

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ З ОСВІТНИМИ
ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 213М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми 016.02 Олігофренопедагогіка
Порумянцева Яна Олегівна

Керівник: к.психол.н. Ляшко В.В.

Рецензентка: директорка Комунальної установи
«Херсонський інклюзивно-ресурсний центр №2»
Херсонської міської ради
Левченко Т.Ю.

Івано-Франківськ - 2024
ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	7
1.1. Інклюзія як педагогічне та соціальне явище.....	7
1.2. Психолого-педагогічна готовність вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.	12
1.3. Умови підготовки вчителів до роботи в інклюзивному просторі.....	17
1.4. Професійна компетентність учителів.....	21
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ООП.....	26
2.1. Психологічні та професійні аспекти оцінювання готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.....	26
2.2. Аналіз результатів дослідження рівня готовності вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.....	32
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ.....	47
3.1. Технології підготовки вчителів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.....	47
3.1.1. Методичний інструментарій роботи педагогічних працівників в інклюзивному класі.....	50
3.1.2. Психологічний супровід роботи вчителів з дітьми з ООП.....	55
3.2. Рекомендації щодо корекції готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.....	56
3.3. Аналіз результатів методичних рекомендацій щодо підвищення рівня готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.....	59
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	73
Додаток А. Мотивація професійної діяльності.....	77

Додаток Б. Метод діагностики особистісної орієнтації Б. Басса.....	79
Додаток В. Тест для оцінки в комунікаціях.....	87
Додаток Г. Анкета діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності.....	89
Додаток Д. Анкета «Вивчення готовності вчителів до впровадження інклюзивної освіти».....	94
Додаток Ж. Діагностика рівня професійної рефлексії.....	95

ВСТУП

Актуальність дослідження. На тлі стрімкого розвитку сучасної освіти, інклюзивний підхід набуває особливої ваги в забезпеченні рівного доступу до знань для всіх учнів, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб (ООП). Інклюзивна освіта передбачає навчання дітей з різними здібностями в єдиному освітньому середовищі, що сприяє їхній соціалізації, інтеграції в суспільство та формуванню толерантності, емпатії й поваги до різноманітності. З огляду на це, підвищення якості підготовки вчителів, зокрема вчителів, стає невід'ємною частиною успішної реалізації інклюзивної освіти. Важливість досліджуваної теми посилюється тим фактом, що в Україні з кожним роком збільшується кількість дітей з особливими потребами, що підвищує вимоги до якості освіти і професійної підготовки вчителів.

Дослідження свідчать, що рівень готовності вчителів до роботи в інклюзивних класах є одним із ключових факторів успіху інклюзивної освіти (Безпалько О.В., Бондар В.І., Гаврилов О.В.). Вчителі повинні не лише володіти глибокими професійними знаннями з предмета, а й мати належну психолого-педагогічну підготовку для забезпечення індивідуального підходу до учнів з ООП (Демченко І.І., Колупаєва А.А.). Попри вагомі наукові досягнення, проблема підготовки вчителів до інклюзивного навчання залишається недостатньо дослідженою, що зумовлює актуальність теми цього дослідження (Малишевська І., Синьов В.М., Ярмаченко М.Д.).

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дане дослідження проводилося в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету: «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивного освітнього середовища» (№ 0119U101727 від 22.11.2019 року).

Мета дослідження: вивчення та аналіз готовності вчителів до роботи

з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Це передбачає виявлення основних чинників, що впливають на готовність педагогів, і розробку рекомендацій для вдосконалення їх професійної компетентності.

Завдання дослідження:

- Проаналізувати теоретичні засади інклюзивної освіти як педагогічного і соціального явища.
- Дослідити психолого-педагогічну готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП.
- Визначити умови для підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.
- Оцінити психологічні та професійні аспекти готовності вчителів до роботи в інклюзії.
- Скласти методичні рекомендації щодо підвищення професійної компетентності вчителів для роботи в умовах інклюзивного навчання.

Об'єкт дослідження: процес підготовки вчителів до навчання учнів закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзії.

Предмет дослідження: методика формування компетентності вчителів здійснювати освітній процес в умовах інклюзивного навчання.

Методи дослідження: методика діагностики мотивації професійної діяльності, методика діагностики особистісної орієнтації, тест для оцінки самоконтролю в комунікаціях, анкета діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності, анкета «Вивчення готовності вчителів до впровадження інклюзивної освіти», методика діагностики професійної рефлексії.

Наукова новизна роботи. Проведення аналізу готовності вчителів до роботи в інклюзивному середовищі, що дозволило розробити рекомендації щодо вдосконалення їхньої професійної підготовки. Встановленні взаємозв'язку між рівнем сформованості професійних компетентностей

педагогів та їх готовністю до роботи з учнями з ООП.

Практична значущість Оптимізація процесу соціально-педагогічної інтеграції учнів з ООП в загальноосвітньому середовищі. Запропоновані в дослідженні підходи можуть сприяти створенню комфортних умов для навчання та розвитку всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Апробація результатів дослідження відбулася на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інтеграція науки і практики в контексті модернізації спеціальної освіти в Україні» (Херсонський державний університет, 23-24 березня 2023 року).

Публікації. ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП. Сучасні наукові дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті: збірка тез Студентської наукової конференції 23 травня 2024 року / за заг.ред. В.В. Ляшко. Івано-Франківськ, 2024. С. 123-126.

Структура роботи: кваліфікаційна робота викладена на 97 сторінках друкованого тексту, з них 76 с. – основного. Складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (41 назва), додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Інклюзія як педагогічне та соціальне явище

Однією з ключових функцій держави є забезпечення права осіб з інвалідністю на рівний доступ до загальної освіти нарівні з іншими громадянами, що закріплено в Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Інклюзивна освіта покликана вирішити цю проблему [23].

Інклюзивна освіта полягає в організації навчального процесу, який забезпечує рівні освітні можливості для всіх дітей, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурних, етнічних, мовних та інших особливостей [16].

ЮНЕСКО визначає інклюзивну освіту як «процес, спрямований на задоволення різноманітних потреб учнів через забезпечення їхньої участі в навчальному процесі, культурній діяльності та житті громади». Це форма навчання, за якої діти з особливими освітніми потребами відвідують звичайні школи за місцем проживання, що виступає альтернативою інтернатній системі, де вони навчалися б окремо від своїх однолітків. Водночас, інклюзія не обмежується створенням доступного середовища лише для дітей з особливими потребами — вона спрямована на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей в Україні. Головною метою є запобігання ізоляції будь-якої дитини [14].

Основна мета інклюзії полягає в тому, щоб задовольнити широкий спектр освітніх потреб як у межах школи, так і за її межами. Інклюзія — це процес, що бере до уваги різноманітність учнів і адаптує освітнє середовище для активної участі всіх у навчанні, культурній та соціальній діяльності. Вона сприяє зменшенню освітньої сегрегації і вимагає змін у змісті, підходах, структурі та стратегіях навчання, базуючись на переконанні, що загальна освітня система має бути доступною для кожного учня [16].

Особлива увага в інклюзивності приділяється наданню можливостей для рівноправної участі дітей з інвалідністю (фізичною, соціальною та емоційною) у загальному навчальному процесі, а також забезпеченню їх

необхідними спеціальними послугами та пристроями.

Інклюзивна школа — це навчальний заклад, що впроваджує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг. Вона забезпечує адаптацію навчальних програм, фізичного середовища, методів і форм навчання, активно залучає ресурси громади, співпрацює з батьками та фахівцями для досягнення ефективної освіти. Для успішного функціонування таких шкіл необхідна злагоджена робота педагогів, персоналу, учнів, батьків та інших членів сім'ї.

При визначенні інклюзії варто враховувати такі ключові аспекти [11]:

1. Вона передбачає:

- відсутність дискримінації або почуття виключеності серед дітей;
- забезпечення рівного доступу до освіти або створення спеціальних умов для певних категорій учнів без їхньої ізоляції.

2. Вона не означає:

- реформування лише спеціальної освіти;
- зосередження тільки на відмінностях чи підвищенні якості навчання окремих учнів;
- існування окремих спеціальних шкіл, але надання додаткової підтримки учням у загальноосвітніх закладах;
- орієнтацію лише на дітей з інвалідністю;
- задоволення потреб однієї дитини за рахунок іншої.

Інклюзивна освіта включає:

1. Визнання рівних прав усіх учнів і вчителів.
2. Збільшення участі учнів у навчанні та позакласній діяльності, а також зменшення ізольованості окремих учнів.
3. Зміни в політиці, практиці та культурі закладу для відповідності різноманітним потребам студентів.

4. Подолання бар'єрів для якісної освіти та соціалізації всіх учнів, а не лише студентів з інвалідністю.
5. Аналіз і дослідження шляхів покращення доступності закладів для різних категорій учнів, спрямованих на благо для всіх.
6. Переконавання, що відмінності між учнями є ресурсом для навчання, а не перешкодою.
7. Визнання права кожної дитини навчатися в загальноосвітніх школах за місцем проживання.
8. Покращення загальних умов у школах для учнів та вчителів.
9. Роль шкіл не тільки у покращенні академічних результатів, а й у розвитку місцевих громад.
10. Розвиток партнерських відносин між школами та місцевими громадами.

В інклюзивному середовищі кожна дитина, зокрема діти з особливими потребами, повинна відчувати себе захищеною і мати відчуття належності до колективу. Учні та їхні батьки відіграють активну роль у визначенні навчальних цілей і прийнятті рішень. Персонал школи має відповідну кваліфікацію, підтримку, гнучкість та ресурси для ефективного навчання та реагування на потреби кожного учня[7].

Згідно з даними, оприлюдненими на сайті Міністерства соціальної політики, на 1 січня 2020 року в Україні було зареєстровано 163,9 тисячі дітей з обмеженими можливостями здоров'я [28]. Щороку кількість таких дітей збільшується. Відповідно до статті 21 Закону України «Про основи соціального захисту інвалідів в Україні», держава гарантує особам з інвалідністю доступ до дошкільної освіти відповідно до їхніх можливостей і здібностей. Дошкільна освіта для цих осіб може бути надана як у загальних, так і спеціальних дошкільних та освітніх закладах [8].

Закон України «Про освіту» вважається інноваційним і відкриває нові можливості для розвитку інклюзії в освітній системі [7]. Одним із

ключових напрямів цієї ініціативи є експертна підтримка розробки та впровадження ефективної державної політики в сфері інклюзивної освіти. Важливою ініціативою, започаткованою Міністерством освіти у співпраці з партнерами, стало створення інклюзивно-ресурсних центрів. Ці установи, на відміну від попередніх підходів, оцінюють освітні потреби дітей на основі Міжнародної класифікації функцій, а не Міжнародної класифікації хвороб. Також, ці центри створюються на базі одного центру для не більше ніж 7 тисяч дітей в об'єднаних територіальних громадах і не більше ніж на 12 тисяч у містах.

