

надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Розкриємо основні принципи стосовно інклюзивного навчання [27, с. 59], отже:

- всі діти можуть навчатися разом у випадках, коли це можливо, не зважаючи на певні складності чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати і брати до уваги індивідуальні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні моделі й темпи навчання;
- забезпечення якісної освіти для кожного учня, завдяки удосконаленню навчально-методичного забезпечення, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
- діти з особливими освітніми потребами повинні отримувати додаткову допомогу, котра може бути корисною їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Концепція інклюзивної освіти освітлює одну з головних демократичних ідей – всі діти – цінні й активні члени суспільства. Процес навчання в інклюзивних освітніх закладах корисний як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей масових шкіл, членів родини та суспільства в цілому. Саме взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

При цьому школярі з нормою демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованому використанню нових знань і вмінь. Процес взаємодії між учнями з особливими освітніми потребами та класом в інклюзивних школах сприяє добре налагодженим між ними дружнім стосункам. Завдяки такій взаємодії діти вчаться адекватно

сприймати і ставитися з повагою до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [47, с. 116].

Інклюзивні підходи дуже корисні для сім'ї. Усі батьки дітей з особливими освітніми потребами обов'язково отримають підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей типовий, а в чому атиповий, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання.

Вчителі інклюзивних класів детальніше розглядають індивідуальні відмінності й особливості дітей. Вони детальніше взаємодіють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) Інклюзивна система освіти також має вагомий внесок із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей.

Інклюзивне навчання – це спеціально організований та керований навчальний процес взаємодії учителя та учнів у загальноосвітній школі загального типу, в результаті якого задовольняються індивідуальні освітні потреби усіх учнів та відбувається засвоєння знань, умінь та навичок.

При цьому для школярів з особливими освітніми потребами освітній заклад загального типу передбачає створення умов для спеціальних освітніх послуг, а для навчання дітей масових шкіл означає свободу вибору між інклюзивним і звичайним класом [47, с. 125].

Головною метою інклюзивного навчання є свідоме оволодіння знаннями, уміннями та навичками, отримання певного рівня освіти та досягнення освіченості.

Основні завдання інклюзивного навчання є [47, с. 132]:

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти певного рівня у середовищі масової школи відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;
- здійснення принципу "навчитися жити разом", який ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки;
- забезпечення всебічного розвитку особистості, реалізація здібностей; створення освітньо-корекційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів із особливостями психофізичного розвитку;
- створення гармонічної атмосфери в загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей із особливими освітніми потребами з іншими учнями;
- процес забезпечення окремого психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами;
- надання консультації сім'ям, котрі виховують дітей із особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання.

Принципи інклюзивного навчання – це система базових вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечить його ефективність. Головні вимоги до інклюзивного навчання визначаються тим, що [15, с. 45]:

- усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- навчальні заклади мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів узгодженням різних видів і темпів навчання;
- освітні заклади повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, вживаючи організаційні

заходи, розробляючи стратегії викладання, використовуючи ресурси і партнерські зв'язки зі всіма учасниками освітнього процесу;

– діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм у навчальному процесі;

– інклюзивні форми навчання – найефективніший засіб, який гарантує солідарність, співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками.

Сама інклюзивна освіта повинна базуватися на основних принципах гуманної педагогіки: зрозуміти дитину, визнати і прийняти її.

У педагогіці гуманізму написано те, що необхідно прийняти дитину як індивідуальність, з її поглядами, вчинками і позицією. Вчитель при цьому може не розділяти, не підтримувати їх, але повинен любити і поважати дитину, дати їй шанс на усвідомлення, сформувати основу для самовдосконалення.

Навчаючи дітей з особливим розвитком психофізичного здоров'я, їх індивідуальним особливостям, вчитель повинен формувати моральні цінності. Прийняти означає те, що дитина прийнята з усіма її недоліками і має право бути такою, якою вона є. Якщо вчитель приймає дитину, він приймає і її особливості, не виділяючи і не оцінюючи їх. В основі даного почуття покладена – любов, котра лежить через справедливість. Недотримання принципів гуманістичної педагогіки, викликає у дитини протести [7, с. 36].

В основі навчання дитини в інклюзивному класі лежить принцип природовідповідності, що вимагає від учителя початкових класів прийняти дитину такою, якою її створила природа, виховали у сім'ї, чи у дошкільному закладі.

До спеціальних принципів інклюзивного навчання відносять наступні [7, с. 45]:

- максимальної доступності, з визначенням адекватних для учнів цілей і завдань;
- орієнтації на потреби кожного згідно програмою навчання;
- збільшення участі кожного школяра у навчальній діяльності;
- прийняття і поваги індивідуальних особливостей навчання;
- створення умов для підвищення успішності кожного учня.

В основі інклюзивного навчання закладені наступні основні принципи: адаптація та модифікація змісту та методів навчання.

Адаптація – модифікує процес навчання, не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання. Адаптація змінює процес навчання спосіб повідомлення вчителем навчальної інформації; спосіб організації занять учнів, що має на меті залучення дітей до виконання завдань і сприяння ними навчальної інформації. Адаптація навчального плану являє собою модифікацію навчального плану або цілей і завдань, прийнятних для конкретної дитини; видозміну завдань; визначення змісту, який необхідно засвоїти тощо. Вибір видів адаптації залежить від потреб конкретних учнів включаючи особливості їх поведінки [8, с. 78].

Адаптація направлена на моделювання проблем, що пов'язані з мотивацією та виконанням встановлених правил і вимог до поведінки.. Або ж якщо учень з особливостями розвику, має проблеми з переходом до іншого виду діяльності, наприклад до ігор на свіжому повітрі. Вчитель бере до уваги особливість учня і виготовляє ламіновану картку з підказками, послідовно зображеними у вигляді малюнків (наприклад, дитина складає іграшки); організаційні навички. Адаптація допомагає дітям сконцентруватися на виконанні завдання. Наприклад, учень, який має труднощі у навчанні, читаючи вголос не може відслідкувати рядок, який читає. Вчитель дозволяючи учневі користуватися лінійкою, яка кладеться під речення, яке читає дитина, тим самим виконує адаптацію. Або ж дитині з порушенням зорового сприйняття важко сконцентруватися на робочих аркушах, що містять багато інформації.

Педагог виконує адаптацію з урахуванням цієї потреби, зменшуючи обсяг інформації в робочих аркушах, і, за необхідністю, розрізає сторінку на розділи, використовує виділення різних розділів на сторінці; сенсорні потреби [8, с. 27].

Адаптація при якій надання учневі допоміжних засобів (слуховий апарат, окуляри, техніка для комунікації), устаткування і допомоги для того, щоб компенсувати сенсорні порушення. Наприклад, учневі з порушенням слуху відводять робоче місце ближче до вчителя, подалі від вентиляторів і шумних місць (наприклад, вікна, дверей тощо). Для учня з церебральним паралічем, якому важко говорити, вчать користуватися спеціальним електронним пристроєм, який синтезує голос. Його однокласників також вчать спілкуватися з дитиною за допомогою цього допоміжного пристрою.

Модифікація навчання проявляє зміну характеру. Модифікації можуть бути виконані наступним шляхом [11, с. 54]:

1. Скорочення змісту засвоєного матеріалу. Учень може брати участь лише в окремих частинах уроку і/або володіти лише частиною змісту навчального матеріалу. Інколи вимоги уроку занадто складні для можливостей учня, однак все ж вимагається частково задіяти учня до роботи на уроці. Наприклад, для учнів з особливостями розумового розвитку можна попросити прочитати більш легкий виклад теми, тоді як його однокласникам необхідно прочитати повністю розділ з підручнику.

2. Зниження вимог до участі в роботі. Учень може виконувати лише певну частину завдань. У цьому випадку від школяра може вимагатися засвоєння всього матеріалу, або лише його частини.

1.2. Основні проблеми готовності педагогів масових шкіл до впровадження інклюзивної освіти

В даний час гостро постає питання про організацію процесу розвитку і навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі залишається відкритим. Практика показує те, що розвиток інклюзивної освіти – процес складний, багатогранний, який стосується як наукових, так і методологічних та адміністративних ресурсів.

На сьогодні інклюзія сприймається в даний спосіб [12, с. 82]:

1. Інклюзія закликає до реструктуризації культури школи, щоб створити умови для розвитку особистості кожного учня з урахуванням його особливостей та потреб.

2. Інклюзія супроводжується процесом збільшення ступеня участі кожного окремого учня в академічному та соціальному житті школи, процесом зниження ступеня ізоляції учнів.

3. Інклюзія безпосередньо стосується всіх учнів школи, а не тільки особливо вразливих категорій, таких як діти з обмеженими можливостями.

4. Інклюзія орієнтована на вдосконалення школи не тільки для учнів, але і для вчителів і її працівників.

5. Різноманіття і несхожість дітей один на одного не є проблемою, яка потребує вирішення, а найважливішим ресурсом освітньої діяльності.

6. Інклюзія передбачає наявність тісних, близьких, заснованих на дружбі відносин між освітніми організаціями та соціумом, який їх оточує.

Постає конкретне питання «Чи готові вчителі загальноосвітньої школи до впровадження інклюзивної освіти?», «Які особистісні, професійні, соціально-психологічні аспекти інклюзії хвилюють педагогів на початковому етапі організації інклюзивної освіти?»

Дуже важливим є правильно проаналізувати труднощі, які відчують учасники освітнього процесу, пов'язані з реалізацією

процесів інклюзивної освіти, і озвучити ряд компонентів, які можуть як сприяти, так і перешкоджати впровадженню цих процесів [12, с. 97].

Без такого аналізу неможливо визначити ступінь готовності педагогічної системи до трансформацій, характер основних завдань і послідовність конкретних дій, спрямованих на їх рішення. Охарактеризуємо основні компоненти професійної готовності педагогів до впровадження інклюзивної освіти.

Готовність до певного типу професійної діяльності в рамках освітнього простору передбачає суворе і системне оволодіння певними знаннями і вміннями, стійку переконаність людини, соціально значиму спрямованість особистості [28, с. 116]. Розглядаючи готовність педагога як системоутворюючу установку до діяльності з позитивним результатом і прагненням до вирішення педагогічних завдань, можна зробити висновок, що вона є складним, багаторівневим, різноплановим особистісним утворенням людини.

Розкрито основні характеристик готовності педагогів до впровадження інклюзивної освіти загальноосвітній процес є [17, с. 55]:

- системність;
- комплексність;
- особистісна спрямованість.

В професійно-педагогічному середовищі педагога необхідно виділити три взаємопов'язаних компонента: технологічний, інформаційний та аксіологічний.

Технологічний передбачає необхідність засвоїти достатню кількість операціональних та інтелектуальних умінь і навичок, які забезпечують високу якість професійної діяльності вчителя. Даний компонент відображає процесуальні характеристики, форми, методи, засоби. Включає педагогічну взаємодія, організацію та управління процесом, без яких не може бути досягнутий кінцевий результат.

Інформаційний компонент окреслює наявність певних знань. Цей компонент відповідає за наявність предметно-спеціальних і нормативноправових знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійнопедагогічній діяльності [21, с. 33].

Аксіологічний компонент визначає загальнолюдські та групові цінності, які взаємопов'язані між собою вміннями та навичками, і включає світогляд, в тому числі засвоєння і прийняття педагогічних цінностей, визнання свободи особистості всіх учасників педагогічного процесу і особистісну спрямованість педагога.

Отже, основним завданням є готовність педагога до впровадження інклюзивної освіти, яка повинна проявлятися в здатності освоювати теоретичний матеріал, в тому числі нормативно-правову інформацію, дидактичні та методичні засади педагогічної взаємодії з різними групами учнів.

Педагог має вміти впроваджувати і ефективно використовувати в освітньому процесі нові педагогічні технології, нові форми організації навчального процесу. Оволодіти цими навичками та надавати різних видів педагогічної підтримки, а також створювати умови успішного навчання для всіх учнів [24, с. 157].

Оскільки це вимагає значних витрат сил і часу, важливою складовою готовності повинна бути мотивація, заснована на розумінні соціальної значущості інклюзивної освіти, стійкій переконаності в необхідності створення однакового позитивного ставлення для всіх категорій учнів.

Докладемо зусиль, щоб визначити, які складові основних компонентів готовності будуть особливо актуальні на початкових етапах впровадження інклюзивної освіти, за якими ознаками можна визначити рівень їх сформованості. Технологічний компонент розкриває діяльнісний характер, способи і прийоми взаємодії учасників освітнього

процесу, культуру спілкування, використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій [23, с.98].

Він пов'язаний з усвідомленістю необхідності розвитку всього спектру власних педагогічних здібностей як підґрунтя успішності педагогічної діяльності та попередження ймовірних помилок, а також осмисленістю найбільш раціональних шляхів і способів розвитку цих здібностей.

Саме практична готовність педагога до праці в сфері інклюзивної освіти визначається декількома факторами. Перш за все, вчитель повинен володіти організаторськими вміннями. Це означає, що він повинен бути здатним мобілізувати всіх учнів для виконання різних навчальних завдань в рамках наявної програми. До цієї групи варто віднести наступні навички інформаційні, комунікативні, методичні, технічні та орієнтаційні .

До критеріїв практичної готовності потрібно включити наступне [25, с. 76]:

- наявність у педагогів необхідних професійних навичок для роботи з дітьми з особливими освітніми можливостями, в тому числі комунікативних, методичних, технічних, інформаційних;
- вміння здійснювати діяльність з подолання негативного відношення до спільної освіти, оскільки, як показує практика, однією з основних проблем інклюзії є налагоджування контактів дітей з особливими освітніми потребами та звичайними;
- володіння стратегіями з подолання психологічного бар'єру, що виникає під час навчання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки поява в класі дитини з обмеженими можливостями здоров'я це не тільки стрес для самої дитини, але і для вчителя, який відчуває дискомфорт, тому що зникає рівновага між індивідуальним сприйняттям запитів освітнього середовища і професійними ресурсами, що доступні для взаємодії з цими запитами. Одна зі

складових інформаційного компоненту – формування знань, що лежать в структурі досвіду. Ось чому необхідно звернення до форм прояву теоретичної готовності.