5 липня 2017 року Президент Петро Порошенко підписав Закон «Про інклюзивну освіту» («Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг») [6]. Цей закон закріплює право на освіту для осіб з особливими освітніми потребами, гарантуючи можливість навчатися у будь-якому навчальному закладі, включаючи безкоштовне навчання в державних і муніципальних установах. Він також передбачає варіанти дистанційного та індивідуального навчання. Визначено терміни «особа з особливими освітніми потребами» та «інклюзивна освіта», що сприяють функціонуванню інклюзивно-ресурсних центрів, спеціальних класів і груп.[5] Закон зобов'язує забезпечувати відповідні умови для навчання учнів з особливими освітніми потребами, підтримувати їх під час навчального процесу та координувати зусилля для забезпечення доступу до освітніх послуг [6].

Для ефективної реалізації закону 17 січня 2018 року Кабінет Міністрів України затвердив Концепцію розвитку інклюзивної освіти на 2018-2020 роки. Концепція спрямована на забезпечення прав осіб з інвалідністю на освіту відповідно до міжнародних норм і стандартів, що є основою соціальної політики України [9].

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 22 серпня

2019 року № 821 «Деякі питання інклюзивної освіти», інклюзивна освіта фінансується з державного бюджету [11]. Постанова також визначає механізм фінансування діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема оплату праці їх працівників і забезпечення ресурсами для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Для підтримки розвитку інклюзивної освіти в Україні також розроблено кілька стратегічних документів, зокрема Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року, яка має на меті впровадження інклюзії в усіх закладах освіти [22].

Дослідження показують, що інклюзивна освіта сприяє покращенню соціалізації дітей з інвалідністю, розвитку їхніх соціальних навичок, підвищенню рівня автономії та самостійності [24]. Інклюзивне середовище вигідне для всіх учнів, а не тільки для тих, хто має особливі потреби, оскільки воно сприяє різноманітності, що покращує академічні результати та збільшує інтерес до навчання.

В умовах сучасних викликів інклюзивна освіта є важливою і актуальною. Це не лише питання соціальної справедливості, але й важливий крок до створення суспільства, яке визнає та цінує різноманітність, гарантуючи, що всі діти мають рівні можливості для розвитку та досягнення своїх цілей.[10]

Таким чином, впровадження інклюзивної освіти в Україні є не тільки відповідальністю держави, а й суспільства в цілому щодо забезпечення рівних прав на освіту та повноцінну участь дітей з особливими потребами в житті громади.

1.2. Психолого-педагогічна готовність вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі

З різних перспектив особистісний розвиток базується на усвідомленні

того, що його рушійні сили виявляються у протиріччях між постійно змінними потребами людської діяльності та реальними можливостями їх задоволення. Подолання цих протиріч через оволодіння відповідними засобами (навички, методи, прийоми, знання) є суттю розвитку. Отже, відбір, розвиток і культивування потреб, що мають розвивальну, компенсаторну та особистісну цінність, є ключовими завданнями розвитку та соціалізації осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Цей процес є складним і трудомістким, вимагаючи врахування індивідуальних особливостей [23].

Розвиток пізнавальних процесів, емоцій, почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів, переконань, свідомості, самосвідомості, здібностей, темпераменту та характеру, а також формування навичок і звичок являє собою складний багатоступеневий процес взаємодії. Для того щоб сприяти гармонійному розвитку дитини на кожному етапі її особистісного становлення, необхідно враховувати вікові особливості як фізичного, так і духовного розвитку [19].

З психологічної точки зору, є кілька наукових підходів до вивчення проблеми порушення розвитку[7]:

1. Індивідуальна теорія особистості (А. Адлер). Важливими поняттями цієї теорії в контексті порушення розвитку є «почуття неповноцінності», «компенсація» та «комплекс неповноцінності». Адлер стверджує, що особи з вираженими фізичними порушеннями часто намагаються компенсувати свої обмеження через різні вправи й досягають успіхів у певних сферах діяльності. Він також підкреслює, що прагнення подолати неповноцінність є загальним для всіх людей, але в деяких випадках це почуття може бути надмірним, що призводить до розвитку комплексу неповноцінності [15].

2. Психоаналітична теорія особистості (С. Фрейд). Цей відомий психоаналітик вважав, що в психоаналізі не існує поняття «комплексної

неповноцінності». «Комплекс неповноцінності» має глибокі еротичні корені. Важко відрізнити почуття неповноцінності від почуття провини. Зазвичай мати, яка народила хвору або неповносправну дитину, намагається компенсувати цю несправедливість надмірною любов'ю [32].

3. Теорія А. Р. Лурії про організацію мозку вищих психічних функцій. Вчений, спираючись на теорію функціональних систем, сформулював загальні принципи локалізації вищих психічних функцій у головному мозку, що дозволяє прогнозувати та аналізувати різні порушення в залежності від локалізації ураження головного мозку. Більшість атипових станів викликані порушеннями мозкових процесів, тому їх дослідження має включати аналіз мозкової активності.

4. Асоціативна психологія (Е. Клер, М. Монтессорі). Основними поняттями в цій області є «відхилення від норми», «діти з відхиленнями», «дитина з затримкою розвитку». М. Монтессорі стверджує, що педагог повинен бути вільний від упереджень щодо «рівнів» і «типів», що розділяють дітей (з більшими або меншими порушеннями). [39] Він має бачити в своїй уяві єдиний нормальний тип, який існує в духовному світі. З цього погляду, діти з обмеженими можливостями здоров'я мають вищі духовні цінності, які винагороджуються їх проявами. У цих цінностях учитель бачить людину, якою він має бути: невтомним трудівником, ентузіастом.

У сучасній системі освіти України розвиток інклюзивного середовища є одним із пріоритетних напрямів реформування. Реалізація права на освіту для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) вимагає від педагогів не лише адаптації навчальних програм, але й високого рівня психолого-педагогічної готовності до роботи з такими учнями. Ця готовність передбачає формування професійних компетенцій, психологічної стійкості, емпатії та вміння створювати безпечне, підтримуюче освітнє середовище для всіх учасників освітнього процесу [1,

с. 45].

Психолого-педагогічна готовність вчителів складається з кількох ключових компонентів:

1. Професійна компетентність: знання педагогічних методик, принципів адаптації навчальних матеріалів та розуміння специфіки розвитку дітей з ООП.

2. Психологічна готовність: включає емпатійність, толерантність до індивідуальних особливостей учнів, здатність до емоційного саморегулювання.

3. Мотиваційний компонент: внутрішня готовність педагога сприяти успішному навчанню та соціалізації дітей з ООП, бажання працювати в інклюзивному середовищі.

4. Комунікативні навички: ефективна взаємодія з учнями, їхніми батьками, колегами, асистентами вчителя та іншими спеціалістами (психологами, логопедами тощо) [2, с. 78].

Для більш детального аналізу компонентів наведемо таблицю (табл. 1.1), яка ілюструє ключові характеристики кожного з них.

Таблиця 1.1

Характеристики аналізу компонентів

Компонент	Характеристика	Приклад реалізації
Професійна компетентність	Знання методів роботи з дітьми з ООП	Розробка адаптованих завдань для учнів з дислексією
Психологічна готовність	Стійкість до стресу, прийняття різноманітності	Залишатися спокійним у конфліктних ситуаціях
Мотиваційний компонент	Бажання забезпечити успіх навчання дітей з ООП	Участь у спеціалізованих тренінгах
Комунікативні навички	Уміння співпрацювати з батьками, асистентами, фахівцями	Організація індивідуальних консультацій

Аналізуючи раніше проведені дослідження можна підсумувати, що рівень психолого-педагогічної готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП варіюється залежно від професійного досвіду, освітньої підготовки та особистісних якостей. На основі аналізу даних, отриманих шляхом анкетування 100 вчителів загальноосвітніх шкіл (Рис. 1.1), можна виділити три основні рівні готовності:

1. Високий рівень: педагоги мають достатній досвід, теоретичну базу та вміння адаптувати навчальні матеріали.
2. Середній рівень: педагоги мають основні знання, але недостатньо практичних навичок для ефективної роботи з дітьми з ООП.
3. Низький рівень: відсутність знань або досвіду роботи в інклюзивному середовищі.

На психолого-педагогічну готовність вчителів впливають наступні чинники:

- Освітні програми: наявність спеціалізованих курсів з інклюзивної педагогіки в університетах та на тренінгах.
- Практичний досвід: залучення до роботи в інклюзивних класах підвищує професіоналізм педагогів [3, с. 120].
- Психологічна підтримка: доступ до консультацій з психологами та супервізорами сприяє зменшенню стресу вчителів.
- Фінансова та матеріальна підтримка: наявність необхідних ресурсів, технічних засобів для роботи з дітьми з ООП.

Для підвищення рівня психолого-педагогічної готовності необхідно:

1. Підвищення кваліфікації: регулярні тренінги, курси з інклюзивної освіти.
2. Створення підтримуючого середовища: розвиток співпраці між школами, спеціалізованими центрами, організаціями.
3. Впровадження сучасних технологій: використання інтерактивних

платформ, програм для адаптації навчання.

4. Розробка методичних рекомендацій: створення чітких алгоритмів дій для педагогів, які працюють з дітьми з ООП [4, с. 97].

Психолого-педагогічна готовність вчителів є ключовою умовою успішної реалізації інклюзивної освіти. Розвиток професійної компетентності, формування толерантності, емпатії та комунікативних навичок потребує комплексного підходу, який включає підвищення кваліфікації, доступ до сучасних ресурсів та створення підтримуючого середовища для педагогів.

Отже, можна констатувати, що готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі є складним і багатограним процесом, що охоплює різноманітні аспекти професійної компетентності.

Психолого-педагогічна готовність вчителів складається з мотиваційного, пізнавального, емоційного та оперативного компонентів. Важливо не лише володіти знаннями про особливі освітні потреби дітей та методи їх корекційного супроводу, а й мати вміння створювати сприятливий емоційний клімат, підтримувати учнів і сприяти їх адаптації в колективі. Крім того, наголошується на необхідності постійного професійного розвитку педагогів, вдосконалення навичок взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, а також впровадження інноваційних педагогічних підходів [41].

1.3. Умови підготовки вчителів до роботи в інклюзивному просторі

У контексті впровадження ідей інклюзивної освіти вчитель набуває важливої, а іноді навіть нової, ролі. Успіх освітнього процесу значною мірою залежить від його здатності адаптуватися до нових вимог та особливостей, а також від бажання і вміння внести індивідуальний вклад у розвиток і вдосконалення педагогічного процесу [30].

Психологічні якості вчителя, які є професійно значущими, мають вирішальне значення для його готовності до інклюзивного навчання. Готовність до роботи в інклюзивному середовищі не обмежується лише

наявністю нових методичних матеріалів або матеріальної бази; вона також передбачає морально-психологічну готовність педагога до взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Психологічна готовність є складним системним показником особистості, який відображає успішність її діяльності та визначає рівень професійної спроможності [40]. Цей аспект включає, з одного боку, знання, навички та вміння, а з іншого — особистісні характеристики, такі як переконання, здібності, інтереси, пам'ять, мислення, увага, працездатність, емоційність і моральний потенціал. В умовах сучасної педагогіки та психології вищої освіти поняття готовності набуває особливого значення, що вимагає переосмислення його змісту та функцій на методологічному та експериментальному рівнях.

Отже, важливість психологічної готовності вчителя не лише в підготовці до роботи в інклюзивному навчанні, а й у формуванні позитивного освітнього середовища, яке сприяє розвитку кожної дитини.

Аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури вказує на різні підходи до трактування психологічної готовності. Наприклад, М. Левітов визначає її як здатність вчасно ухвалювати рішення в конкретних ситуаціях. Г. Гагаєва вважає психологічну готовність емоційним станом, що характеризується оптимальним рівнем працездатності аферентної та еферентної систем [33].

Важливим аспектом є готовність до діяльності, яку поділяють на три категорії: нормальну, підвищену та знижену. Нормальна готовність виявляється у людини перед звичайними завданнями, які не потребують особливих зусиль. Підвищена готовність відзначається творчим підходом до роботи та гарною фізичною формою. Знижена готовність, навпаки, може свідчити про відсутність мотивації, що проявляється в помилках, неуважності та нестачі холонокровності[20]

Дослідженню стану готовності до діяльності значну увагу приділяли

такі вчені, як А. Ухтомський, Б. Ломов і В. Пушкін. Зокрема, А. Ухтомський охарактеризував готовність до активності як «оперативний штиль», а Д. Узнадзе вважав готовність істотною ознакою установки, що проявляється в будь-якій поведінці суб'єкта [36].

Багато авторів трактують психологічну готовність до діяльності як складне, багатокомпонентне явище. Вона включає два значення: свідому, добровільну, внутрішньо мотивовану мотивацію до дії, а також усвідомлення своєї компетентності в цій діяльності. Психологічна готовність є складовою готовності до діяльності і відповідає за мотиваційну та смислову сфери, що спонукає суб'єкта виконувати свої обов'язки. Ефективність діяльності залежить від сили мотивації та усвідомлення важливості виконуваної роботи не менше, ніж від психологічної підготовленості.

Психологічна готовність педагога виконує роль регулятора стійкості діяльності, оскільки враховує попередній досвід, осмислення сенсу та важливості діяльності, можливості для самореалізації. Вона сприяє формуванню цілеспрямованості, впевненості в успіху та розвитку професійної компетентності [31].

З точки зору інклюзивної освіти, психологічна готовність педагога характеризується рядом специфічних рис. [23]:

- бажанням працювати в системі інклюзивної освіти;
- усвідомленням своєї професійної підготовленості;
- здатністю вибирати відповідні методи та прийоми згідно з педагогічною ситуацією;
- прагненням до професійного самовдосконалення;
- розумінням необхідності інноваційної діяльності;
- орієнтацією на суб'єкт-суб'єктну взаємодію;
- здатністю до адаптації у швидко змінних умовах;
- умінням рефлексувати власну діяльність;
- здатністю передбачати ситуації;

- любов'ю до дітей.

Ряд дослідників, серед яких І.А. Зімова [12], А.К. Марков [25], зосереджували свою увагу на понятті «готовність». Багатозначність підходів до цього терміну дозволяє виділити кілька наукових підходів до його трактування.

1. Психологічний підхід (М. І. Дьяченко [3]) описує готовність як багатоконпонентне поняття, що включає емоційний, вольовий і діяльнісний компоненти. Відповідно до цього підходу, психологічна готовність формується на основі взаємодії цих трьох аспектів.
2. Функціональний підхід (Є.П. Ільїн [13], Д.Н. Узнадзе [36], А.Ц. Пуні та ін.) трактує готовність як стан, у якому індивід мобілізує свої ресурси, як психологічні, так і компетентнісні, для виконання професійної діяльності.
3. Особистісний підхід (Н. Пушкін, Л. Нерсесян [26]) фокусується на готовності як системі особистісних характеристик, до яких відносяться психофізіологічна складова, спрямованість особистості та здатність до діяльності. За цією концепцією, психологічна готовність розвивається у процесі професійної підготовки.

У науковій літературі дослідження структури педагогічної готовності часто зводиться до виокремлення кількох основних компонентів, які варіюються залежно від автора, але загалом можна виділити три ключові складові: теоретичну, практичну та психологічну.

- С. А. Трифонова [35] виділяє психологічну, практичну та особистісну складові педагогічної готовності.
- Е. Е. Воропаєва [2] досліджує мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний та особистісний компоненти.
- Н.Ю. Корнєєва [24] розглядає мотиваційну, когнітивну та рефлексивну складові, доповнюючи їх операційними компетентностями.
- Т.С. Калініна та Г.А. Сіліна [18] підкреслюють пізнавальний,

мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти готовності до інклюзивної освіти.

- О.С. Кузьміна [18] фокусується на змістових та організаційних аспектах підготовки педагогів до інклюзії.
- І.А. Оралканова [27] у своїй дисертації розглядає мотиваційно-ціннісну, змістовну та оперативно-діяльнісну складові психологічної готовності вчителів до інклюзивної освіти.
- В.В. Хитрюк [39] у своєму понятті «інклюзивна готовність» виділяє когнітивну, емоційну, мотиваційно-конативну, комунікативну та рефлексивну компоненти.

Таким чином, різноманітні підходи до вивчення психологічної готовності педагогів до інклюзивної освіти відображають багатогранність цього поняття і його значення для професійної діяльності в умовах інклюзії. [21]

На нашу думку, структура психологічної готовності до педагогічної діяльності визначається специфікою цієї професії. Тому в структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності в контексті інклюзії доцільно враховувати такі складові [17]:

- мотиваційно-ціннісну – характеризує внутрішню мотивацію педагога, його ставлення до дітей з особливими освітніми потребами;
- пізнавальну – включає знання про особливості розвитку дітей, механізми адаптації та соціалізації, методи і прийоми роботи;
- комунікативну – охоплює вміння налагоджувати ефективну взаємодію з дітьми та їхніми батьками;
- рефлексивну – передбачає здатність педагога до самоспостереження і самоаналізу своєї діяльності;
- діяльнісну – включає практичні навички організації навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей дітей, які потребують особливої уваги.

Отже, психологічна готовність до інклюзивної діяльності є складним, багатокomпонентним явищем, що поєднує мотиви, знання, здібності, навички та особистісні риси педагога, які визначають його здатність до ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

1.4. Професійна компетентність учителів

Професійна компетентність учителів є однією з ключових складових успішної реалізації освітнього процесу в умовах сучасної освіти. Вона визначає здатність учителя не тільки передавати знання, а й забезпечувати якісне викладання, адаптуючи його до потреб учнів. Професійна компетентність охоплює знання, вміння та навички, які формуються в результаті систематичного навчання та практичного досвіду.

Професійна компетентність учителів складається з кількох основних складових. Учитель повинен володіти глибокими знаннями з предмета, що викладається, а також з педагогіки, психології та методики навчання. Це дозволяє йому ефективно організовувати освітній процес і враховувати індивідуальні особливості учнів [34].

Освітняни повинні вміти застосовувати свої знання на практиці, створювати навчальні програми, розробляти навчально-методичні матеріали, організовувати різні форми навчальної діяльності. Важливим є також уміння аналізувати результати навчання та коригувати власну роботу. [29]

Практичні навички вчителя включають використання сучасних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання, вміння працювати з інформаційними ресурсами тощо. Також важливо вміти застосовувати диференційований підхід до учнів, враховуючи їхні здібності та інтереси.

Професійна компетентність освітян включає також етичні аспекти, такі як відповідальність, справедливість, гуманізм та емпатія. Ці цінності сприяють формуванню довірчих відносин між вчителем і учнями [36].

Формування професійної компетентності вчителів відбувається через систему підготовки фахівців у закладах вищої освіти, яка включає теоретичну підготовку та практичну підготовку. Курс навчання передбачає вивчення методики викладання конкретних предметів, психології розвитку учнів, а також сучасних освітніх технологій.

Крім того, важливим аспектом є підвищення кваліфікації вчителів. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом участі у семінарах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації є важливим для підтримання їх професійної компетентності на належному рівні. Участь у наукових конференціях, обмін досвідом з колегами також сприяє збагаченню професійного арсеналу викладачів.

Оцінювання професійної компетентності вчителів може здійснюватися за допомогою різних інструментів, таких як атестація, самооцінювання, спостереження за уроками, опитування учнів та їх батьків. Важливо, щоб оцінювання було об'єктивним і спрямованим на виявлення сильних і слабких сторін у професійній діяльності педагога.

Професійна компетентність учителів – це багатогранне явище, яке включає в себе знання, вміння, навички, моральні цінності. Вона є основою якісної освітньої діяльності та забезпечує ефективне навчання учнів. Безперервний професійний розвиток, безперервне навчання та самоосвіта є невід'ємною складовою підтримки високого рівня професійної компетентності педагогів у сучасному світі освіти.

Професійна компетентність учителів у контексті інклюзивного навчання є важливим фактором забезпечення якісної освіти для всіх учнів, зокрема школярів із особливими освітніми потребами (ООП). У сучасному освітньому просторі вона охоплює не лише знання й уміння, але й готовність працювати у складних та нестандартних умовах, адаптуючи методики викладання до потреб різних учнів. За даними Державної служби якості освіти, лише 32% учителів в Україні вважають себе повністю готовими до

роботи в інклюзивних класах [1].

Професійна компетентність учителів у контексті інклюзії включає такі ключові компоненти:

- Педагогічна компетентність – знання методик викладання з урахуванням потреб учнів з ООП.
- Психологічна компетентність – розуміння психологічних особливостей дітей з ООП та уміння створювати сприятливу емоційну атмосферу.
- Соціальна компетентність – здатність ефективно співпрацювати з асистентами вчителя, батьками та іншими фахівцями.
- Діагностична компетентність – вміння оцінювати потреби учнів, визначати рівень їхньої навчальної підготовки та адаптувати програми навчання [12].

Учителі стикаються з низкою викликів у роботі з учнями з ООП:

1. Недостатній рівень підготовки. Лише 27% вчителів проходили курси підвищення кваліфікації, орієнтовані на роботу в інклюзивних умовах [13].
2. Брак ресурсів. Відсутність адаптованих навчальних матеріалів або технічних засобів для навчання учнів з ООП.
3. Перевантаження. Зростання кількості обов'язків учителів, пов'язаних із плануванням індивідуальних освітніх траєкторій.
4. Дослідження, проведене у 2023 році серед 300 учителів у школах із інклюзивними класами в Україні, показало наступне (Таблиця 1.2) [13].