На даному етапі потрібно враховувати наступні показники, зазначенні нижче [25, с. 105]:

- знання нормативно-правових основ інклюзивної освіти, які є юридичною базою організації освітнього процесу;
- знання особливостей організації освітнього процесу в умовах інклюзії, які відображають властивості, характерні як для навчання, так і для виховання різних учнів, в тому числі їх спрямованість, взаємозв'язок всіх структурних елементів педагогічної системи освітнього закладу, особливості двосторонньої взаємодії учня і вчителя;
- знайомство з досвідом інклюзивної освіти в різних країнах та регіонах України;
- знання умов ефективності реалізації інклюзивної освіти, тобто умов, в яких навчаються з різною підготовкою, різними фізіологічними можливостями і різними перспективами подальшого навчання.

Світоглядна складова аксіологічного компонента пов'язана із сприйняттям педагогом явища інклюзії. Світоглядний критерій включає в себе такі компоненти як переконання, ціннісні орієнтації в професійно-педагогічній сфері, в тому числі і соціальну спрямованість як провідну психологічну властивість особистості педагога, в якому представлена система спонукань до життя в суспільстві та активної взаємодії з його членами.

На початкових етапах реалізації інклюзивної освіти важливі наступні аспекти [25, с. 116]:

- розуміння ролі інклюзивної освіти у формуванні підростаючого покоління, адже включення дітей з особливостями сприяє розвитку в учнів моральних якостей, що визначають психологічну готовність до

побудови конструктивної взаємодії особистості з іншими людьми, що відрізняються від неї соціальною, культурною приналежністю, інтересами, потребами, світоглядом;

- ставлення до інклюзивної освіти як позитивного явища в житті суспільства, спрямованого на формування особистісно значущих зразків безконфліктної або компромісної поведінки;
- розуміння пріоритетності інклюзивної освіти, оскільки інклюзивноорієнтований навчальний заклад – це «найефективніший метод боротьби з дискримінацією в освіті, інструмент побудови посправжньому інклюзивного суспільства і надання освіти для всіх дітей».

Особиста направленість викреслює спонукання до діяльності, пов'язане з задоволенням потреб педагога, сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що зумовлюють його професійну активність.

На думку Н. В. Грозної, «досвід впровадження інклюзивної освіти показує, що вчителі та інші фахівці не відразу починають відповідати тим професійним ролям, які потрібні для даної форми навчання, а через деякий час після проходження певних тренінгів та курсів. Страх і невпевненість також пов'язані з тим, що фахівці бояться, що не будуть повністю контролювати навчальний процес, що доведеться просити про допомогу учнів, батьків або педагогів, тим самим визнавши, що вони не мають відповідей на абсолютно всі питання» [43, с. 66]

Слід особливо підкреслити те, що невідповідне (за відсутності кадрових ресурсів) масове впровадження ідеї інклюзії може призвести не до нерівності прав, а до втрати дітьми можливості отримати адекватну освіту та втрати власної особистості дитини. Тому одним з найважливіших та перших кроків у реалізації включеної освіти має стати вивчення готовності педагогічних працівників загальноосвітніх закладів до впровадження інклюзії.

Статистичні дані свідчать про те, що педагогам загальноосвітньої школи притаманний низький рівень знань в області спеціальної педагогіки. На сьогодні лише кожен п'ятий педагог загальноосвітньої школи знайомий з основними принципами та правилами впровадження інклюзивної освіти. Педагоги визнають дефіцит знань в даній області. Вони не знають форми, методи і прийоми навчання і виховання дітей з порушеннями в розвитку та виявляють рівень моральної неготовності до співпраці з такими дітьми.

Це незнання веде до того, що педагоги змушені навчати таких дітей методом проб і помилок, вибираючи засоби і прийоми роботи навчання. Іноді цей вибір може бути неправильним, що негативно впливає на процес навчання школярів з особливими освітніми потребами і стає передумовою небажання педагога працювати. В свою чергу у дитини зникає бажання йти на контакт з педагогом.

У педагога на цій підставі формується негативне ставлення до інклюзивної освіти в цілому.

Досвід і дослідження вчених (Т.О Брендона, Д.Й Чарлтона) дозволяють стверджувати, що вирішення цієї проблеми є і полягає в створенні центрів удосконалення педагогічної майстерності. Створення такого роду центрів має стати одним з напрямків впровадження інклюзії та допомогти педагогам в передачі практичного досвіду один одному.

До роботи в таких центрах залучаються професіонали в області роботи з дітьми, які мають вади розвитку, викладачі вищої школи. Первинні оцінки роботи цієї спільноти показали, що у багатьох вчителів знижується почуття ізоляваності завдяки постійному обміну досвідом з колегами, забезпеченню наукової та фінансової підтримки тих сфер навчання, які часто не беруться до уваги [44, с. 17].

Крім того, ряд дослідників говорять про необхідність підготовки не стільки вчителів інклюзивного класу, скільки про педагога, здатного

найбільш оптимально використовувати вже наявні знання в роботі з учнями з особливостями в навчанні (Е. О'Корнен, Ш. Друді).

Таким чином, в сучасному освітньому просторі інклюзивна освіта дітей з ООП ще не до кінця приймається і розділяється. Основною причиною цього є низький рівень професійно-особистісної готовності педагогів. Дана проблема може бути вирішена через додаткову підготовку педагогів і отримання досвіду взаємодії з дітьми, що мають різні типи та види порушень.

Дослідники наголошують на необхідності підготовки компетентних педагогів, які мають ціннісне ставлення до інклюзії, здатних вирішувати професійні завдання в галузі навчання та надання колекційної допомоги дитині з особливими освітніми потребами і вміють рефлексивно оцінювати педагогічну діяльність, з огляду на негативний і позитивний досвід інклюзивної практики.

1.3. Головні змістові задачі формування професійних особистісних якостей педагогів щодо реалізації інклюзивної освіти

Проаналізувавши наукову літературу, можна стверджувати, що більшість наукових праць присвячені організації інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти в загальноосвітніх дошкільних закладах представлена меншим обсягом публікацій, зокрема, в працях видатних вчених таких, як А.Т Колупасової, Л.П Савчук, О.А Мартинчук, І. О Юхимець та ін.

О.А Мартинчук у своїй статті виділяє такі головні компоненти професійно-особистісної готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти [38, с. 47]:

- мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного

процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

- когнітивний – це система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;
- креативний – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості;
- діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійнопедагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетентностей.

До професійних компетентностей потрібно віднести такі, як [40, с. 21]:

- дидактичну (готовність визначати загальні і конкретні завдання розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі, здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців);
- виховну (здатність аналізувати і давати психолого-педагогічне трактування поведінки, вчинків, реакцій вихованців, готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання, залучати їх до культури);
- комунікативну (встановлення з дитиною довірливих відносин, запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками);

- методичну (готовність до проектування, планування, реалізації і діагностики навчального процесу та фахового коректування результатів навчання);
- трансформаційну (відбір і перетворення навчального, дидактичного та методичного матеріалу).

Т.В П'ятакова досліджувала у своїх роботах питання розвитку інклюзивної компетентності як інтегральної особистісно-професійної компетентності сучасного педагога. Основою її дослідження стали швейцарські досягнення вчених у галузі професійної підготовки педагогів до здійснення інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність вимагає сукупності взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного [40, с. 28].

Автор подала нам визначення інклюзивна компетентність педагога, під якою розуміється інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, виховуючи різноманітні освітні потреби дітей і забезпечуючи включення дітей з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і найголовніше, створення умов для їх розвитку та саморозвитку.

Від педагога, котрий задіяний в інклюзивну освіту, потрібно вимагати знання з психолого-педагогічних особливостей вікового і особистісного розвитку дітей з ООП, а також вміння виявляти дані особливості. При проектуванні інклюзивного освітнього процесу педагоги стикаються з необхідністю відбору великої кількості оптимальних способів організації спільного навчання дітей з нормою і дітей з особливими освітніми потребами. Важливим стає саме встановлення взаємодії між цими дітьми, між батьками учнів, між педагогами і батьками, педагогами і дітьми [46, с. 72].

В умовах інклюзії освітнє середовище передбачає особливий корекційно-розвивальний характер. По відношенню до дітей з ООП це

важливо для задоволення їх особливих освітніх потреб, а по відношенню до навчаються вікової норми - для подолання негативізму у ставленні до однолітків з особливостями.

Очевидно, що педагог повинен вміти створювати середовище, яке сприятиме розвитку і дітей з особливими освітніми потребами, і дітей вікової норми. Крім того формування у педагога вмінь вирішувати професійні завдання нерозривно пов'язане з проектуванням та здійсненням власного конкретного професійного розвитку.

Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти - це процес формування у них здатності вирішувати професійні завдання, що стосуються організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком.

Результатом такої підготовки є формування у педагогів готовності до наступного [47, с. 38]:

- розуміння філософії інклюзивної освіти, знати психолого-педагогічні закономірності та особливості вікового та особистісного розвитку дітей з ООП, що знаходяться в умовах інклюзивного освітнього середовища, і вміти виявляти дані закономірності і особливості;
- вміння відбирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, а також проектувати навчальний процес для спільного навчання дітей з особливостями та дітей масових шкіл;
- вміння застосовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу, орієнтоване на ціннісне ставлення до дітей з ООП і інклюзії в цілому;
- вміння створювати корекційно-розвиваюче середовище в умовах інклюзивного освітнього простору і використовувати ресурси, наявні у освітній організації для розвитку всіх дітей;
- вміння здійснювати професійну самоосвіту з питань спільного навчання дітей з нормою розвитку і дітей з особливостями.

Проблема готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти була розкрита вченим А.С. Сиротюк. Автор, розглядаючи структуру професійної компетентності, виділяє наступні її складові:

Складові професійно-спеціалізованої компетенції [48, с. 56]:

- здатність і готовність педагогів до використання отриманих знань, умінь і навичок для вирішення практичних завдань в системі інклюзивної освіти;
- до формування толерантного ставлення суспільства до дітей з ООП;
- до організації просвітницької та пропедевтичної роботи з питань інклюзивної освіти;
- до створення єдиного збагаченого освітнього середовища для дітей з ООП;
- до організації індивідуальної допомоги батькам в орієнтації правових, соціальних, медичних та психолого-педагогічних питаннях;
- до покращення психічного розвитку і соціалізації дітей з ООП.

Основні професійно значущі якості особистості, які потрібні для роботи педагогам в інклюзивному просторі:

- високий рівень розвитку мотиваційної готовності до роботи з дітьми з ООП;
- потреба в професійному та особистісному саморозвитку;
- емпатійність;
- фасілітативні і комунікативні здібності.

Складові професійно-особистісної позиції [48, с. 92]:

- створення толерантного, варіативного, збагаченого та індивідуалізованого освітнього середовища для дітей з ООП;
- визнання цінності особистості кожного учня незалежно від наявності вад розвитку;

- прагнення досягти не тільки освітніх результатів, а й розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами;
- прийняття інклюзивної культури і необхідність її трансляції іншим людям;
- усвідомлення важливості творчого підходу в роботі з дітьми з ООП, що вимагає багато сил і енергії;

Важливою якістю педагога, що характеризує його профійну готовність до роботи з дітьми з ООП, є готовність надати допомогу.

Це інтегральна особистісна якість, котра включає в себе такі характеристики як [48, с. 114]:

- доброзичливість,
- толерантність,
- оптимізм,
- емпатія,
- милосердя,
- дбайливість,
- креативність,
- відповідальність,
- високий рівень регуляції своєї діяльності,
- здатність до творчої діяльності та ін.

Таким чином, підводячи підсумок можемо відзначити, що однією з проблем реалізації інклюзивної освіти на сьогодні є неготовність педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Основними змістовними завданнями формування готовності педагога до реалізації інклюзивної освіти є власний розвиток цілого комплексу якостей, що ґрунтується на особистісних ресурсах.

Професійно-особистісна готовність педагога до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначається наявністю таких якостей, як милосердя, емпатія, дбайливість,

толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень саморегуляції та ін.

Гуманний педагог – це той педагог, котрий готовий до надання допомоги дітям з обмеженими можливостями, який має необхідні знання в області спеціальної педагогіки, буде здатний організувати роботу з такими дітьми ефективно знаходити спільний контакт та створити гарний мікроклімат серед учнів усього класу [48, с. 124].

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Методи організації дослідження

Головною метою нашої дослідно-експериментальної роботи є: вивчення особистісних чинників готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

Досліджувані завдання експериментальної роботи розкривають наступне [16, с. 43]:

1. Виявлення рівня готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти в загальноосвітньому просторі.

2. Дослідження взаємозв'язку між рівнем та показниками готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти та особистісних факторів (альтруїзм, толерантність до невизначеності, самоефективність, орієнтація на педагогічні цінності).

3. Потребність складання, реалізації та виявлення ефективності тренінгових занять, спрямованих на розвиток особистісних факторів готовності майбутніх педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

Для дослідження було обрано всього 32 досліджуваних у віці від 20 до 55 років (з них 9 молодих та 23 дорослих людей). Усі вони педагоги масових шкіл у яких впроваджена інклюзивна освіта. Дослідження проводилося в три етапи: констатуючий, формуючий, контрольний етап.

Під час експериментального дослідження було проведено діагностику з виявлення рівня готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти. Дослідили взаємозв'язок рівня і показників

готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти з рівнями альтруїзму, толерантності до невизначеності, самоефективності і орієнтації на педагогічні цінності.

Під час проведення експериментального дослідження було підготовлено діагностику з виявлення рівня готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти в загальноосвітньому процесі.

На формуючому етапі дослідження були складені і реалізовані тренінгові заняття, спрямовані на розвиток особистісних факторів готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

На контрольному етапі дослідження була повторно проведена діагностика з виявлення рівня готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти, а також проведено порівняльний аналіз отриманих результатів з первинними результатами дослідження.