Таблиця 1. 2

Рівень професійної компетентності учителів [13]

Рівень компетентності	Кількість учителів (%)
Високий	18%

Середній	49%
Низький	33%

Для покращення готовності вчителів до роботи в інклюзивному середовищі слід врахувати такі рекомендації:

- Систематичне підвищення кваліфікації. Проведення регулярних тренінгів та семінарів із залученням експертів з інклюзивної освіти.
- Інституційна підтримка. Забезпечення шкіл необхідними матеріалами, асистентами вчителів та технічними засобами.
- Співпраця з батьками. Організація регулярних консультацій та обговорень із батьками учнів із ООП.
- Психологічна підтримка. Забезпечення вчителів доступом до послуг психологів для уникнення професійного вигорання [4].

Професійна компетентність учителів є ключовим елементом успішної інтеграції учнів із ООП в освітній процес. Високий рівень професійної компетентності забезпечує адаптацію навчального процесу, сприяє створенню інклюзивного середовища та покращує результати навчання учнів. Для ефективного вирішення існуючих проблем необхідна як інституційна, так і державна підтримка.

РОЗДІЛ 2

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ООП

2.1. Психологічні та професійні аспекти оцінювання готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору

Для вивчення основних складових психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивному класі був проведений експеримент, що включав три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Головною метою констатувального етапу було дослідження розвитку ключових аспектів психологічної готовності педагогів до виконання професійних обов'язків в умовах інклюзивної освіти.

Готовність вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами (ООП) є ключовим аспектом успішного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Вона включає психологічну, професійну та методичну складові, кожна з яких є необхідною для створення сприятливих умов для навчання та розвитку таких школярів.

Для оцінки готовності педагогів було проведено емпіричне дослідження, яке включало три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Дослідження проводилось на базі школи №47 м. Херсона, які відображають реалії роботи з учнями з ООП в умовах обмежених ресурсів.

В експерименті взяли участь 24 вчителі, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах. Усі учасники були розподілені на дві групи:

- Експериментальна група (ЕГ) — 12 осіб, які брали участь у програмі формувального етапу, спрямованій на підвищення рівня їхньої готовності.
- Контрольна група (КГ) — 12 осіб, які продовжували працювати за звичайними методиками без додаткових втручань.

Склад груп враховував різні характеристики педагогів:

- Стаж роботи: від 1 до 25 років;
- Освітній рівень: переважно бакалаври та магістри педагогічних спеціальностей;
- Досвід роботи з учнями з ООП: 50% учасників не мали такого досвіду.

На констатувальному етапі дослідження використовувалися наступні методи дослідження:

Таблиця 2.1.

Психодіагностичний інструментарій

Складові психологічної готовності	Мотиваційний	Діяльнісний	Рефлексивно-оцінний
Мотивація до професійної діяльності	Мотивація професійної діяльності (метод К. Замфіра в модифікації А. Реана)	Метод діагностики особистісної орієнтації Б. Басса	Тест для оцінки самоконтролю в комунікаціях (М. Снайдера)
Професійна діяльність	Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.М. Бережнова)	Анкета «Вивчення готовності вчителів до впровадження інклюзивної освіти»	Діагностика рівня професійної рефлексії (Е. Е. Рукавишникова)

Формувальний етап включав реалізацію комплексу заходів для підвищення професійної компетентності педагогів. Комплекс заходів складався з таких компонентів:

- Психологічні тренінги з метою розвитку емпатії, стресостійкості та навичок спілкування з дітьми з ООП.
- Методичні семінари, які висвітлювали специфіку роботи з

учнями з різними типами порушень.

- Практичні заняття з моделювання реальних ситуацій у класі.

На контрольному етапі проводилось повторне анкетування, а також тестування професійної компетентності вчителів.



Були визначені такі завдання:

1. Проаналізувати сучасні тенденції наукових досліджень у галузі інклюзивної освіти в контексті розвитку сучасної освітньої системи.
2. Дослідити професійні компетенції педагогів, що працюють у сфері інклюзивної освіти.
3. Підібрати психодіагностичні методики, що відображають рівень психологічної готовності учителів.
4. Скласти методичні рекомендації з психодідактичним спрямуванням.
5. Оцінити ефективність методичних рекомендацій на основі результатів експериментальної роботи.

Мотивація до професійної діяльності

Методика мотивації до професійної діяльності базується на методі К. Замфіра, модифікованому А. А. Реаном (Додаток А).

Ця методика може бути застосована для оцінки мотивації до професійної діяльності, зокрема в сфері педагогіки [37]. Вона базується на концепції внутрішньої та зовнішньої мотивації.

Структура мотивації професійної діяльності складається з трьох компонентів:

- внутрішня мотивація (ВМ);
- зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ);
- зовнішня негативна мотивація (ЗНМ).

В анкеті представлені сім пунктів, що стосуються цих компонентів. Порівняння ступеня вираженості різних типів мотивації дозволяє визначити їх оптимальне співвідношення: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$. Чим більше зсув значень на користь ЗНМ, тим менш задоволене ставлення людини до виконуваної роботи і тим слабша мотивуюча сила комплексу мотивацій.

Варто зазначити, що внутрішня мотивація має місце тоді, коли людину приваблює сам процес діяльності. Якщо ж мотивація зумовлена прагненням задовольнити зовнішні потреби (наприклад, соціальний престиж, заробітну плату тощо), йдеться про зовнішню мотивацію, яка може бути як позитивною, так і негативною. Зовнішня позитивна мотивація є більш ефективною порівняно з негативною [39].

Метод діагностики особистісної орієнтації Басса (опитувальник Смикала-Кучера) (Додаток Б). Цей метод дозволяє виявити справжні прагнення людини, її ключові цінності, а також при необхідності скорегувати її поведінку. Опитувальник містить 30 пунктів, кожен з яких передбачає три варіанти відповідей, позначених літерами А, В, С.

Тест самоконтролю в комунікаціях (М. Снайдера)

Тест для оцінки самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер) (Додаток

В).Зміст тесту полягає у тому, щоб визначити, наскільки людина вміє контролювати свої емоції, думки та поведінку у процесі спілкування із іншими людьми. Даний тест дозволяє з'ясувати, наскільки людина схильна до імпульсивних реакцій або, навпаки, прагне контролювати свої висловлювання та дії. Тест розроблений М. Снайдером для оцінки рівня самоконтролю під час спілкування:

- 0–3 бали – низький рівень комунікативного контролю (людина стабільна в поведінці і не змінюється в залежності від ситуації);
- 4–6 балів – середній рівень (людина щира, але емоційно не стримана);
- 7–10 балів – високий рівень (людина легко адаптується до різних ситуацій і гнучко реагує на зміни).

2 БЛОК

Професійна діяльність

Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.М. Бережнова) (Додаток Г). Тест включає 18 питань із кількома варіантами відповідей, з яких учаснику необхідно вибрати один. Відповіді допомагають визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, а також оцінити можливості самореалізації в професійній діяльності, зокрема в проєкті педагогічного супроводу.

Готовність учителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі залежить не лише від мотиваційного компонента, а й від професійної діяльності, яка включає саморозвиток, педагогічну рефлексію та впровадження інноваційних підходів. Для оцінки професійної діяльності педагогів використовуються різноманітні психодіагностичні методики, які допомагають ідентифікувати

Результати методики дозволяють оцінити прагнення до:

- Професійного зростання (актуалізація знань, участь у тренінгах,

семінарах тощо);

- Ефективної самореалізації у проєктах педагогічного супроводу;
- Критичного осмислення власної діяльності та готовності до змін.

Отримані дані сприяють виявленню зон розвитку, зокрема щодо впровадження новітніх підходів у навчанні дітей з ООП.

Методика передбачає оцінювання за кількома шкалами, які включають рівень обізнаності, практичних умінь і психологічну готовність. Зібрані дані допомагають скласти індивідуальні плани підвищення кваліфікації вчителів.

Анкета «Вивчення готовності вчителів до впровадження інклюзивної освіти» (Додаток Д)

Ця анкета дозволяє визначити рівень готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета анкети:

- Оцінити рівень знань вчителів про інклюзивну освіту;
- Виявити готовність педагогів до роботи в інклюзивному класі;
- Ідентифікувати потреби вчителів у додатковій підготовці;
- Зрозуміти бар'єри, які можуть перешкоджати впровадженню інклюзії;
- Сформулювати рекомендації щодо підвищення ефективності інклюзивного навчання.

За результатами анкетування можна оцінити готовність педагогів до переходу на інклюзивне навчання, спланувати заходи щодо підвищення кваліфікації учителів, створити сприятливе освітнє середовище та ефективні стратегії підтримки вчителів в процесі інклюзивного навчання.

Діагностика рівня професійної рефлексії (Е.Е. Рукавишникова)

(Додаток Ж)

Методика діагностики професійної рефлексії Е.Е. Рукавишникова корисна для розширення аналізу психологічної готовності педагогів.

Опитувальник включає 34 запитання із відповідями «так» або «ні». Він дозволяє визначити рівень розвитку педагогічної рефлексії:

- Низький рівень (0–11 балів): педагог недостатньо усвідомлює свої професійні дії та їхній вплив на учнів.
- Середній рівень (12–22 бали): учитель має базове розуміння своєї діяльності, але потребує вдосконалення рефлексивних навичок.
- Високий рівень (23–34 бали): педагог здатний ефективно оцінювати свою діяльність, впроваджувати зміни та аналізувати їхній вплив.

Використання зазначених інструментів дозволяє комплексно оцінити готовність педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, а також сформулювати рекомендації щодо вдосконалення їхньої професійної діяльності.

Діагностичні методики, представлені в аналізі, сприяють комплексній оцінці професійної діяльності педагогів. Їх результати можуть бути використані для розробки програм підвищення кваліфікації, спрямованих на вдосконалення професійних і комунікативних навичок учителів, необхідних для роботи з учнями з ООП.

2.2. Аналіз результатів дослідження рівня готовності вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами

Перший блок дослідження був направлений на розкриття початкового рівня мотиваційно-ціннісного компонента психологічної готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі серед вчителів.

У таблиці 2.2 наведені результати дослідження мотивації до професійної діяльності за методикою К. Замфіра (модифікована А. А. Реаном). В таблиці представлені лише ті мотиваційні комплекси, які були зафіксовані серед учасників дослідження.

Таблиця 2.2.