2.2. Організація та методи дослідження зв'язку особистісних якостей педагога та його готовності до інклюзивної освіти

Для визначення взаємозв'язку між рівнем готовності до інклюзивної освіти та рівнями альтруїзму, толерантності до невизначеності, самоефективності, орієнтації на педагогічні цінності у педагогів експериментальної групи була проведена дослідницька робота.

У дослідженні взяли участь тільки учасники експериментальної групи, всього: 32 досліджуваних у віці від 20 до 55 років (з них 9 молодих і 23 дорослих людей).

Для проведення дослідження були використані наступні методики:

1. «Шкала самооцінки альтруїзму» (Раштон і співавтори);
2. «Шкала толерантності до невизначеності» (Д. Маклейн в адаптації Є.Г. Луковицького);

3. «Шкала загальної самоефективності »(Р. Шварцер і М. Єрусалим вадаптації В.Г. Ромека).

4. Методика обстеження «Психологічна готовність до інклюзивної освіти» (Першина Н.А., Сичов О. О.)

У таблиці 2.1 представлені результати діагностики за методикою «Шкала самооцінки альтруїзму» (Раштон і співавтори).

Таблиця 2.1

Рівень альтруїзму педагогів (в%)

Рівні альтруїзму	Випробувані	
	Кількість людей	%
Дуже низький	0	0
Низький	7	22
Середній	24	75
Високий	1	3
Дуже високий	0	0

Для наглядного прикладу на основі даних таблиці 2.1 нами складена діаграма (Рис. 2.1.)

Рівень альтруїзму педагогів (в%)

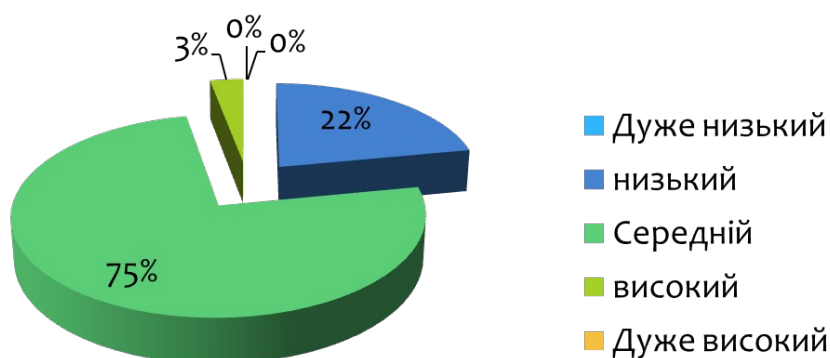


Рис. 2.1. Рівень альтруїзму (в%)

Бачимо, що у 22% опитаних педагогів низький рівень альтруїзму, що характеризує їх в неготовності діяти в інтересах інших людей, залишаючи при цьому свій особистий інтерес на другому плані.

У більшості опитаних середній рівень альтруїзму (75%), це говорить про те, що вони готові безкорисливо діяти на користь іншим, не вимагаючи нічого натомість.

У 3% опитаних педагогів високий рівень альтруїзму, характеризується системою цінностей таких людей, одним з провідних мотивів виступає інша людина, її фізичний і духовний розвиток, і саме в аспекті даного критерію оцінюються власні вчинки. Серед досліджуваних педагогів з дуже низьким і дуже високим рівнем альтруїзму не виявлено.

У таблиці 2.2. представлені результати діагностики за методикою «Шкала толерантності до невизначеності» (Д. Маклейн в адаптації Є.Г. Луковицького).

Таблиця 2.2

Рівень толерантності до невизначеності педагогів (в%)

Рівень толерантності до невизначеності педагогів	Випробувані	
	Кількість людей	%
Низький	12	38
Середній	17	53
Високий	3	9

Для наглядного прикладу на основі даних таблиці 2.2 ми склали діаграму (Рис. 2.2.)

Рівень толерантності до невизначеності педагогів (в%)

■ Низький ■ Середній ■ Високий ■

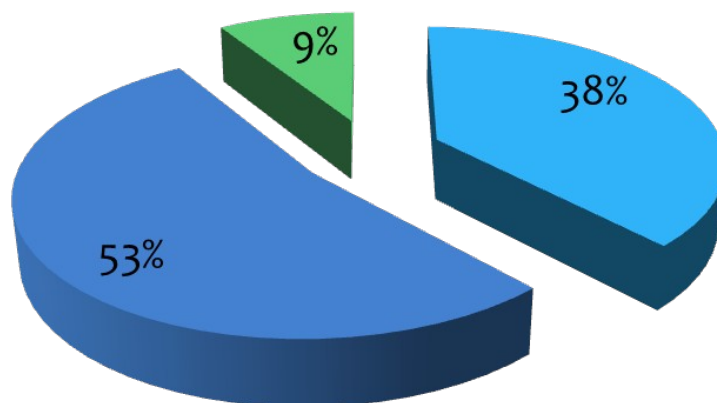


Рис. 2.2. Рівень толерантності до невизначеності (в%)

З отриманих даних бачимо, що у більшості опитаних педагогів переважає середній рівень толерантності до невизначеності (53%), що характеризується їх готовністю працювати в з недостатньою кількістю інформації, отримуючи новий досвід. Але, так само, присутні тривожність і нерішучість при вирішенні складних завдань.

Низький рівень толерантності до невизначеності у 38% педагогів. Це говорить про те, що у них є почуття дискомфорту в складних, неоднозначних, невизначених ситуаціях. Для них характерна розгубленість, нездатність діяти у відсутності чітких орієнтирів, уникнення невизначеності. Потреба в шаблоні, готовому алгоритмі вирішення тієї чи іншої задачі. Потреба досягти в будь-яких відносинах максимальної ясності, неприйняття недовомовленості. кожне рішення сприймається як переломний момент, після якого буде складно повернутися та рухатися вперед. Цінність рішення завищена, що додатково ускладнює сам процес прийняття рішення.

Найменше опитаних педагогів з високим рівнем толерантності до невизначеності (9%). Ці люди не бояться труднощів, складних рішень і завдань, легко адаптуються в будь-якій ситуації і з різними людьми. Вони не хочуть працювати за шаблоном, готові до творчості, експериментів, імпровізації.

У таблиці 2.3 представлені результати діагностики за методикою «Шкала загальної самоефективності» (Р. Шварцер, М. Єрусалима в адаптації В.Г. Ромека).

Таблиця 2.3

Рівень загальної самоефективності педагогів (в%)

Рівень загальної самоефективності педагогів	Випробувані	
	Кількість людей	%
Низький	4	13
Ниже середнього	4	13
Середній	18	56
Вище середнього	5	15
Високий	1	3

Для наглядного прикладу на основі даних таблиці 2.3 ми склали діаграму (Рис. 2.3.)

Рівень загальної самоефективності педагогів (в%)

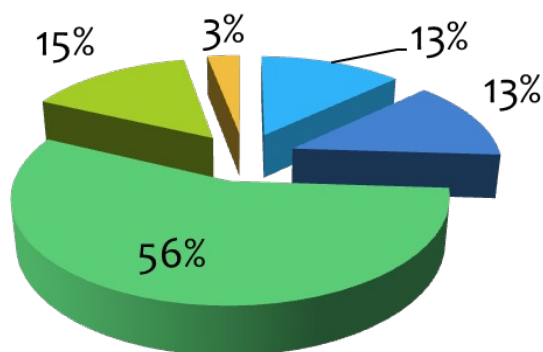
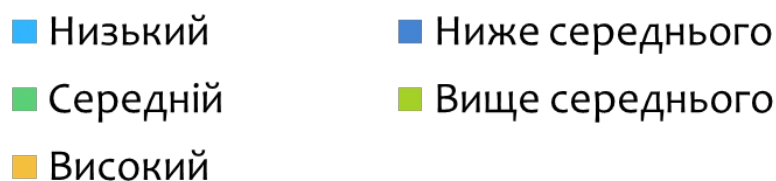


Рис. 2.3. Рівень загальної самоефективності (в%)

На діаграмі видно, що більша частина опитаних педагогів мають середній рівень загальної самоефективності (56%). З невеликою різницею, а саме 15%, з рівнем вище середнього. Їх можна охарактеризувати, як людей досить упевнених в своїх можливостях, за допомогою яких вони добиваються поставлених цілей.

Мають низький рівень 13% педагогів загальної самоефективності. Це характеризує їх як людей з низьким рівнем довіри до власних здібностям і наявністю непевності при виконанні будь-яких конкретних завдань.

Високий рівень загальної самоефективності мають всього 3% опитаних педагогів. Такі люди вважають за краще братися за більш складні завдання, вони ставлять перед собою більш високі цілі і наполегливо їх досягають.

Для виявлення рівня готовності до інклюзивної освіти у педагогів експериментальної групи до проведення тренінгів була проведена методика «Психологічна готовність до інклюзивної освіти» (Н.А., Першина, О.О. Сичов.). У таблиці 2.4 представлені результати даного дослідження.

Таблиця 2.4

Рівень готовності до інклюзивної освіти на експериментальне дослідження до проведення тренінгів (в%)

Рівні готовності до інклюзивної освіти	Експериментальна група до проведення тренінгів	
	Кількість людей	%
Низький	7	22
Середній	25	78
Високий	0	0

Для наглядного прикладу на основі даних таблиці 2.4 складена гістограма (Рис. 2.4)

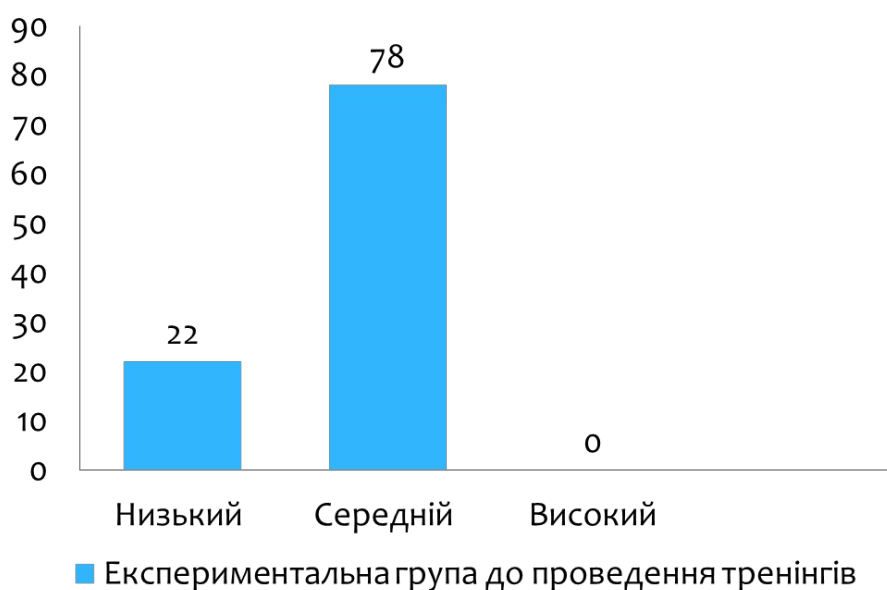


Рис. 2.4.. Рівень готовності до інклюзивної освіти на експериментальне дослідження до проведення тренінгів (в%)

З отриманих даних бачимо, що рівень готовності до інклюзивної освіти у більшості опитаних педагогів експериментальної групи середній (78%), тобто більшість педагогів розуміють суть інклюзивної освіти: в цивілізованому суспільстві діти з особливими освітніми потребами мають можливість вчитися в освітніх установах; це несправедливо - позбавляти дітей з особливостями фізичного розвитку можливості відвідувати масову школу; інклюзивна освіта корисна не тільки дитині з ООП, а й звичайним дітям і їхнім батькам, тим що сприяє вихованню милосердя, співчуття, толерантності.

22% опитаних мають низький рівень готовності до впровадження інклюзивної освіти, це говорить про те, що ці педагоги зовсім не готові до педагогічної діяльності в інклюзивному класі, у них присутні бар'єри, невпевненість з приводу наявності знань і в зв'язку з відсутністю досвіду спілкування з такими дітьми, обережністю по відношенню до них і впевненість в тому, що дітям з ООП необхідно навчатися в спеціальних установах.

Вчителів з високим рівнем готовності не виявлено.

2.3 Тренінгові вправ спрямовані на розвиток особистісних факторів вчителів

Розвиток готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі тісно пов'язаний з розвитком таких особистісних якостей як емпатія, альтруїзм, толерантність, самоефективність. Також готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти залежить від уявлення людини про її власної цінності.

Відповідно, підвищуючи у педагога усвідомлення власної цінності особистості, формуємо та розвиваємо його готовність до діяльності з наданням допомоги, а також підвищуємо здатність сприймати потреби інших людей. Таким чином данні особистісні якості являють собою

систему взаємообумовлених і взаємодіючих факторів, які в сукупності потребують складання комплексу тренінгових занять з формування готовності майбутніх педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

Мета комплексу тренінгових занять: розвиток особистісних факторів готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти в загальноосвітньому просторі.

Завдання тренінгових занять:

- 1) показати важливість розвитку професійних якостей педагогів: емпатія, альтруїзм, толерантність та ін.;
- 2) розвивати навички співчуття і співпереживання;
- 3) розвивати навички, необхідні для актуалізації альтруїстичної поведінки;
- 4) формувати толерантне ставлення до особистісних особливостей людей.
- 5) розвиток навичок впевненої поведінки.
- 6) розвинути здатність до самосвідомості.

Умови реалізації: 5 занять, тривалість одного тренінгу 30-40 хвилин.

Цільова аудиторія: педагоги віком від 20 до 55 років.

Структура кожного заняття включала такі основні головні етапи [29, с. 5]:

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

2) Основний етап. Спрямований на досягнення основної мети заняття. Ефективність заняття буде залежати не тільки від адекватного підбору вправ щодо головної мети, а й від ступеня згуртованості групи, емоційного настрою членів групи, їх психологічної відкритості, ступеня довіри. Самі вправи можна ускладнювати або спрощувати, що в більшій мірі пов'язане з віком учасників, їх рівнем психологічного розвитку і

творчим потенціалом самого тренера та настроєм учасників щодо співпраці один з одним.

Аналізуючи результати вправ, слід акцентувати увагу учасників (педагогів) перш за все на обговоренні рішень замість проблем; фокусування на «позитивних» індивідуально-психологічних особливостях людини.

3) Заключний етап. Ця частина заняття присвячена підведенню підсумків та здійсненню рефлексії минулого заняття.

Кожне заняття передбачає обговорення, узагальнення та висновки за результатами.

Форма роботи [29, с.16]: переважно групова. Дана форма роботи доступніша на тренінгових заняттях, ніж індивідуальна. Вона дозволяє залучити до роботи значне число учасників. Ще головним чинником є те, що група дозволяє отримати зворотній зв'язок і підтримку від інших учасників.

Груповий метод протидіє відчуженню, що допомагає встановленню ближчих відносин з оточуючими і розв'язання міжособистісних проблем. Група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження і самопізнання учасників.

Методи роботи [30, с. 63]:

- групові дискусії (спільне обговорення та аналіз проблемної ситуації);
- кейс (проблемна ситуація, що вимагає відповіді і знаходження рішення);
- рольові ігри (виконання певних ролей з метою опрацювання певної ситуації);
- мозковий штурм (вислів якомога більшого числа ідей з приводу проблемної ситуації і вибір кращого).

При розробці занять враховувалися наступні основні принципи [30, с. 69]:

1. Добровільна участь: передбачає, що учасник тренінгу добровільно бере участь в роботі.

2. «Тут і зараз»: здатність перебувати в моменті «тут і Зараз », не думаючи про минуле і майбутнє.

3. «Персоніфікація висловлювань» уникнення безособових мовних форм. Наприклад, «Всім відомо, що ...», «З деякого часу вважається, що... », їх вживання в житті, допомагають людині приховати свою власну думку. Потрібно будувати висловлювання, які відображають власне особиста думка з даного питання.

4. Відвертість і щирість: бути самим собою, говорити те, що думаєш і відчуваєш, що хвилює та від чого відбуваються можливі сплески агресивної

5. Повага до мовця: бути уважним до висловлювань партнера, його емоційного стану.

6. Неприпустимість оцінок людини: при обговоренні 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 та інформація, яка озвучувалася на тренінгу, не повинна обговорюватися за його межами.

Очікувані результати:

1) усвідомлення цінності розвитку професійно важливих якостей педагогів: емпатія, альтруїзм, толерантність та ін .;

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

3) сформованість тенденції до прояву толерантного відносини до особистісних особливостей людей.

4) розвиненість навичок впевненої поведінки.

5) здатність до позитивної самосвідомості.

Перший тренінг був вступним в комплексі тренінгових занять і мав на меті згуртувати групу і побудувати ефективну командну взаємодію. Тренінг містив вправи для формування сприятливого психологічного клімату в групі; розвитку вміння працювати в команді; згуртування групи. Це такі вправи «Сенс мого імені », «Рахунок до десяти », «Хто швидше? », «Передача ». З першого заняття було видно інтерес учасників до тренінгової роботи.

Педагоги брали активну участь у виконанні вправ. Ніхто не відмовлявся від запропонованих завдань. В результаті першого вступного заняття відчувалося, що між учасниками склалися доброзичливі відносини.

Наступні заняття проходили в атмосфері взаємної довіри і активної участі кожного в роботі. Заняття були спрямовані на формування емпатії, толерантності, розвитку самопізнання та самоаналізу, самоефективності. Найбільш цікавими педагогам здалися такі вправи як «Щастя бродило по світу», «Швидкий експрес », «Примірка соціальних ролей ».

Вправа «Щастя бродило по світу» проводилося на третьому занятті. Її метою стало з'ясування ролі взаємності і безкорисливості в ситуації надання допомоги. Учасникам було запропоновано прослухати і обговорити притчу. Потім проводилося обговорення притчі, в ході якого виділили головну думку, закладену в притчі. Педагогам було запропоновано придумати назву до неї або продовжити розповідь; скласти схожу історію. Результати були несподіваними. В ході підсумкового обговорення проводився розбір в таких поняттях як «безкорисливість», «доброта», «взаємність», «борг» і деяких інших.

Педагогам також сподобалося вправу «Примірка соціальних ролей», що проводиться на п'ятому занятті. Учасникам групи анонімно одягалися на голови паперові обручі з написами соціальних ролей

(Президент, банкір, бомж, директор школи, алкоголік, «панк», ВІЛ інфікований, пенсіонер, «гасторбайтер», олігарх і ін.).

Учасники підходили один до одного і зверталися з проханнями, питаннями, але при цьому не називали соціальну роль, яку відіграє людина.

Після виконання йшло обговорення, в ході якого учасники виявляли терпимість або нетерпимість партнерів до його соціальної ролі.

Найбільші труднощі виникли з виконанням вправи «Ворожіння на майбутнє». Ця вправа мала на меті «приміряти» образ іншого. Було вибрано 3-4 бажуючих поворожити на своє майбутнє. Ведучий ставив питання щодо людини, на якого група ворожить. Характер питань був про особисте життя, роботу, здоров'я, інтереси, захоплення і т.п.

Учасникам було важко «передбачити» долю людини за певними ознаками. Ті, кому пророкували майбутнє, часто не погоджувалися з сказаним іншими учасниками.

На заключному занятті комплексу тренінгів проводилася вправа «Лист собі в 20 ..». Учасники писали собі лист, яке кожен повинен був відкрити в 20 .. році. У листі писали собі про те, які вони зараз, що їх цікавить, що вони думаєте про себе в майбутньому, як вони будуть виглядати, чим займатися, хто буде навколо них. Учасники позитивно відгукувалися про роботу на заняттях.

2.4. Аналіз експериментальної роботи

Після проведення тренінгових занять була повторно проведена діагностика з виявлення рівня готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

У таблиці 5 представлено отримані результати повторної діагностики з методикою «Психологічна готовність до інклюзивної освіти» порівняння представлено у таблиці (Першина Н.А., Сичов О.А.)

Таблиця 2.5

Рівень готовності до інклюзивної освіти до та після проведення тренінгів (в%)

Рівні готовності до інклюзивної освіти	Експериментальна група			
	Кількість людей до проведення тренінгів	%	Кількість людей після проведення тренінгів	%
Низький	7	22	4	12,5
Середній	25	78	25	78
Високий	0	0	3	9,5

Для більш кращого розуміння результатів на основі даних таблиці 5 складена діаграма (Рис. 2.5).

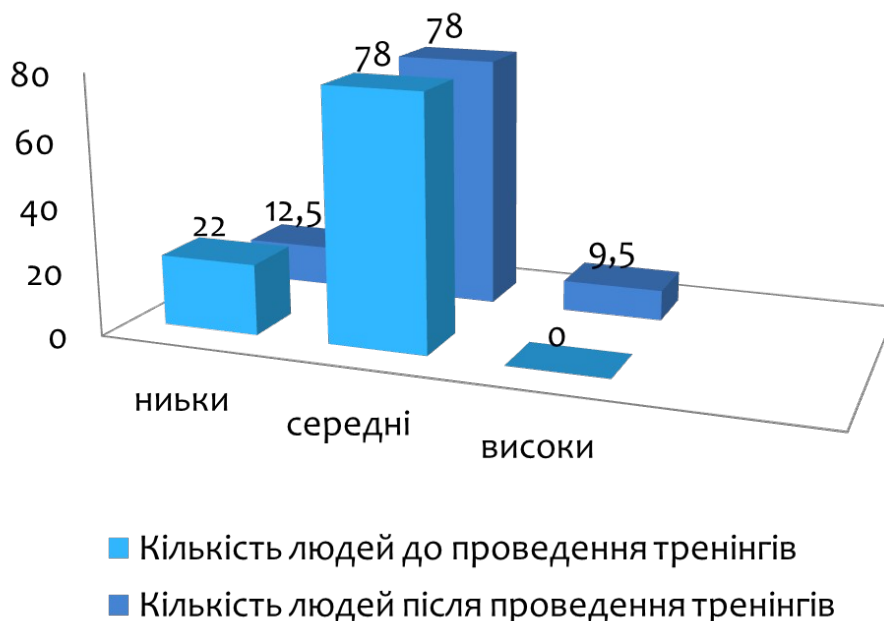


Рис. 2.5. Рівень готовності до інклюзивної освіти до та після проведення тренінгів (в%)

З отриманих даних бачимо, що рівень готовності до інклюзивної освіти після проведення тренінгів змінився у кращу сторону. На середньому рівні готовності залишилося (78%), але після проведеної роботи зменшалась кількість опитуваних педагогів, котрі входили до низького рівня готовності. Тепер до цієї групи віднесено лише 4 педагога, тобто 12,5% від загальної кількості.

Також за допомогою тренінгів 3 педагога віднесено до високого рівня готовності до впровадження інклюзивної освіти в загальну систему освіти, тобто 9,5%. Це свідчить про те, що педагоги повністю готові прийняти принципи та параметри введення інклюзивної освіти та готові приймати у цьому активну участь.

Було повторно проведено обстеження педагогів за наступними методиками після проведення тренінгів:

1. «Шкала самооцінки альтруїзму» (Раштон і співавтори);
2. «Шкала толерантності до невизначеності» (Д. Маклейн в адаптації Є.Г. Луковицького);

3. «Шкала загальної самоефективності »(Р. Шварцер і М. Єрусалим вадаптації В.Г. Ромека).

У таблиці 2.6 представлені результати діагностики за методикою «Шкала самооцінки альтруїзму» до та після проведення тренінгів (Раштон і співавтори).

Таблиця 2.6

Рівень альтруїзму педагогів до та після проведення тренінгів (в%)

Рівні альтруїзму	Експериментальна група			
	Кількість людей до проведення тренінгів	%	Кількість людей після проведення тренінгів	%
Дуже низький	0	0	0	0
Низький	7	22	3	9,5
Середній	24	75	21	65,5
Високий	1	3	7	22
Дуже високий	0	0	1	3

На основі даних таблиці 6 складено діаграму на рис 2.6.

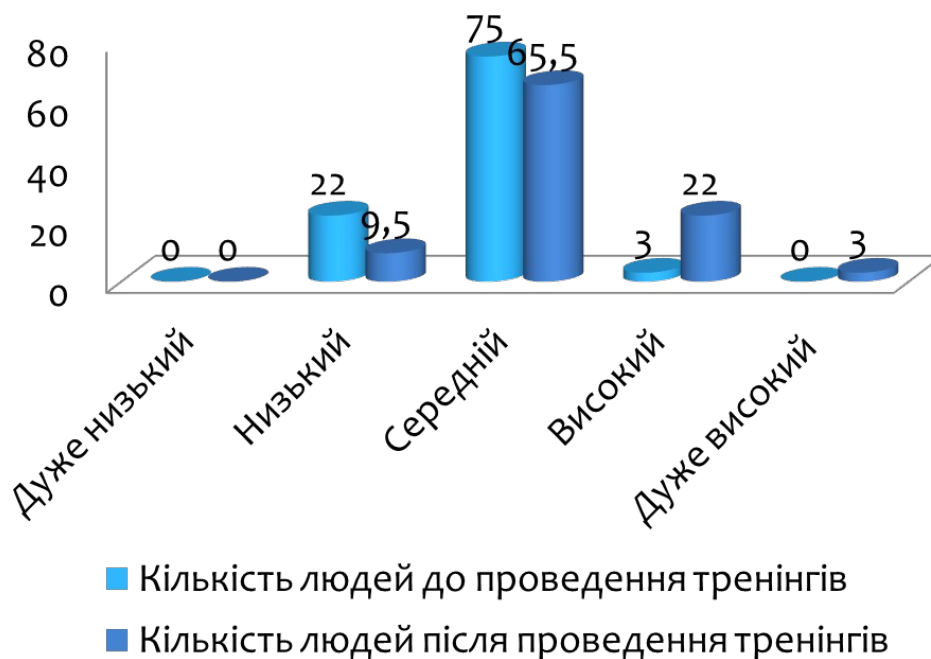


Рис 2.6. Рівень альтруїзму педагогів до та після проведення тренінгів (в%)

Після проведення тренінгів низький рівень альтруїзму 9,5%, що свідчить про те, що більша частина педагогів готова діяти в інтересах не тільки своїх, але й інших людей.

Середній рівень альтруїзму у педагогів після проведення тренінгу знизився до незначної кількості відсотків (65,5%), одже більшість готова безкорисливо діяти на користь інших, не вимагаючи нічого натомість.

У 22% опитаних педагогів високий рівень альтруїзму після проведення тренінгів, характеризується тим, що в системі цінностей таких людей одним з провідних мотивів виступає інша людина, її фізичний і духовний розвиток, і саме в аспекті даного критерію оцінюються власні вчинки. Також виявлено 1 педагога, котрий має дуже високий рівень альтруїзму.

У таблиці 2.7 представлені результати діагностики за методикою «Шкала толерантності до невизначеності» до та після проведення тренінгів (Д. Маклейн в адаптації Є.Г. Луковицького).

Таблиця 2.7

Рівень толерантності до невизначеності педагогів до та після проведення тренінгів (в%)

Рівень толерантності до невизначеності педагогів	Експериментальна група			
	Кількість людей до проведення тренінгів	%	Кількість людей після проведення тренінгів	%
Низький	12	38	5	15
Середній	17	53	10	62
Високий	3	9	7	22

На основі даних таблиці 2.7 складено діаграму (Рис.2.7.)