Результати діагностики мотивації професійної діяльності за методикою « Мотивація професійної діяльності (метод К. Замфіра в модифікації А. Реана)» під час констатувального етапу експерименту

Мотиваційний комплекс	ЕГ (%)	КГ (%)
1. ВМ > ЗПМ > ЗНМ	3,09	1,79
2. ВМ = ЗПМ > ЗНМ	10,49	8,93
3. ЗПМ = ЗНМ > ВМ	8,64	11,90
4. ЗПМ > ЗНМ > ВМ	16,67	18,45
5. ЗПМ > ЗНМ = ВМ	8,64	12,50
6. ЗПМ = ВМ > ЗНМ	14,81	15,48
7. ЗНМ = ЗПМ > ВМ	19,14	14,29
8. ЗНМ > ЗПМ > ВМ	11,11	12,50
9. ЗНМ > ЗПМ = ВМ	7,41	4,17
Σ	100,00	100,00

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

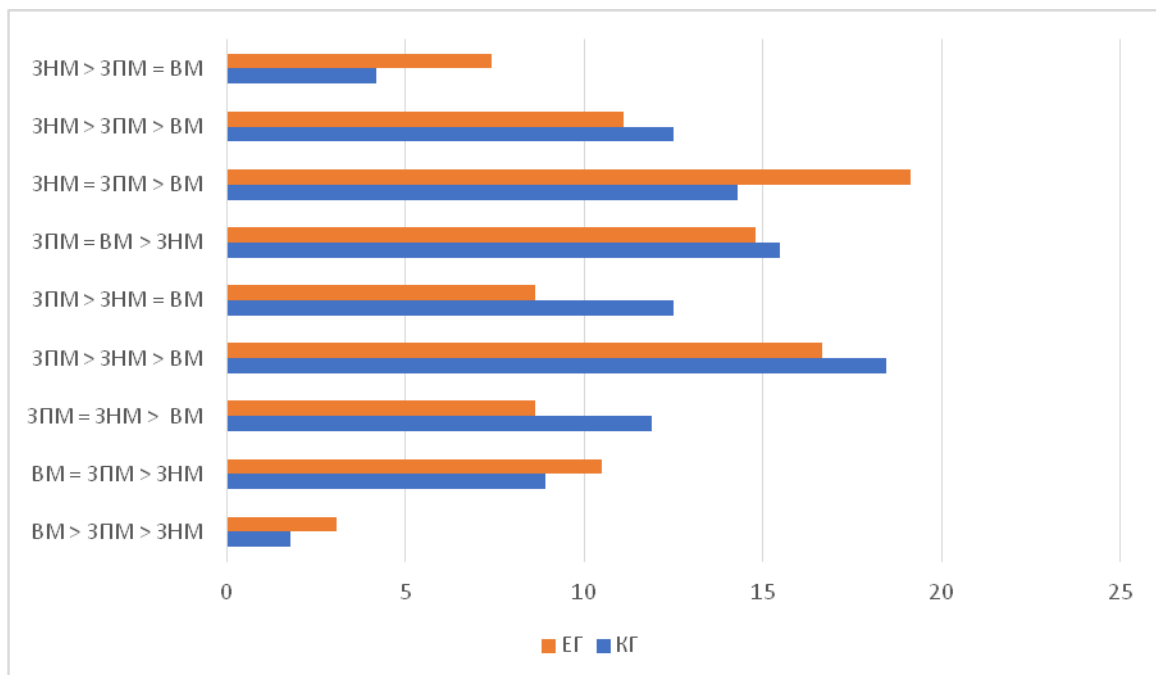


Рис. 2.1. Результати дослідження мотивації професійної діяльності в ході констатуючого експерименту

Отримані результати дослідження дозволяють сформулювати висновки щодо структури мотивації професійної діяльності педагогів. Зокрема, було виявлено, що оптимальний мотиваційний комплекс, представлений у формі послідовності: Внутрішня Мотивація (ВМ) > Різноманітна Зовнішня Мотивація (РЗМ) > Зовнішня Мотивація (ЗМ) та ВМ = Професійна Автономія Досвіду (ПАД) > ЗМ, спостерігається у 13,58% респондентів експериментальної групи (ЕГ) та 10,71% контрольної групи (КГ). Ці респонденти виявляють прагнення до самореалізації у педагогічній діяльності, що свідчить про їхній глибокий внутрішній інтерес до професії.

У більшості учасників дослідження домінує зовнішня позитивна мотивація, яка становить 48,77% у ЕГ та 58,33% у КГ. Ця форма мотивації пов'язана з впливом зовнішніх чинників, таких як кар'єрні можливості, соціальна значущість, визнання з боку колег та стабільний фінансовий дохід.

Найбільш негативний мотиваційний комплекс виявлений у 37,65% респондентів ЕГ та 30,95% респондентів КГ. Цей комплекс базується на уникненні негативних наслідків і є характерним для тих, хто обрав педагогічну діяльність під впливом зовнішніх обставин, а не завдяки внутрішньому інтересу. Існує ймовірність, що такі респонденти можуть змінити свою професію після завершення навчання, оскільки їхня мотивація не є стійкою.

Результати опитування свідчать про те, що переважна більшість респондентів з експериментальної та контрольної груп знають про можливість організації інклюзивного навчання для учнів з ООП, зокрема 97,53% учасників ЕГ підтвердили цю інформацію. Однак знання про специфіку інклюзивної освіти виявилися значно нижчими: лише 53,33% в

ЕГ мають уявлення про її особливості, що підкреслює потребу в додатковому навчанні.

Результати діагностики орієнтації особистості учасників на констатувальному етапі були отримані за допомогою методики діагностики соціально-психологічної орієнтації особистості Б. Басса.

Результати діагностики особистісної орієнтації учасників на констатувальному етапі подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Результати діагностики орієнтації особистості за методикою
Б.Басса**

Орієнтація	ЕГ, %	КГ, %
На себе (НС)	50,62	56,55
Взаємодія (ОА)	37,65	34,52
На завдання (НК)	11,73	8,93

Пояснення:

- НС (на себе) — даний тип орієнтації характеризується акцентом на пряму оплату праці, що не залежить від специфіки виконуваної роботи. Ця орієнтація також включає схильність до суперництва, що може проявлятися в прагненні до особистих досягнень на шкоду колективним інтересам.
- ОА (взаємодія) — даний підхід виявляє прагнення підтримувати позитивні стосунки з людьми в будь-яких обставинах, що підкреслює важливість соціальної взаємодії. Основа такої орієнтації полягає в здатності до спільної діяльності, де колективні досягнення стають пріоритетом.
- НК (на завдання) — цей тип орієнтації виявляється у зацікавленості в успішному вирішенні професійних завдань і виконанні роботи з максимальною ефективністю. Основна увага приділяється діловому співробітництву та здатності відстоювати власну позицію в інтересах справи,

що в свою чергу сприяє досягненню спільних цілей.

Ці орієнтації впливають на стиль взаємодії в професійній діяльності та можуть суттєво формувати ефективність командної роботи, що в свою чергу є важливим аспектом для розвитку інклюзивної освіти та підвищення психологічної готовності педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Тест самоконтролю в комунікаціях (М. Снайдера). Діагностика самоконтролю виявила особливості поведінки респондентів під час спілкування. Більшість респондентів продемонстрували середній рівень самоконтролю (ЕГ – 56,55%; КГ – 53,70%), що вказує на те, що вони контролюють свою поведінку в спілкуванні епізодично, зокрема тоді, коли їх хвилює враження, яке вони справляють.

Таблиця 2.4.

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

Рівень	ЕГ, %	КГ, %
Низький (0–3)	41,98	36,90
Середній (4–6)	53,70	56,55
Високий (7–10)	4,32	6,55

Низький рівень комунікативної компетентності, що характеризується прямолінійністю в спілкуванні та відсутністю гнучкості, був виявлений у 41,98% респондентів експериментальної групи (ЕГ) та 36,90% контрольної групи (КГ). Цей стан вказує на обмежені можливості педагогів адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, що може негативно впливати на їхню професійну діяльність.

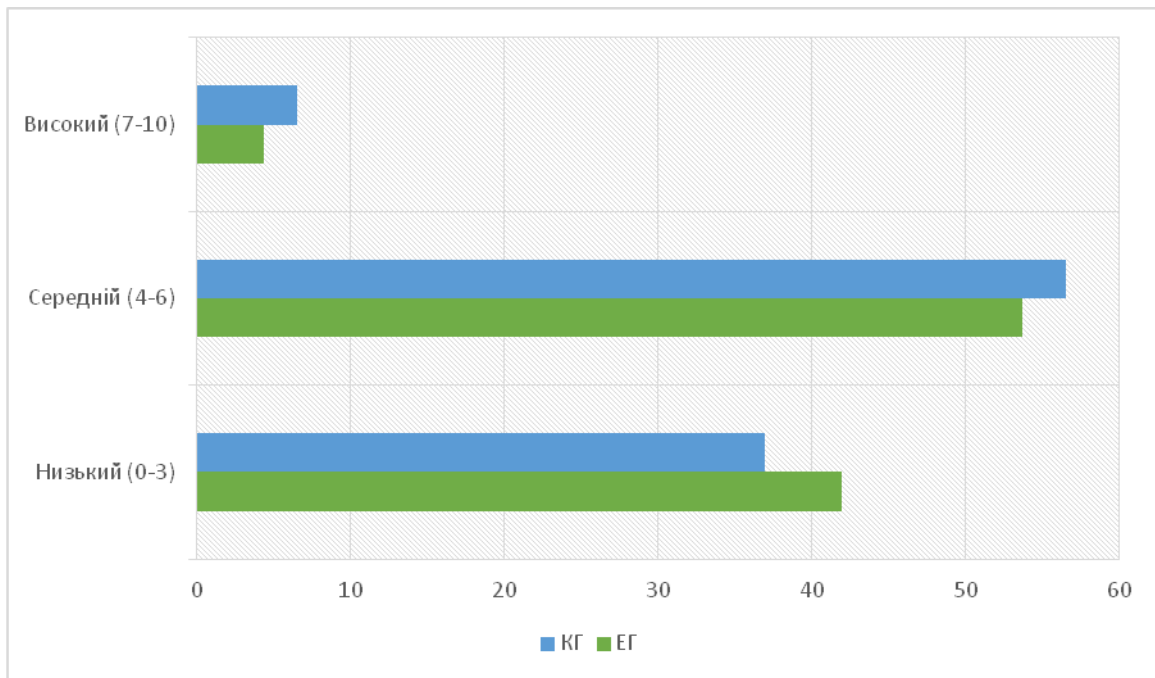


Рис. 2.2 Результати діагностики самоконтролю (М. Снайдер) у спілкуванні на констатуючому етапі експерименту

На противагу цьому, високий рівень комунікативної компетентності, який передбачає не лише гнучкість у спілкуванні, але й здатність прогнозувати наслідки своїх дій, зустрічався значно рідше. Ці якості є критично важливими для вчителя, оскільки дозволяють встановлювати ефективні стосунки з учнями, які потребують індивідуального підходу до навчання. Високий рівень комунікативної компетентності був виявлений лише у 4,32% учасників ЕГ і 6,55% учасників КГ. Це свідчить про необхідність подальшого розвитку психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивних умовах, що є важливим для підвищення ефективності інклюзивної освіти [12].