- Кількість людей до проведення тренінгів
- Кількість людей після проведення тренінгів

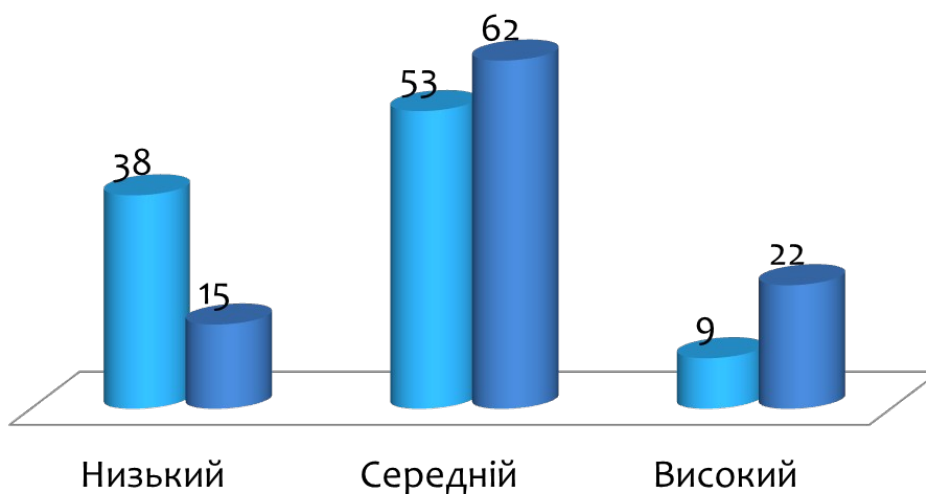


Рис.2.7. Рівень толерантності до невизначеності педагогів до та після проведення тренінгів (в%)

З отриманих даних бачимо, що у більшості опитаних педагогів переважає середній рівень толерантності до невизначеності (62%), що характеризує їх готовність працювати в умовах браку інформації,

отримуючи новий досвід. Але присутня тривожність і нерішучість при вирішенні складних завдань.

Низький рівень толерантності до невизначеності у 15% педагогів. У данної групи опитуваних є почуття дискомфорту в складних, неоднозначних, невизначених ситуаціях.

Відсоток педагогів з високим рівнем толерантності до невизначеності підвищився (22%). Ці люди не бояться труднощів, складних рішень і завдань, легко адаптуються в будь-якій ситуації і з різними людьми. Вони не хочуть працювати за шаблоном, готові до творчості, експериментів, імпровізації.

У таблиці 2.8 представлені результати діагностики за методикою «Шкала загальної самоефективності» (Р. Шварцер, М. Єрусалима в адаптації В.Г. Ромека).

Таблиця 2.8.

Рівень загальної самоефективності педагогів до та після проведення тренінгів (в%)

Рівень загальної самоефективності педагогів	Експериментальна група			
	Кількість людей до проведення тренінгів	%	Кількість людей після проведення тренінгів	%
Низький	4	13	1	3
Ниже середнього	4	13	3	9
Середній	18	56	13	42
Вище високого	5	15	10	31
Високий	1	3	5	15

На основі даних таблиці 2.8 складено діаграму (Рис. 2.8.)

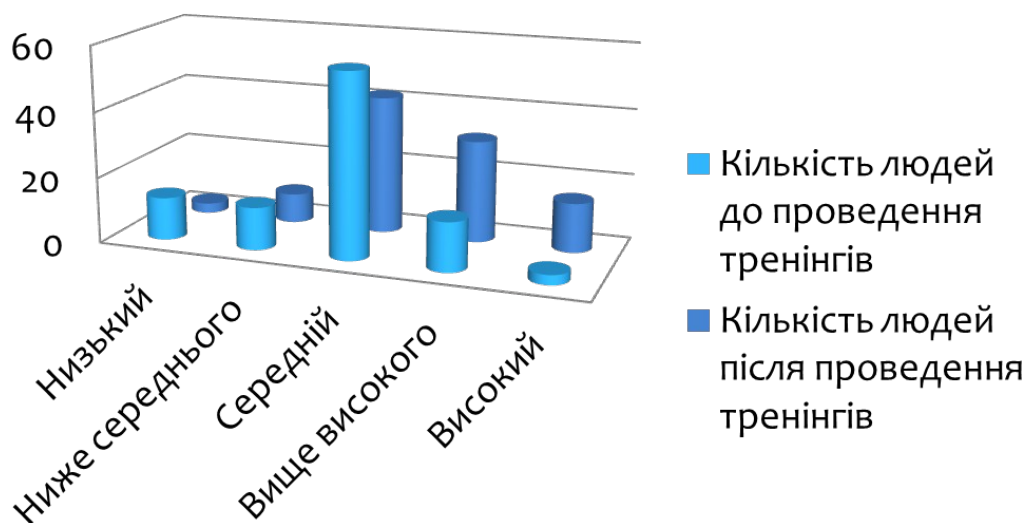


Рис.2.8 Рівень загальної самооефективності педагогів до та після проведення тренінгів (в%)

На діаграмі показано, що більша частина опитаних педагогів мають середній (42%) та вище високого (31%) рівні загальної самооефективності. Данну групу можна охарактеризувати, як людей досить упевнених в своїх можливостях, за допомогою яких вони добиваються поставлених цілей.

Мають низький рівень після проведення тренінгів 3% педагогів загальної самооефективності. Це характеризує їх як людей з низьким рівнем довіри до власних здібностям і наявністю непевності при виконанні будь-яких конкретних завдань.

Високий рівень загальної самооефективності мають всього 15% опитаних педагогів після проведеннями тренінгів. Такі люди вважають за краще братися за більш складні завдання, вони ставлять перед собою більш високі цілі і наполегливіше їх досягають.

Таким чином, результати порівняння даних свідчать про ефективності складених тренінгових занять.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано стан проблеми дослідження в загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) Інклюзивна система освіти також корисна із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей.

2. Виявили принцип готовності педагогів до введення інклюзивної освіти. Питання про організацію процесу розвитку і навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі залишається відкритим. Практика показує, що розвиток інклюзивної освіти – процес складний, багатогранний, який стосується наукових, методологічних та адміністративних ресурсів.

3. Дослідили взаємозв'язок рівня і показників готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти та особистісних факторів. Робимо висновок, що готовність педагога до впровадження інклюзивної освіти повинна проявлятися в здатності у системі освоювати теоретичний матеріал, в тому числі нормативно-правову інформацію, дидактичні та методичні засади педагогічної взаємодії з різними групами учнів.

Педагог повинен вміти впроваджувати і ефективно використовувати в освітньому процесі нові педагогічні технології, нові

форми організації навчального процесу. Володіти навичками надання різних видів педагогічної підтримки і створення ситуації успіху для всіх учнів.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні рекомендації щодо покращення підготовки педагогів до впровадження інклюзивної освіти:

- при підготовці педагогів до реалізації інклюзивної освіти необхідно крім підвищення загальної компетентності проводити роботу з формування таких особистісних якостей як альтруїзм, толерантність до невизначеності, самоефективності, орієнтація на педагогічні цінності;
- проведення програм підготовки (перепідготовки) фахівців до реалізації інклюзивної освіти має починатися з попередньої діагностичної роботи, тому що кожен педагог має індивідуальним набором вираженості показників готовності і рівнем розвитку особистісних якостей, облік перерахованого вище дозволить визначити структуру і зміст проведеної роботи з ним.

4. Виявили ефективність тренінгових занять, спрямованих на розвиток особистісних факторів готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Т.В. Роль соціального педагога у соціально-педагогічному супроводі дітей з обмеженими можливостями. Тернопіль: Вільна пташка. С. 117-119
2. Альошко В.І. Готовність педагогічних працівників до роботи із дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Кривий Ріг: Глобус. 2007. С. 12-24
3. Андрощук Н.О. Рухливі ігри у фізичному вихованні школярів / Тернопіль: Підручники і посібники. 2001. – 144с.
4. Антонова А.О. Особливості професійної підготовки педагогічно обдарованих студентів. К.: Підручники та посібники. 1999. С.12-15
5. Бех І.Д. Психологічний аналіз довільної поведінки особистості. К.: Освіта. 1998. 452 с.
6. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів до його реалізації. К.: Знання. 2007. 228 с.
7. Бородій Д.І. Психологічні основи підготовки вчителів до організації спільно-розподіленої учбової діяльності. К.: Знання. 1999. 344 с.
8. Бочелюк В.Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі. К.: Освіта. 2007. С. 44-49
9. Буйняк М. Г. Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. Суми: Видавництво. 2007. 457 с.
10. Буйняк М. Г. Структурно-логічний підхід у формуванні психологічної готовності педагогів до навчання дітей з

особливими освітніми потребами. Суми: Видавництво. 2013. 334с.

11. Буйняк М.Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти . Суми: Видавництво. 2006. 428 с.
12. Буйняк М.Г. До проблеми формування готовності вчителів загальноосвітньої школи до роботи в умовах інклюзії. Суми: Видавництво. 2006. 433 с.
13. Буйняк М.Г. Етапи формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. Суми: Видавництво. 2005. 336 с.
14. Буйняк М.Г. Методи роботи практичного психолога з формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного . Суми: Видавництво. 2012. С. 112-120
15. Буйняк М.Г. Методика дослідження психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання . Суми: Видавництво. 2014. С. 292-295
16. Буйняк М.Г. Окремі аспекти дослідження психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання . Суми: Видавництво. 2015. 445 с.
17. Буйняк М.Г. Особистість вчителя як суб'єкта інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Суми: Видавництво. 2013. С. 103-114
18. Буйняк М.Г. Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів . Суми: Видавництво. 2014. 432 с.
19. Буйняк М.Г. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. Суми: Видавництво. 2004. С.12-22

20. Буйняк М.Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективності навчання дітей з . Суми: Видавництво. 2014. С. 115-124
21. Буйняк М.Г. Соціально-психологічні форми організації інклюзивного навчання .Суми: Видавництво. 2014. С. 101-103
22. Буйняк М.Г. Структура психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з психофізичними . Хмельницький: Караван. 2015. 369 с.
23. Буйняк М.Г. Теоретичні основи формування психологічної готовності вчителів до професійної діяльності. Суми: Видавництво. 2014. 281 с.
24. Буйняк М.Г. Тренінг як метод формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Суми: Видавництво. 2015. 416 с.
25. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. Суми: Видавництво. 2014. 354 с.
26. Волкова К.С. Формуванні професійної готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти .К: Академія. 2013. 227 с.
27. Волошина С.З. Про стан запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах Чернівецької області. Чернівці: Просвітництво. 2007. С. 66-73
28. Воробйова О.К. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів, здатного працювати в інклюзивній среде . 1998. 354 с.
29. Гавлітіна Т.М. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії . Львів: Вчений кіт. 189 с.

30. Гаяш О.В. Організаційні засади удосконалення професійно-педагогічний підготовки педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями . К.: Академія. 2003. 342 с.
31. Гурнік Л.В. Вплив сім'ї на формування особистості дитини з особливими освітніми потребами . К.: Академія. 1999. 237 с.
32. Давидюк Н.В. Психолого-педагогічний супровід дітей із затримкою психічного розвитку. К.: Лебідь. 1999. 295 с.
33. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. Умань: Освіта. 2014. 160 с.
34. Дмитрієнко І.Г. Особливі діти - особливі потреби . К.: Академія. 2000. 315 с .
35. Жванія Т.В. Готовність до професійної діяльності у психології. К.: Знання. 2008. 159 с.
36. Зайцева Т.В. Теорія психологічного тренінга. К.: Освіта. 2005. С. 45-48
37. Коваленко В.Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. К.: Знання. 2000. 179 с.
38. Козловська С.С. Відхилення у психофізичному розвитку дітей і врахування їх під час навчально-виховного процесу в ЗНЗ. К.: Лебідь. 2001. 322 с.
39. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство. К.: Самвидав. 2002. 217 с.
40. Корнійчук О.І. Особливості організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі, де навчається учень із вадами слуху. 2005. 248 с.
41. Мариніна Л.В. Впровадження інклюзивного навчання у Цепцевицькому освітньому окрузі / Л.В. Мариніна. — Тернопіль.: Вільна пташка. — 2003. — 197 с.

42. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. 2000. 412 с.
43. Мельник Н.А. Система роботи ОППО з формування готовності педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання в освітніх округах. Тернопіль: Вільна пташка. 2002. 258 с.
44. Мельник Ю.В. Особливості психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. К.: Глобус. 2004. С. 67-71
45. Олексієвець І. М. Роль асистента вчителя в організації навчального процесу. К.: Глобус. 2003. С. 35-38
46. Опанасець І. В. Організація інклюзивного навчання загальноосвітніх закладах області: стан і перспективи. — К.: Освіта. 2000. 202 с.
47. П'ятакова Т.О. Розвиток інклюзивної компетентності швейцарський досвід. К.: Академія. 2005. С. 112-115
48. Піддубний М.А. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами: основні положення, стан упровадження. К.: Самвидав. 2002. 351 с.
49. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних. Кривий Ріг: Аквамарин. 2007. 242 с.
50. Савула В.В. Готовність педагогів як основний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті. К.: Лебідь. 2005. 206с.
51. Савчук Л.О. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів для роботи в умовах інклюзії. К.: Освіта. 2002. 227 с.
52. Семак С.М. Дослідження стану готовності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо впровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами. К.: Лебідь. 2004. 248 с.

53. Семак С.М. Опитування. Вивчення готовності педпрацівників до впровадження інклюзії у закладах освіти. К.: Лебідь. 2004. С. 45-55
54. Сіліна Г.О. Проблеми підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному навчальному закладі. К.: Самвидав. 2005. С. 26-34
55. Тарар Т. І. Соціально-педагогічні умови інтегрування дітей з порушеннями розвитку у загальноосвітній простір: проблеми, пошуки, перспективи. К.: Самвидав. 1999. 2001. 319 с.
56. Тарар Т.І. Вдосконалення професійної майстерності педагогічних кадрів, підвищення результативності і якості н-ня. Інклюзивна освіта. К.: Академія. 2005. 411 с.
- 57.Тесленко В.С. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні. Луганськ: Альма-матер. 2007. 368 с.
58. Трохимчук В. М. Особливості роботи вчителя-предметника з дитиною, що має вади зору. К.: Академія. 2001. 279 с.
59. Шевчук Ю.С. Формування психологічної готовності вчителя до роботи в класах з інклюзивним навчанням. Львів: Освіта. 2001. 226 с.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Опитувальник «Шкала самооцінки альтруїзму» (Раштон)

Інструкція: будь ласка, поставте бали відповідно до того, як часто Вам доводилося здійснювати описані вчинки.

При оцінці використовуйте таку шкалу:

- 1 - ніколи;
- 2 - один раз;
- 3 - кілька разів;
- 4 - часто;
- 5 - дуже часто.

1. Я допомагав (а) незнайомій людині виштовхнути застряглу в снігу машину.

2. Я розповідав (а) незнайомій людині, як пройти в потрібне йому (їй) місце.

3. Я розмінював (а) гроші незнайомій людині

4. Я жертвував (а) гроші на благодійність

5. Я давав (а) гроші незнайомому чоло століття, якому вони були потрібні (або який просив про це)

6. Я жертвував (а) речі або одяг на благодійність

7. Я виконував (а) благодійну волонтерську роботу

8. Я здавав (а) кров для переливання

9. Я допомагав (а) незнайомій людині нести речі (книги, пакети і т.п.)

10. Я затримував (а) ліфт і притримував (а) двері для незнайомої людини

11. Я дозволяв (а) кому-то пройти вперед мене в черзі (в черзі до фотокопіювальної машині, в супермаркеті)

12. Я підвозив (а) незнайомця на своїй машині

13. Я вказував (а) на помилку співробітнику банку або продавцю в супермаркеті, який збирався продати мені товар за заниженою ціною

14. Я давав (а) в користування сусідові, якого я не дуже добре знаю, річ, представляє для мене певну цінність (наприклад, посуд, інструменти)

15. Я купував (а) картки та сувеніри (або інші товари), знаючи, що виручені від їх продажу гроші підуть на добру справу

16. Я допомагав (а) з домашньою роботою однокласника (однокурсникові), якого я не дуже добре знав (а), коли я розбирався в предметі краще за нього (неї)

17. Я за власним бажанням і безкоштовно доглядав (а) за вихованцями або дітьми сусідів, не чекаючи, поки мене попросять про це

18. Я пропонував (а) допомогу інваліду або літній людині на вулиці

19. Я поступався (а) своє місце в автобусі або поїзді незнайомій людині

20. Я допомагав (а) знайомому з переїздом на нову квартиру

Обробка результатів

20-28 балів - дуже низький рівень;

29-36 балів - низький рівень;

37-60 балів - середній рівень;

61-76 балів - високий рівень;

77-100 балів - дуже високий рівень.

Додаток Б.

Опитувальник «Шкала толерантності до невизначеності Маклейна (Адаптація Є. Г. Луковицького)

Інструкція: оцініть, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними. При оцінці використовуйте таку шкалу:

1 - абсолютно немає;

2 - не згоден;

3 - скоріше не згоден;

4 - не знаю;

5 - скоріше згоден;

6 – згоден;

7 - абсолютно згоден;

1. Я погано переношу невизначені ситуації
2. Мені буває важко реагувати на невизначені події
3. Думаю, що нові ситуації більш небезпечні, ніж звичні
4. Мене приваблюють ситуації, які можна по-різному тлумачити
5. Я б вважав за краще уникнути вирішення проблем, які необхідно розглядати з різних точок зору
6. Я намагаюся уникнути невизначених подій
7. Я добре справляюся з невизначеними ситуаціями
8. Я віддаю перевагу звичні ситуації (новим)
9. Питання, які не можна розглядати тільки з однієї точки зору, кілька лякають мене
10. Я уникаю ситуацій, які занадто важкі для мого розуміння
11. Я терпимо до невизначеним ситуацій
12. Мені подобається рішення проблем, які досить складні і невизначені
13. Я намагаюся уникати проблем, які не мають єдиного «кращого» рішення

14. Я часто шукаю що-небудь нове і не намагаюся зберігати все по-старому в своїй життє
15. Я звичайно віддаю перевагу новизну, ніж звичне
16. Мені не подобаються невизначені ситуації
17. Деякі проблеми настільки складні, що спроба зрозуміти їх доставляє задоволення
18. Я зовсім не переживаю, коли доводиться шукати вихід в несподіваній ситуації
19. Мені подобається займатися проблемними ситуаціями, які своєю складністю ставлять в тупик деяких людей
20. Мені важко робити вибір, коли результат не ясний
21. Мені подобається дивуватися час від часу
22. Я віддаю перевагу ситуацію, в якій є певна невизначеність

Обробка і інтерпретація результатів

Пункти опитувальника 4, 7, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22 відносяться до прямих: максимальне згоду з ними відповідає максимальній виразності толерантності до невизначеності.

Пункти 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 16, 20 відносяться до зворотних: вираженою толерантності до невизначеності відповідає максимальний ступінь незгоди з ними.

Для отримання індивідуального бала толерантності до невизначеності необхідно підсумувати чисельні значення відповідей на прямі пункти, і відняти з них суму відповідей на зворотні пункти. Отриманий сумарний бал може набувати значень від -66 до +66.

Низький рівень (від -66 до -22 балів) - характерна розгубленість, нездатність діяти у відсутності чітких орієнтирів, уникнення невизначеності. потреба в шаблоні, готовому алгоритмі вирішення тієї чи іншої задачі. Потреба досягти в будь-яких відносинах максимальної ясності, неприйняття недовомовленості. кожне рішення сприймається як переломний момент, після якого буде складно повернутися і зробити

«другий хід». Цінність рішення завищена, що додатково ускладнює сам процес прийняття рішення.

Середній рівень (від -22 до 22 балів) - готові працювати в умовах браку інформації, отримуючи новий досвід, готові до новизни, до вирішення складних завдань. Але так ж присутня тривожність, нерішучість, при вирішенні складних завдань.

Високий рівень (від 22 до 66 балів) - можливість прийняття рішення, в будь-яких ситуаціях, присутнє бажання придбання нового досвіду, навіть в умовах невизначеності. Ці люди не хочуть працювати за шаблоном, вони готові до творчості, експериментів, імпровізації.

Додаток В.

Опитувальник «Шкала загальної самоефективності»

Інструкція: оцініть ступінь своєї згоди з кожним із запропонованих тверджень, роблячи позначку у відповідній графі.

Твердження:

Абсолютно невірно – 1

Навряд чи - 2

Швидше усього – 3

Абсолютно вірно - 4

1. Якщо я як слід постараюся, то я завжди знайду рішення навіть складних проблем.

2. Якщо мені що-небудь заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети.

3. Мені досить просто вдається досягти своїх цілей.

4. У несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як я повинен себе вести.

5. При непередбачено виникають труднощі я вірю, що зможу з ними впоратися.

6. Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу впоратися з більшістю проблем.

7. Я готовий до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності.

8. Якщо переді мною постає якась проблема, то я зазвичай знаходжу кілька варіантів її рішення.

9. Я можу що-небудь придумати навіть в безвихідних на перший погляд ситуаціях.

10. Я зазвичай здатний тримати ситуацію під контролем.

Обробка і інтерпретація результатів

Загальний результат отримують простим підсумовуванням балів за всіма 10-ти твердженнями.

10-19 балів - низька самоефективності;

20-24 бали - нижче середньої;

25-29 балів - середня;

30-35 балів - вище середньої;

36-40 балів - висока самоефективності.

Додаток Г.

Опитувальник «Психологічна готовність до інклюзивної освіти»

(Першина Н.А., Сичов О.А.)

Інструкція: оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні з наведеними нижче судженнями про ставлення до інклюзивної освіти. Намагайтеся не вдаватися занадто часто до проміжних, невизначених відповідям, типу «не знаю».

Поставте у відповідній графі бланка відповідей:

- 5 - якщо Ви повністю згодні;
- 4 - скоріше згодні;
- 3 - якщо не знаєте, як відповісти;
- 2 - скоріше не згодні;
- 1 - повністю не згодні.

Текст опитувальника:

1. Інклюзивна освіта - це дуже корисна і необхідна річ.
2. У цивілізованому суспільстві все діти повинні мати можливість вчитися взагальноосвітніх установах.
3. Це несправедливо, позбавляти дітей з фізичними вадами можливості відвідувати масову школу.
4. Думаю, що організація інклюзивної освіти - корисне і важливе для суспільства справу.
5. Я не бачу плюсів інклюзивної освіти.
6. Це корисно не тільки дитині з ОНР, а й звичайним дітям, тому що виховує милосердя, співчуття, толерантність.
7. Діти з ОНР своїм пасивним працею можуть бути корисні суспільству.
8. Бачачи успіхи дітей з ОНР, у їх нормально розвиваються однолітків

буде зникати невпевненість в завтрашньому дні.

9. Мені важко бачити дітей з фізичними відхиленнями.

10. У присутності людей з фізичними відхиленнями я не можу позбутися від неприємних відчуттів.

11. Жалість і співчуття до дітей з ОНР заважають мені нормально спілкуватися з ними.

12. Діти з ОНР викликають позитивні емоції, діти як діти.

13. Діти з ОНР викликають захоплення, їх впевненість в житті дає впевненість здоровим, що все по плечу.

14. Діти з ОНР викликають огиду, я себе погано почуваю в компанії з дитиною ОНР.

15. Чи важко організувати навчання дітей з різними можливостями в одному класі.

16. Я боюся, що інші діти не будуть приймати дитину з обмеженими можливостями.

17. Я боюся, що не зможу нормально навчати інших дітей при наявності в класі дитини з ОНР.

18. Боюся, що батьки інших дітей не зрозуміють, якщо в класі з'явиться дитина з ОНР.

19. Оплата праці за роботу з класом, в який включені діти з інвалідністю або обмеженими можливостями здоров'я, що не достатня.

20. Не бачу бар'єрів, якщо захотіти, все можна подолати.

21. Я не став би приймати до свого класу дітей з ОНР, якби не керівництво.

22. Якщо я б займався комплектуванням класів, то постарався б в клас підбирати дітей з рівними можливостями.

23. Навчання дітей з ОНР - важка справа, але вдячна.

24. Я бачу сенс своєї діяльності, коли у дітей з ОНР з'являються успіхи в навчанні.
25. Мене надихає до роботи, якщо я бачу успіхи дітей з ОНР.
26. Я не розумію, навіщо і кому потрібно інклюзивна освіта.
27. На роботу з дітьми з ОНР мене може мотивувати гідна оплата праці.
28. Я позитивно ставлюся до впровадження інклюзивної освіти, так як розумію проблему інвалідності.
29. Моя активна соціальна позиція вимагає прийняття всього інноваційного, в тому числі і інклюзії.
30. Я відчуваю, що повністю готовий до навчання дітей з ОНР.
31. Мені здається, що я не цілком готовий до роботи з дітьми з ОНР.
32. Мене не лякає необхідність працювати з дітьми, що мають фізичні недоліки.
33. Перш ніж працювати з дітьми з ОНР в масовій школі, необхідно створити для цього відповідні умови.
34. Інклюзивна освіта - це нове явище, так що потрібен час для його розуміння і осмислення.
35. Мені здається, що я не готовий до роботи з дітьми з ОНР.
36. У мене вже був успішний досвід роботи з дітьми з ОНР.
37. Думаю, що маю всі необхідні якості для успішної роботи з дітьми з ОНР.
38. Інклюзивна освіта - це важка робота, що вимагає багато зусиль.
39. У роботі з дітьми з ОНР я не бачу результатів своєї діяльності.
40. Школа готова прийняти всіх, але не всі учні готові вчитися поруч з дітьми ОНР.

41. Я готовий психологічно до роботи з дітьми з ОНР, але може не вистачити професіоналізму.

42. Мені погано вдається спланувати урок, якщо в класі є діти з різними можливостями.

43. Я недостатньо володію прийомами роботи з дітьми з ОНР.

44. Мені недостатньо знайома методика роботи з дітьми з різними типами відхилень у розвитку.

45. Я знаю тільки, як працювати з нормально розвиваються вихованцями.

46. Потрібні спеціальні методики і програми посилені для особливих дітей.

47. Перш ніж організувати інклюзивну освіту, потрібно підвищити методичну компетентність.

48. Я добре орієнтуюся в сучасних нормативно-правових документах

регламентують організацію інклюзивної освіти.

49. Я можу відповісти на запитання батьків дитини з ОНР з приводу їх прав.

50. Я знаю свої права і обов'язки в рамках реалізації інклюзивної освіти.

51. На жаль, в даний час немає достатньо чіткої нормативноправовий бази для організації інклюзивної освіти.

52. У Росії недостатньо нормативних документів, що регулюють навчання дитини з ОНР.

53. Міністерство повинно доопрацювати нормативно-правову базу, регулюючи організацію навчання дітей з ОНР в загальноосвітніх установах.

54. Моїх знань дефектології досить, щоб працювати з дітьми з ОНР.

55. Мене не лякає необхідність розширювати мої знання в області психології і дефектології для навчання дітей з ОНР.

56. Я недостатньо добре розбираюся в психологічних особливостях дітей з ОНР, щоб успішно працювати з ними.

57. Мені все по плечу, допоможе багаторічний досвід.

58. Знання є, вистачило б душевних сил.

59. Робота з дітьми з ОНР нічим не відрізняється від роботи з нормально розвиваються дітьми.

60. Інклюзивна освіта сприяє адаптації та інтеграції в суспільство дітей з ОНР.

Інтерпретація рівнів психологічної готовності до інклюзивної утворенню

Низький рівень (19-38 балів) - педагог не готовий до роботи з учням з ОНР ні психологічно, ні професійно. У педагога спостерігається опір при реалізації інклюзивної освіти. Він не поділяє цінностей інклюзивної освіти. Не готовий забезпечити необхідні умови для організації навчання дітей з ОНР. У нього немає бажання освоювати нові форми і методи роботи, проявляти гнучкість, використовувати в навчальному процесі індивідуальний і диференційований підходи, брати участь в створенні спеціальних умов освіти для учнів з ОНР.

Середній рівень (43-71 бал) - у педагога є обмежені знання в області інклюзивної освіти, недостатньо знань про форми і методи роботи з дітьми з порушеннями в розвитку. Педагог психологічно може бути не готовий до роботи з дітьми з ОНР. Недостатньо впевнений у своїх вміннях і навичках по організації спільного освіти дітей вікової норми і дітей з ОНР, хоча готовий до освоєння нових педагогічних технологій для забезпечення умов організації інклюзивного освіти.