Перший етап експерименту був спрямований на визначення початкового рівня мотивації та ціннісних складових готовності педагогів до інклюзивної діяльності [39]. Отримані дані дозволили зробити висновки щодо структури мотивації професійної діяльності. Зокрема, оптимальний мотиваційний комплекс ($ВМ > ПАД > ЗМ$, $ВМ = ПАД > ЗМ$) був виявлений у 13,58% респондентів ЕГ та 10,71% респондентів КГ. Ці учасники прагнуть до

самореалізації в цій сфері. Однак у більшості респондентів переважає зовнішня позитивна мотивація, орієнтована на зовнішні стимули (ЕГ – 48,77%; КГ – 58,33%), такі як кар'єра, соціальна значимість і стабільний дохід. Найбільш негативний мотиваційний комплекс, який базується на уникненні негативних наслідків, виявлено серед 37,65% респондентів ЕГ та 30,95% респондентів КГ. Це ті учасники, які обрали педагогічну діяльність під впливом зовнішнього тиску і не мають внутрішнього інтересу до неї.

Подальші опитування показали, що лише невелика частина респондентів знайома з практикою організації інклюзивної освіти. Більшість вважає, що для ефективного впровадження інклюзії необхідні вузькоспеціалізовані фахівці [40]. Приблизно 20% респондентів зазначили, що вони не готові до роботи в інклюзивному середовищі через недостатні знання та досвід, а близько 30% категорично не готові до такої діяльності.

Дослідження особистісної орієнтації виявило, що респонденти в основному орієнтовані на себе: 56,55% у ЕГ і 50,62% у КГ мають схильність до конкуренції та орієнтацію на власну вигоду. Лише 8,93% у ЕГ та 11,73% у КГ мають спрямованість на взаємодію і готовність працювати в інклюзивних умовах.

Результати діагностики рівня самоконтролю показали, що в більшості респондентів спостерігається середній рівень самоконтролю (ЕГ – 56,55%; КГ – 53,70%), що вказує на контроль за поведінкою залежно від ситуації. Низький рівень самоконтролю, що характеризується прямолінійністю та відсутністю гнучкості, виявлено у 41,98% ЕГ та 36,90% КГ. Високий рівень самоконтролю, який сприяє прогнозуванню наслідків дій та налагодженню ефективних відносин з учнями, зафіксовано лише у 4,32% респондентів ЕГ та 6,55% КГ.

В цілому результати показали переважно середній рівень саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності: 26,54% у ЕГ та 27,38% у КГ, вище середнього – 41,36% у ЕГ та 37,50% у КГ.

Разом із тим, такі результати також акцентують увагу на важливості подальшої роботи в цьому напрямку, адже майже третина учасників з обох груп залишаються на середньому рівні розвитку, що може стримувати ефективність упровадження інклюзивних технологій у навчальний процес. Для досягнення стабільно високих показників готовності педагогів до роботи з учнями з ООП необхідно впроваджувати систематичну програму підвищення кваліфікації, яка включає не лише теоретичне навчання, але й практичні тренінги, спрямовані на розвиток професійних і комунікативних навичок.

Отже, методики, представлені в першому блоці, дозволяють оцінити мотиваційні аспекти професійної діяльності, рівень самоконтролю в комунікаціях та особистісну орієнтацію. Методика К. Замфіра, модифікована А.А. Реаном, є ключовим інструментом для визначення співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, що впливає на задоволеність роботою та її ефективність. Її результати можуть слугувати основою для мотиваційного консультування. Методика Басса (опитувальник Смикала-Кучера) дозволяє глибше зрозуміти ключові цінності особистості та спрямованість її прагнень, що сприяє корекції поведінки в професійній сфері. Тест М. Снайдера оцінює рівень комунікативного самоконтролю, від низького до високого, що є важливим для адаптації до професійного середовища. Комплексний підхід до аналізу даних цих методик забезпечує об'єктивну оцінку мотиваційного профілю фахівців, їхньої здатності до саморегуляції та самореалізації, що є основою успішної професійної діяльності.

Другий блок дослідження був направлений на оцінку рівня професійної діяльності вчителів щодо роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Методика, розроблена Л.М. Бережновою, дала змогу визначити рівень прагнення до саморозвитку педагогів, самооцінки їхніх професійних якостей, а також оцінити можливості самореалізації в професійній діяльності.

Таблиця 2.5.

Результати діагностики рівня саморозвитку в професійній педагогічній діяльності

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

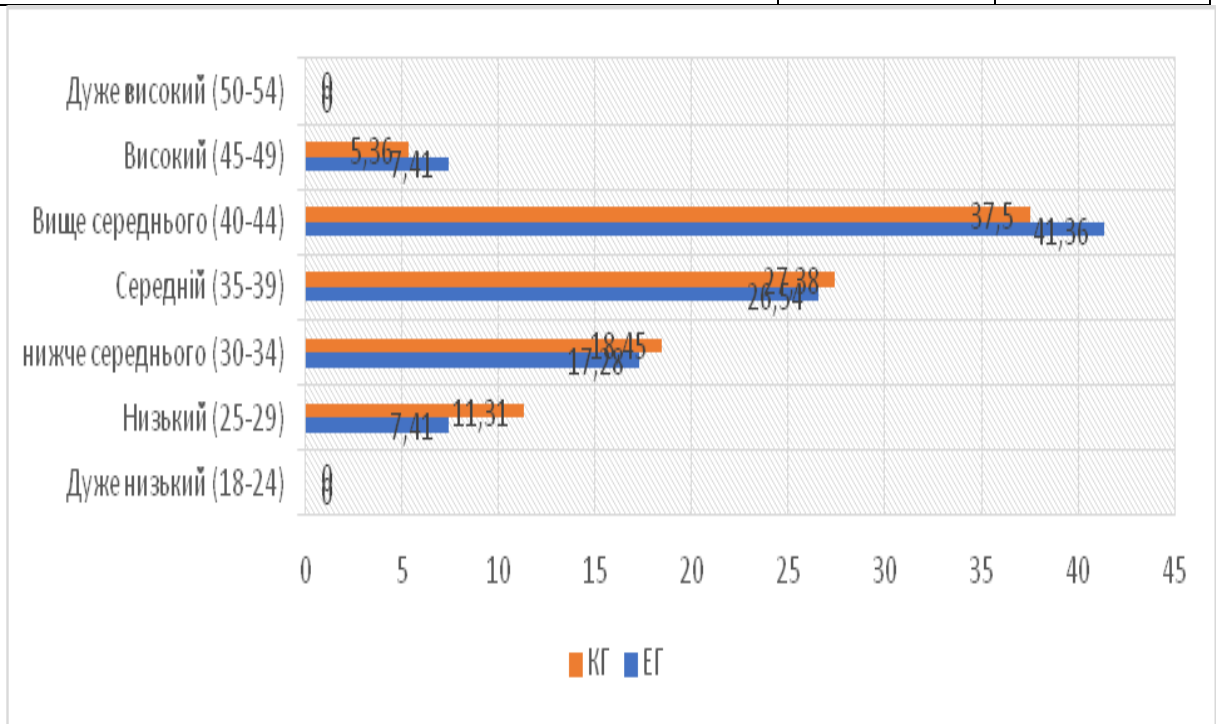


Рис.2.3. Результати діагностики рівня саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності

Дані, отримані на констатуючому етапі експерименту, показують головним чином середній рівень саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності. Середній рівень виявлено у: ЕГ – 26,54%; КГ – 27,38%. Вище

середнього: ЕГ – 41,36%; КГ – 37,50%. Ми схильні пояснювати такі високі показники недостатньо розвинуеною рефлексією.

За результатами анкетування «Вивчення готовності вчителів до впровадження інклюзивної освіти» оцінили готовність педагогів до переходу на інклюзивне навчання, спланували заходи щодо підвищення кваліфікації учителів, щоб створити сприятливе освітнє середовище та зробили певні висновки щодо ефективних стратегій підтримки вчителів в процесі інклюзивного навчання.

Таблиця 2.6.

Результати дослідження за анкетою «Вивчення готовності вчителів до впровадження інклюзивної освіти»

Питання	Експериментальна група (ЕГ) +	Експериментальна група (ЕГ) -	Контрольна група (КГ) +	Контрольна група (КГ) -
Чи знаєте Ви, що навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП) може бути організовано спільно з іншими учнями (інклюзивна освіта)?	97,53%	2,47%	97,02%	2,98%
Чи знаєте Ви особливості інклюзивної освіти?	53,33%	66,67%	39,88%	60,12%
Чи знайомі Ви з вітчизняним досвідом організації інклюзивної освіти?	16,05%	83,95%	10,71%	89,29%
Чи знайомі Ви з іноземним досвідом організації інклюзивної освіти?	12,96%	87,04%	8,33%	91,67%

Чи вважаєте Ви себе психологічно та професійно готовими до роботи з дітьми з ООП?	1,85%	98,15%	2,98%	97,02%
Чи вважаєте Ви, що інклюзивна освіта позитивно вплине не лише на розвиток і соціалізацію дітей з ООП, а й на їхніх однолітків з типовими освітніми потребами?	7,41%	92,59%	11,31%	88,69%
Чи готові Ви взяти участь у розробці освітніх програм для дітей з ООП?	0%	100%	0%	100%
Чи готові Ви пройти професійну перепідготовку для роботи в школі?	31,85%	68,15%	3,57%	96,43%

Крім того, результати показують, що знайомство з національним і міжнародним досвідом організації інклюзивної освіти є обмеженим: тільки 16,05% і 12,96% респондентів з ЕГ відповідно підтвердили таку знайомість. Це може свідчити про недостатню доступність інформації про кращі практики в цій галузі, що є важливим аспектом для підвищення ефективності інклюзивної освіти.

Незважаючи на загальне усвідомлення важливості інклюзії, лише 1,85% вчителів з експериментальної групи вважають себе психологічно готовими до роботи з дітьми з ООП, що свідчить про наявність серйозних бар'єрів у професійній готовності. Більш того, 31,85% респондентів висловили готовність пройти перепідготовку для роботи в інклюзивному середовищі, що може бути позитивним сигналом для подальшої

професійної підготовки педагогів.

Ці дані вказують на необхідність проведення додаткових тренінгів та програм підвищення кваліфікації для педагогів, що можуть значно покращити їхню готовність до роботи в інклюзивних класах.

На основі даних, наведених у таблиці 2.3, можна зробити висновок, що майже всі учасники дослідження, а саме 98,15% представників експериментальної групи (ЕГ) і 97,2% контрольної групи (КГ), не мають достатнього рівня психологічної та професійної готовності для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП).

Дослідження за діагностикою рівня професійної рефлексії (Е. Рукавишникова), проведене в рамках констатуючого етапу експерименту, виявило недостатній розвиток цього компонента у респондентів. Учасники не демонструють необхідної критичності в оцінці своїх дій та їхніх наслідків. Низький рівень рефлексії спостерігався серед учасників: в експериментальній групі (ЕГ) – 38,89%, у контрольній групі (КГ) – 39,88%. Середній рівень рефлексії зафіксовано у 53,70% учасників ЕГ і 54,76% учасників КГ.

Таблиця 2.7.