Високий рівень (76-95 балів) - у педагога є необхідні знання для організації інклюзивної освіти, а також знання про індивідуальні

особливості і освітніх потребах дітей з ОНР. Педагог приймає цінності інклюзивної освіти, має позитивне ставлення як з самим дітям з ОНР, так і до необхідності організації інклюзивної освіти. Педагог вміє відбирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, володіє педагогічними технологіями для забезпечення умов організації інклюзивної освіти. Педагог готовий до співпраці і взаємодії з усіма учасниками освітніх відносин.

Додаток Д.

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

Тренінг 1

Мета: згуртування групи і побудова ефективного командної взаємодії.

завдання:

- 1) формування сприятливого психологічного клімату в групі;
- 2) розвиток уміння працювати в команді;
- 3) згуртування групи.

Устаткування: нарізані листочки паперу, фломастери, шпильки.

Хід тренінгу

I. Організаційний етап

Привітання учасників, знайомство з цілями і завданнями тренінгу.

Вправа «Сенс мого імені»

Мета: дати можливість учасникам підкреслити свою індивідуальність.

Хід вправи. Ведучий пропонує познайомитися і зробити це таким чином: всім учасникам групи необхідно зробити візитні картки зі своїм тренінговим ім'ям. Кожен має право взяти собі будь-яке ім'я, яким він хоче, щоб його називали в групі: своє справжнє, ігрове, ім'я літературного героя, ім'я-образ. потім, коли візитки готові, всім по черзі пропонується назвати своє ім'я, а потім розповісти історію його походження.

II. Основний етап

Вправа «Рахунок до десяти»

Мета: відчувати один одного, зрозуміти без слів і міміки.

Хід вправи. «Зараз по сигналу» почали »ви закриєте очі, опустіть свої

носи вниз і спробуєте порахувати від одного до десяти. Але хитрість полягає в тому, що вважати ви будете разом. Хтось скаже «один», інша людина скаже «два», третій скаже «три» і так далі. Однак в грі є одне правило: слово має виголосити тільки одна людина. Якщо два голоси скажуть «чотири», рахунок починається спочатку. Спробуйте зрозуміти один одного без слів.

Обговорення:

— Що з вами відбувалося?

— Якщо не вийшло, то чому?

— Яку стратегію ви вибрали?

Вправа «путанку»

Мета: згуртування, поліпшення взаєморозуміння учасників.

Хід вправи: Всі беруться за руки, стоячи в колі і починають заплутуватися. Коли заплуталися все, і вийшла одна велика «путанка», можна уявити, що вся група перетворилася в одного величезного звіра. Тепер терміново необхідно визначити, де перебувати його голова, а де хвіст. («Хто буде головою? А хто хвостом?», - питає ведучий). Коли звір зорієнтувався, де його право, а де його ліво, він повинен навчитися рухатися в різні боки, в тому числі і тому. А потім, звір повинен пробігти, і може бути навіть когось, ліпшого шляхом, «з'їсти».

Обговорення:

📄 Які відчуття і емоції відчували під час виконання завдання?

Вправа «Хто швидше?»

Мета: згуртування колективу

Група виконує завдання швидко і чітко.

Інструкція: Побудуйте, використовуючи всіх гравців команди - квадрат; трикутник; коло; ромб; кут; букву.

Можна використовувати деякі ускладнення, наприклад, побудувати в повній

тиші, з закритими очима і т.д.

III. заключний етап

Вправа «Передача»

Опис: учасники утворюють тісне коло. Потім ведучий пропонує всім

покласти руки на плечі один одному і закрити очі. Потрібно подумки передати один одному всі можливі позитивні емоції, почуття, побажання.

Обговорення: обмін думками.

Рефлексія заняття:

Що сподобалося на цьому занятті?

Що викликало труднощі?

Чому сприяло проведення заняття?

Тренінг 2

Мета: розвиток емпатії студентів (майбутніх педагогів).

завдання:

- 1) розвиток здатності розуміння свого емоційного світу і світу партнера по спілкуванню;
- 2) розвиток здатності поставити себе на місце іншого;
- 3) розвиток навичок співчуття і співпереживання;
- 4) показати значимість емпатії як професійно важливої якості.

Обладнання: картки з описами різних ситуацій, в яких опинилися деякі люди

Хід тренінгу

I. Організаційний етап

Привітання учасників, знайомство з цілями і завданнями тренінгу.

II. основний етап

Вправа «Ситуація»

Мета: розвиток навичок входження в різні емоційні ситуації, переживання відповідних емоцій і станів.

Опис: учасники групи стоять по колу.

Інструкція: «Зараз ми будемо ходити по кімнаті і той з нас, чие ім'я я назву, запропонує ситуацію, в якій кожен спробує себе уявити, постарается в неї включитися і усвідомити ті почуття, стани, які при цьому виникають. Ітак, я почну: ми йдемо по густій хащі лісу ... ».

Далі через кожні двадцять-тридцять секунд тренер називає ім'я наступного члена групи. В ході вправи можна пропонувати такі ситуації: «Ви спізнюєтеся в театр »; «Вас запросили на прийом до англійської королеви», «Ви спускаєтеся в темний підвал »,« Ви на вернісажі сучасних художників »,« ви виявилися в натовпі людей »і т. д.

Обговорення:

Які стани у вас виникали в різних ситуаціях?

В який із запропонованих ситуацій вам було легше всього себе уявити, в який - складніше?

Вправа «Розпізнай стан»

Мета: розвиток уміння зобразити певну емоцію, розпізнати стан партнера.

Інструкція: «Зверніть, будь ласка, увагу на ваш стан, усвідомте його.

Тепер, коли ви це зробили, постарайтеся зануритися саме в це усвідомлене стан ще більше. Той, хто буде готовий, підніме руку, і всі ми деякий час подивимося на нього, спробуємо зрозуміти його стан і запам'ятати. Потім руку підніме Наступного та так до тих пір, поки кожен не побуде в ролі «об'єкта загального сприйняття »

Вправа «Ідентифікація з роллю клієнта»

Мета: розвиток здатності поставити себе на місце іншого.

Ведучий пропонує учасникам картки (див. Додаток 1) з описами різних ситуацій, в яких опинилися деякі люди. Учасники повинні увійти в становище своїх героїв і розповісти групі їх історію від першої особи.

Обговорення:

Наскільки важко було увійти в роль клієнта?

Які почуття виникли в цій ролі?

Чи важко поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти його переживання і на цій основі дати йому раду?

Вправа «Ситуації співчуття»

Мета: розвиток співчутливого ставлення до проблем і бід інших людей.

Група ділиться на 5 підгруп. Їм лунають ситуації (див. Додаток 2), в які потрапили люди. Завдання підгрупи - проаналізувати ситуацію і висловити своє співчуття, дати пораду, запропонувати вирішення проблеми. Презентації перед всією групою, коригування.

Вправа «Ворожіння на майбутнє»

Цілі: «вчувствование» в образ іншого, зворотний зв'язок.

Майбутнє - це колія або траєкторія, якщо не докласти зусиль до свого шляху, то там і опинишся. Але при бажанні і знанні багато можна змінити. Хід вправи. Вибирається 3-4 бажаючих поворожити на своє майбутнє. Ведучий задає питання щодо людини, на якого група гадає:

Особисте життя: любов, сім'я, як все це може скластися, який буде чоловік / дружина, історія і перспектива відносин, конфлікти, скільки дітей і відносини з ними, ставлення до онуків і онуків до ... Робота: кар'єра, місце в житті, зарплата, успіхи і невдачі, відносини з співробітниками, конфлікти ... Цінності, інтереси, захоплення ... які будуть, як будуть змінюватися?

Здоров'я: чим буде хворіти і як часто, через яких зловживань?

Обговорення:

Наскільки легко було «передбачити» людині долю?

За якими ознаками зараз ви пророкували майбутнє?

Відчуття тих, хто почув своє майбутнє.

III. заключний етап

Підведення підсумків заняття.

Обговорення:

Що сподобалося?

Що викликало труднощі?

Додатки до тренінгу розвитку емпатії

«Ідентифікація з роллю клієнта»

1. Молода людина, не проявив жодних здібностей в житті. нічого толком не вміє, нічого у нього не виходить, ніяких особливих здібностей не проявилось. Інші люди йому теж про це говорять. Він їм вірить. Відчуває розчарування в житті, втратив інтерес до неї.

2. Жінка посварилася зі своїм чоловіком. Вони посварилися, і чоловік сказав їй, що він йде і забирає дитину з собою. Вона подумала, що він їй загрожує, але чоловік дійсно таємно забрав дитину з собою. Більше вона їх не бачила. Зараз у неї нова сім'я, але вона весь час думає про першого чоловіка і хоче його повернути.

3. Дівчинка-підліток страждає через сімейних конфліктів. Причиною цих сварок є вона сама, вірніше, її виховання. Батьки дорікають один одного і скандалять. Кожен вважає винним в тому, що дочка відбивається від рук, іншого. дівчинка важко переживає ці чвари, дуже емоційно реагує на них. Головне полягає в тому, що вона вважає себе гарною і їй прикро, коли в неї не вірять.

4. Батько постійно лає свого сина, «пиляє» з приводу і без. Він же просто втрачається, так як не знає, як того догодити. Відчуває себе приниженим, метушиться всякий раз, коли батько кричить на нього. Йому дуже гірко, що його ніхто не захищає і не любить.

5. Жінка відчуває великі навантаження на роботі, крім того, їй постійно і безпричинно роблять зауваження, докоряють. Їй здається, що

все ополчилися проти неї. На неї кидають косі погляди, перешіптуються за спиною, але в очі ніхто нічого не висловлює. Вона дуже дорожить своєю роботою, але умови в колективі стають нестерпними ...

6. Дівчатка-сестри ворогують між собою. Старша насміхається над молодшою, знущається над її зовнішністю, манерою одягатися, зачісуватися, говорити. Вона виставляє в смішному вигляді всі, чим займається молодша. Коли вдома нікого немає - обзиває молодшу і навіть б'є. На спроби молодшої сестри шукати захист і підтримку у батьків ті відповідають їй, що вона все вигадує.

7. Старшокласниця скаржиться на відсутність друзів, з нею ніхто не хоче дружити, з компаній її просто проганяють. Вона думає, що це пов'язано з її некрасивою зовнішністю, яка всіх відштовхує. Надію знайти друзів вона втратила. Самотність стало таким всеосяжним, що їй вже не хочеться жити.

8. Літня жінка незадоволена своїм сином і його дружиною, яка постійно їм командує. Поки матері вдається допомагати синові, врятувати його від ситуації «підкаблучника», але її мучать побоювання, що після її смерті все зміниться на гірше, і син просто пропаде. Адже навіть для своїх дітей він не авторитет - як їх мати скаже, так і буде.

9. Молода жінка перебуває в розгубленості: чоловік напередодні ввечері повідомив їй, що у нього є інша, і він вирішив піти до неї. Вмовляння не отримали жодного дії. Він заявив, що все одно з нею жити не буде. Сьогодні вранці він зібрав речі і пішов, сказавши, що назавжди.

10. Мати не знає, що робити зі своєю виросла дочкою, яка ні її, ні батька не слухає, грубіянить. Може по кілька днів не з'являтися вдома, при цьому нічого батькам не повідомляє. Хоча вони знають, що у неї вже постійно змінюються партнери, її інтимне поведінку просто називається розпустою. Дочка стає все більш розв'язної, грубої, нічого не робить по дому, тільки їсть, спить, постійно змінює вбрання і вимагає грошей.

11. Стара жінка дізналася, що в дитячому будинку живе її племінниця, про долю якої вона раніше нічого не знала. Після зустрічі з дівчинкою в дет.доме жінка відчуває жахливі муки, тому що дівчинка дуже зраділа зустрічі з нею і просить забрати її звідти, проте жінка стурбована тим, що вона дуже стара і важко хвора, і, крім того, побоюється, що на її пенсію і соціальну допомогу дитини їй не підняти.

«Ситуації співчуття»

Маша тільки що дізналася, що її мама і тато збираються розлучитися. Вони сказали їй, що деякий час вона буде жити у тітки Каті, поки все владнається. Маша плаче, розповідаючи вам про це. Ви можете висловити співчуття Маші?

Паші 8 років. На День народження тато подарував йому цуценя. Паша гуляв з ним кожен день, годував, поїв і гуляв з ним кожен день. Паша дуже прив'язався до свого нового одного і дбав про нього. Одного разу Паша прийшов зі школи і виявив, що щеня прорив дірку під парканом і втік. Хлопчик був дуже засмучений, він шукав його всюди. Його мама допомогла йому додзвонитися в службу з відлову безпритульних тварин, щоб перевірити, чи не потрапив він туди. Паша розклеїв оголошення по всьому місту, але ніхто не відгукнувся. Коли Паша розповідав Вам про це, він був дуже-дуже засмучений. Чи можете ви поспівчувати йому?

Тренінг 3

Мета: розвиток емпатії майбутніх педагогів як важливого якості особистості.

завдання:

- 1) розвиток чутливості в спілкуванні;
- 2) з'ясувати роль взаємності і безкорисливості в ситуації надання допомоги.

Обладнання: аркуші паперу за кількістю учасників, ручки.

Хід тренінгу

I. Організаційний етап

Привітання учасників, знайомство з цілями і завданнями тренінгу.

II. основний етап

Вправа «Вираз очей»

Мета: розвиток емпатії, чутливості в спілкуванні.

Процедура проведення. Кожен учасник групи повинен вгадати за висловом очей інших учасників їх готовність допомогти йому. Ніякими іншими невербальними засобами користуватися не можна. Попередньо група ділиться на тих, хто «готовий» надати допомогу і тих, хто «не готовий» надати допомогу (за бажанням). Учасники стають півколом, а «той, хто водить» обходить кожного, висловлюючи свої припущення.

Крім розвитку емпатії результати показують, що одним учасникам легше висловити своє ставлення до людини, тоді як іншим легше зрозуміти вираз партнера.

На перший погляд вправа здається досить простим, але на ділі виявляється, що користуватися тільки очима не так просто.

Вправа «Щастя бродило по світу»

Мета: з'ясувати роль взаємності і безкорисливості в ситуації надання допомоги.