Результати діагностики розвитку рефлексії за діагностикою рівня професійної рефлексії (Е. Е. Рукавишникова) на констатуючому етапі експерименту

Рівень	ЕД	КГ
	%	%
Високий	7,41	5,36
Середнє	53,70	54,76
Низький	38,89	39,88
Σ	100,00	100,00

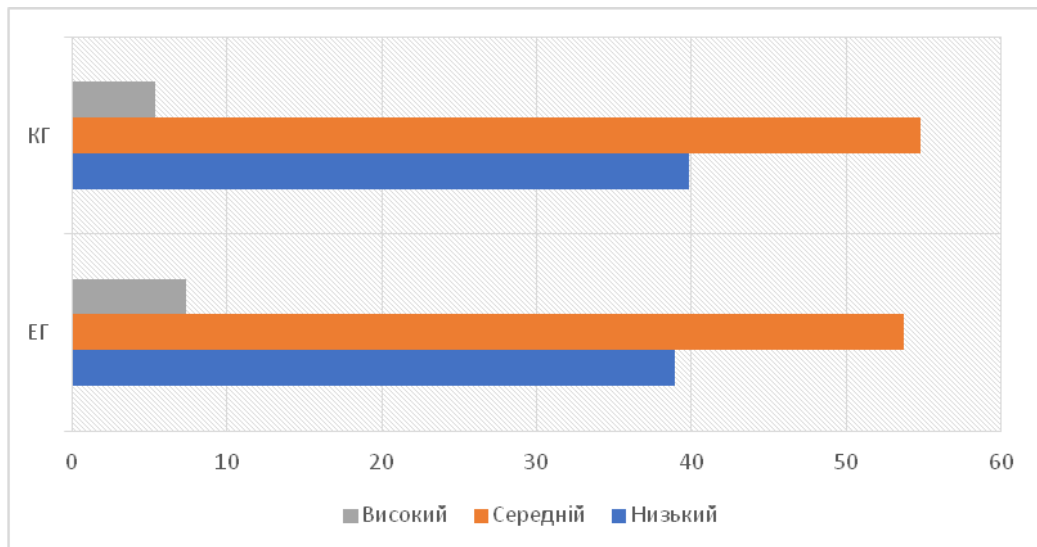


Рис. 2.4. Результати діагностики розвитку рефлексії за діагностикою рівня професійної рефлексії (Е. Е. Рукавишнікова) на констатуючому етапі експерименту

Результати констатувального етапу показали, що більшість педагогів мають середній рівень психологічної готовності до роботи в інклюзивному середовищі. Основними проблемами були:

- Недостатня мотивація до освоєння нових методик (виявлено у 58% респондентів);
- Відсутність практичного досвіду роботи з дітьми з ООП (67% респондентів);
- Високий рівень тривожності у 42% педагогів під час роботи з такими учнями.

Таблиця 2.8.

Динаміка змін після формувального етапу

Показник	ЕГ до формування (%)	ЕГ після формування (%)	КГ до формування (%)	КГ після формування (%)
Високий рівень мотивації	25	75	27	30
Позитивне ставлення до інклюзії	42	83	45	47

Готовність до навчання новому	58	92	60	63
-------------------------------	----	----	----	----

Отже, результати констатуючого етапу дослідження не лише вказують на небажання педагогів працювати в умовах інклюзивної освіти, але й виявляють основні проблеми, які заважають цьому процесу.

Другий блок фокусується на діагностиці рівня професійного розвитку та педагогічної діяльності, зокрема в інклюзивному освітньому просторі. Методика Л.М. Бережнкової допомагає визначити прагнення до професійного зростання, самореалізації та критичного осмислення власної діяльності. Її результати сприяють формуванню індивідуальних планів підвищення кваліфікації педагогів.

Методика Е.Е. Рукавишникової розширює можливості аналізу за рахунок оцінки рівня професійної рефлексії, що є важливим для вдосконалення педагогічної майстерності. Педагоги з високим рівнем рефлексії здатні не лише оцінювати власні дії, але й впроваджувати необхідні зміни у своїй діяльності.

Комплексне використання цих методик дозволяє отримати повну картину готовності педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, виявити зони для розвитку та сформулювати рекомендації щодо підвищення професійної компетентності. Це створює умови для якісного впровадження інноваційних підходів у навчальний процес.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

3.1. Технології підготовки вчителів до роботи в інклюзивному освітньому просторі

Розвиток психологічної готовності учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі тісно пов'язаний із формуванням таких ключових особистісних якостей, як емпатія, альтруїзм, толерантність і саморегуляція. Професійна готовність у контексті інклюзивної освіти також значною мірою визначається усвідомленням особистістю власної цінності. Підвищуючи це усвідомлення, ми сприяємо розвитку готовності до діяльності, спрямованої на надання допомоги іншим, а також вдосконаленню здатності розуміти як власні потреби, так і потреби оточуючих [38].

Ці особистісні якості формують систему взаємопов'язаних факторів, які становлять основу для розробки тренінгових занять, націлених на формування психологічної готовності педагогів до впровадження інклюзивного навчання. Основною метою тренінгового комплексу є формування особистісних чинників, які сприяють готовності учителів до реалізації інклюзивної освіти.

Основні завдання тренінгових занять[25]:

- Підкреслити важливість розвитку професійно значущих якостей, таких як емпатія, альтруїзм і толерантність.
- Розвивати навички співпереживання та емпатії.
- Сприяти формуванню альтруїстичної поведінки.
- Формувати толерантне ставлення до індивідуальних особливостей кожного учня.
- Поліпшувати навички впевненої поведінки.
- Підвищувати рівень самосвідомості.

Умови проведення: 10 занять тривалістю 60-90 хвилин. Цільова аудиторія: респонденти — вчителі.

Структура кожного заняття:

1. Організаційний етап: привітання, налаштування на роботу, обговорення цілей заняття.
2. Основний етап: досягнення цілей уроку через відповідні вправи. Успіх заняття залежить від згуртованості групи, емоційного клімату, відкритості учасників і довіри до ведучого. Фокус на вирішенні завдань, а не проблем, із позитивним підходом[28].
3. Заключний етап: підсумки заняття, обговорення результатів.

Форма роботи: здебільшого групова, оскільки це дозволяє більш ефективно отримувати зворотний зв'язок, підтримку та сприяє подоланню ізоляції й зміцненню міжособистісних зв'язків.

Методика роботи:

- Групові дискусії (аналітичне обговорення проблем).
- Кейс-метод (вирішення ситуаційних завдань).
- Рольові ігри (виконання ролей для відпрацювання сценаріїв).
- Мозковий штурм (генерація ідей та вибір найкращого рішення).

Принципи проведення тренінгів:

- Добровільна участь.
- Орієнтація на поточний момент.
- Висловлення персональних думок.
- Щирість і відкритість.
- Повага до учасників.
- Оцінка дій, а не особистостей.
- Конфіденційність.

Очікувані результати:

- Усвідомлення важливості професійно значущих якостей.

- Формування емпатії та альтруїзму.
- Виховання толерантного ставлення.
- Розвиток навичок впевненої поведінки.
- Підвищення рівня самосвідомості.

Тематичний план занять представлений у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Тематичний план тренінгових занять

№	Цілі і завдання	Методи і прийоми роботи
1	Згуртування колективу, створення сприятливого психологічного клімату. Розвиток командної взаємодії.	Вправи: «Значення мого імені», «Рахунок до десяти», «Путанка», «Хто швидше?», «Передача». Дискусія і роздуми.
2	Розвиток емпатії. Розуміння свого емоційного світу та співпереживання.	Вправи: «Ситуація», «Впізнати стан», «Ідентифікація», «Ситуація співчуття», «Ворожіння на майбутнє». Дискусія і роздуми.
3	Розвиток чутливості у спілкуванні. Усвідомлення ролі взаємності.	Вправи: «Дивись», «Щастя блукало по світу», «Виконуй моє прохання». Дискусія і роздуми.
4	Формування альтруїстичної поведінки. Виявлення причин допомоги іншим.	Вправи: «5 причин», «приховані установки». Дискусія «Чому допомагати — це добре/погано?». Вправа «Допомога». Дискусія і роздуми.
5	Формування толерантного ставлення. Усвідомлення власних упереджень.	Дискусія «Що таке толерантність?». Вправи: «Лінійка», «Примірка соціальних ролей». Дискусія і роздуми.
6	Розвиток самосвідомості та сприяння саморефлексії.	Вправи: «Вітання незвичайним чином», «Двадцять мене», «Троянда і чортополох», «Герб». Дискусія і роздуми.

Ці елементи дають змогу структурувати процес навчання та підвищити ефективність підготовки учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

3.1.1. Методичний інструментарій роботи педагогічних працівників в інклюзивному класі

«Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» (Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912).

Інклюзивне навчання означає, що всі учні можуть навчатися в школах за місцем проживання, в загальноосвітніх класах, в яких в разі необхідності їм буде надаватися підтримка як у навчальному процесі, так і з перепланування школи, класів, програм і діяльності з тим, щоб всі учні без виключення навчалися і проводили час разом.

Інклюзивне навчання:

- Ґрунтується на правах людини і принципах рівності.
- Спрямоване на всіх дітей і дорослих, особливо тих, хто є виключеним з загальної системи навчання.

Це процес усунення бар'єрів в системі освіти та системі підтримки.

Основа інклюзивного навчання

Всі учні:

- Можуть навчатися різними методами і в різний період часу.
- Мають індивідуальні здібності й особливості.
- Хотять відчувати, що їх розуміють і цінують.
- Мають різне походження і бажають, щоб їх відмінності поважалися.
- Пізнають скрізь.

Кожна школа за своєю філософією повинна бути інклюзивною. Це означає готовність у будь-який час прийняти кожну дитину, прагнучи створити максимально сприятливе середовище для розвитку її потенціалу.

Коли ми говоримо про створення інклюзивного освітнього середовища, ми не маємо на увазі суто відкриття інклюзивних класів або забезпечення архітектурної доступності. Це і підвищення компетентності педагогічних працівників та руйнування суспільних стереотипів щодо освіти таких дітей. Адже хвороба не дорівнює інвалідності, інвалідність – наявності особливих освітніх потреб (наприклад, особи із серцево-судинними захворюванням не мають цих потреб), особливі освітні потреби не означають захворювання або інвалідність (наприклад, люди з дислексією). Інклюзивне навчання полягає в тому, що в звичайному класі вчаться звичайні діти, просто деякі з них вчаться трошечки по-іншому – наприклад, використовуючи шрифт Брайля. Але в такому класі ні в якому разі не має бути відокремлення одних дітей від інших (навіть на рівні риторики).

З урахуванням рекомендацій спеціалістів та настільки, наскільки це можливо, у такому класі налагоджується спільне навчання. Наявність у школі дітей з особливими освітніми потребами підвищує кваліфікацію вчителя. Учитель вчиться бути уважним до цієї дитини. Якщо він навчиться бути уважним до неї, то й почне більш уважно ставитись до інших дітей. Натомість учні, які бачать, що дитина, яка має певні труднощі в навчанні, вчиться краще та старанніше, починають показувати вищі результати в навчанні.