Процедура проведення. Учасникам пропонується прослухати і обговорити Він притчу оцю розповів «Щастя бродило по світу, і всім, хто йому зустрічався на шляху, виконувало бажання. Одного разу через необережність провалилося в яму і не змогло вибратися. До ямі підходили люди і загадували свої бажання, а Щастя, природно, виконувало їх. Одного разу до ями підійшов молодий хлопець. Він подивився на Щастя, але не став нічого вимагати, а запитав: «Тобі-то Щастя, чого хочеться?». - «Вибратися від сюди », - відповіло воно. Хлопець допоміг йому вибратися і пішов своєю дорогою. А Щастя побігло за ним ».

Необхідно виділити головну думку, закладену в притчі. хлопцям можна

запропонувати придумати назву до неї або продовжити розповідь; скласти схожу історію. Обговорення допомагає розібратися в таких поняттях, як «безкорисливість», «Доброта», «взаємність», «борг» і деяких інших.

Вправа «Виконай моє прохання»

Мета: розвиток емпатії, уважності і чутливості до проблем іншого людини.

Процедура проведення. Учасникам пропонується написати на листочку - від кого з колег з тренінгів він хотів би отримати ту чи іншу допомогу (не обов'язково в рамках самого тренінгу). Ведучий збирає листочки і читає їх вголос для всієї групи без позначених в них імен. Завдання учасників - вгадати, кому і від кого адресована прохання. Якщо члени групи ще не готові до подібних відвертим визнанням, можна виконати вправу цілком в письмовій формі. Учасники можуть озвучити всі точки зору щодо прохань на листочках, а ведучий трохи пізніше в письмовій формі роздасть правильні варіанти. Аналіз результатів надається хлопцям зробити самостійно.

Для такого аналізу можна запропонувати допоміжні питання:

1. Чому я не вгадав або вгадав про людину і його прохання?
2. Чи пов'язано це більше з моїми якостями (невнімательність, нечутливість, неприязнь до людини ...)
3. Чи пов'язано це більше з індивідуальними особливостями тієї людини, який бажає отримати допомогу від мене (він потайний, скромний)?

III. заключний етап

Що сподобалося?

Що викликало труднощі?

Які почуття відчували?

Тренінг 4

Мета: формування альтруїстичної поведінки.

завдання:

1) виявити різноманітність причин, які сприяють наданню допомоги іншій людині;

2) визначити індивідуальні якості і можливості, що дозволяють або НЕ

що дозволяють надавати ту чи іншу допомогу людині.

3) розвиток навичок, необхідних для актуалізації альтруїстичного поведінки.

Обладнання: аркуші паперу за кількістю учасників, ручки, дошка, маркер.

Хід тренінгу

I. Організаційний етап

Привітання учасників, знайомство з цілями і завданнями тренінгу.

II. основний етап

Вправа «5 причин»

Процедура проведення. Учасникам пропонується написати по 5 причин, наявність яких гарантує надання допомоги іншій людині. При цьому причини діляться на групи наступним чином:

Для близького друга (подруги);

Для однокурсника (колеги, товариша по службі);

Для рідних, близьких родичів;

Для випадкових перехожих або знайомих при безпосередньому контакті;

Для незнайомих людей, яких ви ніколи не бачили безпосередньо.

Після виконання першої половини завдання учасникам пропонується написати для кожного пункту - скільки разів за останній рік (місяць) сам учасник виявив допомогу щодо тієї чи іншої особи.

Аналіз виконаної роботи передбачає озвучити такі моменти для кожного з учасників:

1) назвати своє особисте якість (здатність), яке дозволило проявити допомогу в тій чи іншій ситуації;

2) назвати особистісну особливість (Здатність), якій учасник не володіє для надання допомоги іншій людині. В цьому випадку можна обмежитися тільки тими висловлюваннями, якими захоче поділитися учасник.

Вправа «Приховані установки»

Мета: виявити приховані установки щодо причин, що сприяють або обмежують альтруїстичні вчинки.

Процедура проведення. Учасникам пропонується уявити себе в наступній ситуації: «Ви - молодий батько, гуляєте зі своєю дитиною в парку. нещодавно Ви купили своїй дитині дуже дорогу, бажану для нього іграшку. На прогулянці ваш дитина подружився з іншим гуляють малюком, якому дуже сподобалася ця іграшка. Ваша дитина, будучи підданий скороминущим враженням, вирішив подарувати цю іграшку нового друга. Трохи пізніше при спробі чужого батька повернути «Подарунок», його дитина сильно розплакався і не став віддавати іграшку. більше спроб другий з батьків не робив, пославшись на те, що дитина страждає на серйозне захворюванням, внаслідок чого при нервовому перенапруженні може статися напад ... Як Ви вчините в даній ситуації, знаючи про те, що ваша дитина потім обов'язково згадає про бажану іграшку?

віддасте дорогу нову іграшку іншій дитині;

домовтеся, щоб іграшку принесли потім;

придумаєте не менше вагому причину, по якій цю іграшку необхідно

віддати зараз;

інше ...

Аналіз виконаної роботи передбачає міркування про такі поняття, як

«Доброта», «розумність», «вигода», «ідентифікація» (вміння поставити себе на місце іншого), «компроміс», «емпатія» та деякі інші.

Групова дискусія «Чому надавати допомогу - це добре? чому надавати допомогу - це погано? »

Мета: розвиток навички всебічного аналізу ситуації допомоги. процедура проведення. Учасникам тренінгу пропонується відповісти на питання:

«Чому надавати допомогу - це добре?»; «Чому надавати допомогу - це погано?».

Відповідей має бути якомога більше і їх необхідно фіксувати письмово

(Наприклад, маркером на дошці). Особлива увага може приділятися оригінальним, незвичайним причин надання допомоги (наприклад, «більше не проситиме»). Однак ведучому в цьому варіанті слід дбати про те, щоб ситуація не перетворилася в «Гру заради гри».

Вправа «Допомога»

Мета: виявити різноманіття видів допомоги в різних ситуаціях.

Процедура проведення. Учасникам пропонується розділитися на декілька підгруп. Кожній підгрупі дається однакове завдання - описати (придумати або використовувати індивідуальний досвід самих учасників) ситуацію людини, якій потрібно та чи інша допомога. Потім ця історія пропонується іншій підгрупі з завданням - придумати якомога більше варіантів допомоги цій людині в даній (Описаної) ситуації і записати їх.

Всі ситуації обговорюються в загальній групі і всі види допомоги фіксуються так, щоб всі могли прочитати їх і / або записати собі.

Вправа «Безкорисливість або вигода»

Мета: навчитися об'єктивно оцінювати ситуації різної складності

взаємодії.

Процедура проведення. Учасники діляться на 2 підгрупи, кожна з яких придумує альтруїстичний вчинок людини. Потім перша підгрупа озвучує свою історію іншій підгрупі і називає причину (причини), які «говорять» про безкорисливість героя своєї історії. Завдання членів іншої підгрупи - оскаржити цю причину (причини), запропонувавши свої альтернативи. Після чого підгрупи міняються ролями. Кожна підгрупа придумує не менше 2-х історій.

Заключний спільний аналіз передбачає обговорення таких понять, як «Безкорисливість», «альтруїзм», «вигода». Важливо проговорити ознаки поведінки і емоційного стану людини, який надає допомогу; порівняти психологічний портрет людини, який надає допомогу безкорисливо, з людиною, надають допомогу в надії на взаємність. Чи можна визначити цю межу?

III. заключний етап

Підведення підсумків заняття. Обговорення:

Яке почуття, емоцію або стан ви зараз відчуваєте?

Чи виникли у вас які-небудь складності в ході роботи? Чому?

Тренінг 5

Мета: формування толерантного ставлення до особистісних особливостей людей.

завдання:

- 1) розкрити характеристики толерантного і інтолерантності людини;
- 2) порівняти способи поведінки прийняття і неприйняття інших людей;
- 3) виявлення і усвідомлення власних забобонів;

4) виховувати толерантне ставлення до особистісних особливостей людей.

Устаткування: списки пасажирів для вправи «Російський експрес» на окремих аркушах, паперові обручі з написами різних соціальних ролей, дошка, маркер, клубок ниток.

Хід тренінгу

I. Організаційний етап

Привітання учасників, знайомство з цілями і завданнями тренінгу. групова дискусія Що таке толерантність? Це якість людини, яке включає в себе: повагу інших людей, їх права бути не такими, як ми; визнання рівності всіх людей на землі; визнання того, що можуть існувати різні точки зору. Ми сказали, що толерантність включає в себе визнання права людей бути іншим. А чим люди можуть відрізнитися один від одного? (Відповіді: мовою, релігією, традиціями, віком, статтю, інтересами, думками, кольором шкіри, зовнішнім виглядом).

II. основний етап

Вправа «Лінійка»

Мета: усвідомлення характеристик толерантного і інтолерантності людини.

Процедура проведення. Біля дверей аудиторії встаньте ті, хто вважає, що для толерантну людину характерно «неприйняття, відкидання інших; уявлення про те,що ти, твоя країна, твої традиції краще за інших ». А біля вікна - ті, хто вважає, що для толерантну людину властиво абсолютне прийняття думки інших, відмова від свого думки, своїх традицій. Ви можете зайняти і проміжну позицію, ближче до того чи іншого полюсу (учасники розташовуються в класі відповідно до свого рішення, далі проводиться опитування окремих учнів про причини їх вибору) .Право виявилися ті, хто зайняв проміжне положення, але ближче до вікна. Воно означає, що толерантний людина

може мати і відстоювати свою думку, але в той же час з повагою ставитися до думку інших.

А як поводитьься інтолерантності людина? Він дозволяє собі: образи, глузування, упередження. Позицію людини по відношенню до іншого можна відобразити в наступних варіантах:

«Я хороший - ти поганий»;

«Я поганий - ти хороший»;

«Я поганий - ти поганий»;

«Я хороший - ти хороший».

Останній варіант відображає позицію толерантного людини. Тобто перший крок до розвитку толерантності - повага до себе, своєї країни, своїх традицій.

Рольова гра «Швидкий експрес»

Мета: виявлення та усвідомлення власних забобонів.

Перед виконанням вправи «Російський експрес» ведучий дає коротку

інструкцію: «Кожен з нас час від часу їздить на потягах. Вирушаючи в подорож і купуючи квиток на поїзд, Ви не знаєте своїх сусідів (за винятком тих випадків, коли Ваші попутники - родичі або друзі). Уявіть, що зараз у Вас є можливість вибрати собі попутників в поїзді до Владивостока ».

Хід роботи. Кожному учаснику видається список пасажирів:

— циганський гомосексуал

— скінхед

— ВІЛ-інфікований молода людина

— Неохайно одягнена жінка з маленькою дитиною

— Кавказець-мусульманин

— Людина з села з великим мішком

— Африканський студент

— Підліток, схожий на наркомана

- колишній ув'язнений
- Таджики в національному одязі
- міліціонер
- Інвалід зі складною коляскою
- Кришнаїт
- Китаєць, який їсть дивно пахне їжу
- афганський біженець
- Людина, що говорить на незрозумілій мові

Далі ведучий ставить наступне питання: «З ким із цих людей ви б менше всього хотіли опинитися в одному купе поїзда? ». Учасники індивідуально визначають три самих непередпочтительних вибору і три самих бажаних вибору.

Потім учасники діляться на групи по три людини. Кожна група представляє собою купе. Якщо учасників парна кількість, то деякі групи можна об'єднати в четвірки або двійки (нестандартне купе). Мета - вибрати четвертого супутника (Кращий вибір) і визначити з ким вся група не поїде (непередпочтительний вибір). Обговорення в мікрогрупах триває 10-15 хвилин. Після цього група збирається разом і представляє результати.

Кожна з груп отримує наступне завдання:

- 1) назвати кращий і непередпочтительний вибір за результатами обговорення в мікрогруп;
- 2) розповісти про атмосферу, яка була під час обговорення (чи були розбіжності в ході обговорення? Якщо так, то, з якого приводу? Чи всі члени групи згодні з остаточним рішенням?).

Відповіді кожної групи провідний записує на дошці. Підраховується результат і визначається лідер серед бажаних і непередпочтительних виборів. Далі слід групова дискусія.

Питання для групової дискусії:

Чому у різних груп відповіді виявилися різними?

Чому іноді відповіді всіх груп збігалися?

Які причини небажання їхати з людиною в одному купе? Які відчуття ви відчуваєте до цих людей (афективний компонент установки)? коли нами керує страх, коли - гидливість, коли - неприязнь? Наскільки вони в кожному разі обгрунтовані?

Чи можемо ми щось зробити з нашими почуттями в таких випадках?

Чи може хто-небудь не захотіти їхати в одному купе з вами? А якщо справа відбувається в іншій країні?

Як ми чинимо, коли опиняємося в одному купе з небажаним людиною?

Чи винні ті, з ким ми не хочемо їхати?

Що вони відчують, якщо побачать наше невдоволення?

Як найкраще надходити в таких випадках?

Вправа «Примірка соціальних ролей»

Мета: формування милосердя та емпатії до різних соціальних груп. Усвідомлення ступеня толерантності по відношенню до думки іншої людини.

Формування комунікативних навичок.

Учасникам групи анонімно одягаються на голови паперові обручі з написами соціальних ролей (президент, банкір, бомж, директор школи, алкоголік, «панк», ВІЛ інфікований, пенсіонер, «гасторбайтер», олігарх і ін.).

Учасники повинні підходити один до одного і звертатися з проханнями, питаннями, але при цьому не називати соціальну роль, яку відіграє людина. Потім слід обговорення: чи комфортно почували себе? Чи здогадувалися про соціальний статус свого героя, якщо так, то за якими ознаками? Наскільки ми терпимі до інших людей?

III. заключний етап

Підведення підсумків заняття.

Обговорення:

Що нового ви почерпнули з даних вправ? Обговорень?

Які почуття відчували?

Що сподобалося?

Що викликало труднощі?

Додаток Е

Додаток 1

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Бушенєва Ольга Миколаївна, учасниця освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;


– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

9.11.2020
(дата)



(підпис)

Бушенєва Ольга
(ім'я, прізвище)