Дуже важливо навчитися правильно висловлюватися про дітей з особливими освітніми потребами. Наприклад, замість фрази «Цей учень не може ходити» краще сказати так: «Цей учень користується ходунком і кріслом-візком».

Учитель інклюзивного класу, в якому навчаються діти із вадами зору, повинен:

- Знати ступінь порушення зору дитини, її індивідуальні можливості та потреби.

- Підтримувати тісний контакт із практичним психологом, тифлопедагогом і батьками дитини.

- Здійснювати на всіх заняттях роботу з навчання орієнтування в просторі.

- Використовувати всі збережені та порушені аналізатори.

Продумати, де посадити такого учня (слабозору дитину – на першу парту в середньому ряді; тотально сліпа дитина може працювати за будь-якою партою). Дитина повинна сидіти так, щоб бачити написане на дошці без напруження і окулярів. Час від часу їй треба дивитись у вікно. У випадку, якщо в дитини немає світлобоязні, і вона потребує додаткового освітлення, робоче місце має бути обладнане настільною лампою з регулятором, оскільки кількість світла, яке необхідне для нормального функціонування зору, залежить як від загальної освітленості класної кімнати, так і від функціонального стану зорового аналізатора учня. Якщо в учня спостерігається сильна світлобоязнь, його потрібно посадити спиною до вікна або закрити вікно шторою. За наявності світлобоязні на одному оці, дитині треба сидіти так, щоб світло падало з протилежного боку.

- Пам'ятати також і про охорону та гігієну зору цієї категорії учнів. Відстань від очей учня до робочої поверхні має бути не менша 30 см. Для читання можна використовувати підставки.

- Відомо, що близько 80% всієї інформації людина одержує за допомогою зору. Цей факт, зазвичай, зрячими не усвідомлюється, і багато операцій і дії, що відбуваються в класі, вербально не позначаються. Тому велика кількість інформації може пройти повз незрячого учня. Вчитель і учні повинні чітко проговорювати все те, що записується на дошці або демонструється.

- У випадку, якщо у дитини є залишковий зір або вона слабозора, то можна використовувати спеціальні адаптивні пристрої: оптичні та неоптичні. До оптичних корекційних пристроїв належать окуляри зі спеціальними пристосуваннями, біфокалі, призми, контактні лінзи. Вони пропонуються дитині з порушенням зору як для постійного, так і для тимчасового користування. Затемнені або темні лінзи рекомендуються дітям зі світлобоязню. Іноді учні з порушенням зору використовують невеликі телескопи, що прикріплюються до руки або ж до стекол окулярів. Телескопічні окуляри використовуються для розглядання об'єктів на відстані, наприклад, написів на дошці, в магазині, під час прогулянок.

Коли дитина надягає телескопічні окуляри, щоб прочитати напис на дошці, їй необхідно сісти в центрі або ж у тій позиції, яка дасть змогу оптимально їх використати. До неоптичних пристроїв належать фломастери, бажано чорного кольору, зі змінною шириною стержнів, що дасть змогу робити чіткі, контрастні записи; кольорові маркери, що допомагають учням виділити найважливіше в записах, аби не напружувати зір, читаючи записи в зошиті. До адаптивних пристосувань можна віднести і плоскодруковані книги з крупним шрифтом, хоча учні старших класів воліють використовувати книги зі звичайним шрифтом, які читають за допомогою різних оптичних пристроїв. Чітко розліняний папір може знадобитися тим дітям, яким важко розрізнити рядки на звичайному папері. Для дітей, котрі страждають світлобоязню, на партах можна встановити світлозатемнювачі, щоб пом'якшити відблиск робочої поверхні столу. Тотально сліпі діти або діти з глибоким зниженням зору можуть використовувати диктофони, а також дублювати звуковий запис записом Брайля за допомогою брайлівського приладу (дошка і грифель).

- Давати можливість учням підійти до дошки чи унаочнення, щоб краще роздивитися написане.

- Для зняття зорової втоми після 10-15 хвилин зорового навантаження виконати спеціальні розслаблюючі вправи; через кожні 10-15 хвилин учень має 1-2 хвилини перепочити, роблячи спеціальні вправи.

- Не перебільшувати обсяг домашніх завдань, щоб не перевантажувати зір. Наголосимо, що ця вимога стосується як дітей з вадами зору, так і здорових учнів. Адже постійне перевантаження зорової функції може призвести до її порушення.

- У роботі з дітьми використовувати не лише зір, а й збережені аналізатори (тобто у процесі обстеження об'єктів, наочності залучати дотик, нюх, слух).

- Враховувати повільність дитини при виконанні письмових завдань, читанні. З цією метою коригувати обсяг роботи, щоб учень не відставав від зрячих однокласників; використовувати компенсаторні механізми пам'яті, які сприятимуть підтримці оптимального темпу роботи. Учневі з порушенням зору потрібно більше часу на виконання вправ, читання тексту. Не переобтяжуйте учня читанням великих текстів під час самостійного опрацювання матеріалу, краще поясніть ще раз усно, переконайтеся, що він все зрозумів.

- Доцільно переглянути вимоги до письмових робіт. Іноді слабозорому учневі необхідно писати з використанням трафарету, щоб правильно розташувати текст на сторінці та дотримуватися рядків.

- З метою участі учнів з вадами зору у фронтальній роботі класу для них необхідно підготувати індивідуальний дидактичний матеріал, наприклад, картки, таблиці, схеми.

- Частіше перевіряйте розуміння учнем матеріалу, який подається на уроці.

- Дитина може погано бачити вираз вашого обличчя і не розуміти, що ви звертаєтеся саме до неї. Краще підійти до учня, і торкаючись його, звернутися на ім'я.

- Не робити зайвих рухів і не затуляти учневі джерело світла, не використовувати невербальні засоби спілкування (кивання головою, рухи рук тощо).

3.1.2. Психологічний супровід роботи вчителів з дітьми з ООП

Психологічна підтримка – це система заходів, спрямованих на підтримку та розвиток психологічного благополуччя учнів з ООП, а також надання допомоги вчителям у роботі з такими дітьми [26].

Важливо, щоб освітяни усвідомлювали власні емоції, ставлення до учнів з ООП та те, як ці фактори впливають на їхню роботу. Професійна підготовка педагогів у цій галузі є критично важливою.

Співпраця з дитячим психологом може допомогти педагогам розробити індивідуальні плани підтримки для дітей з ООП, а також надати їм стратегії вирішення конфліктів та емоційних труднощів.

Освітяни повинні працювати над створенням атмосфери прийняття, де всі учні почувуються комфортно та впевнено. Це включає використання технік активного слухання, емпатії та підтримки [25].

Використання принципів КПТ може допомогти педагогам розпізнавати негативні думки учнів і перетворювати їх на конструктивні.

Залучення дітей до групових занять може допомогти покращити їхні навички соціалізації та міжособистісного спілкування.

Вихователі повинні навчати дітей методам релаксації та управління стресом, щоб допомогти їм впоратися з емоційними викликами.

Регулярні опитування та інтерв'ю з вчителями та учнями можуть допомогти оцінити ефективність психологічної підтримки та виявити можливі проблеми, які потребують додаткової уваги.

Усі ці елементи сприяють успішному впровадженню інклюзивного навчання та підтримують розвиток учнів з ООП. Освітяни, які використовують

ці методи та інструменти, мають можливість забезпечити високий рівень освіти та допомогти дітям досягти академічних успіхів, що позитивно вплине на їхнє соціальне та емоційне благополуччя [20].

3.2. Рекомендації щодо готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору

Інклюзивна освіта є важливим принципом сучасної освітньої парадигми, який вимагає від педагогів не лише високого професіоналізму, але й психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби (ООП). Успішна адаптація до нових умов навчання, знання спеціальних методик та технологій, а також здатність формувати підтримуюче інклюзивне середовище є невід'ємними компонентами професійної компетентності сучасного вчителя. У цьому підрозділі рекомендовану програму корекції та розвитку професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, яка спрямована на всебічне підвищення їх кваліфікації та формування необхідних компетенцій для ефективної педагогічної діяльності в контексті інклюзії [37].

Рекомендована програма спрямована на забезпечення всебічної професійної готовності вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Основні цілі програми включають:

- Розширення теоретичних знань педагогів щодо інклюзивної освіти та розвитку дітей з особливими потребами.
- Формування практичних навичок у застосуванні спеціальних методик навчання та виховання дітей з ООП.
- Розвиток психологічної стійкості та готовності до взаємодії з дітьми, їх батьками та спеціалістами.
- Створення умов для професійного самовдосконалення вчителів у сфері інклюзивної освіти.

Програма включає такі завдання:

- Проведення комплексної діагностики професійної готовності педагогів.
- Розробка та впровадження ефективних навчальних модулів і тренінгів для підвищення кваліфікації вчителів в галузі інклюзивної освіти.
- Надання психолого-педагогічної підтримки під час адаптації до інклюзивного середовища.
- Створення професійної спільноти для обміну досвідом та підтримки.

Програма побудована за модульним принципом та включає три взаємопов'язані модулі [34]:

Модуль 1. Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти:

- Теоретичні аспекти, філософські та соціальні основи інклюзивної освіти.
- Нормативно-правове забезпечення та етичні засади.
- Класифікація порушень розвитку та характеристика дітей з ООП.

Модуль 2. Методи та технології інклюзивної освіти:

- Принципи організації навчання, диференціація та індивідуалізація.
- Адаптація освітніх матеріалів та використання спеціального обладнання.
- Взаємодія в інклюзивному класі та співпраця з батьками.

Модуль 3. Психологічні аспекти інклюзивної освіти:

- Психологічні особливості взаємодії з дітьми з ООП.
- Навички ефективного спілкування та створення позитивного психологічного клімату.
- Профілактика емоційного вигорання та розвиток стресостійкості.

Програма передбачає різноманітні форми навчання: лекції, тренінги, практичні заняття, психологічні тренінги, рольові ігри та індивідуальні консультації з психологом.

Очікувані результати:

1. Підвищення професійної готовності вчителів до інклюзивного навчання.
2. Глибоке розуміння принципів інклюзивної освіти.
3. Здатність створювати сприятливе середовище та ефективно взаємодіяти з учнями з ООП і їх родинами.
4. Підвищення професійної мотивації та психологічної стійкості.

Таблиця 3.2.

**Основні компоненти програми корекції та розвитку професійної
готовності**

Модуль	Основний зміст	Форми організації
Модуль 1. Теоретико-методологічні засади	Філософські, нормативно-правові, психологічні аспекти інклюзивної освіти	Лекції, семінари, вебінари
Модуль 2. Методи та технології	Диференціація навчання, адаптація матеріалів, робота з батьками	Практичні заняття, тренінги, моделювання ситуацій
Модуль 3. Психологічні аспекти	Ефективна комунікація, подолання конфліктів, профілактика вигорання	Психологічні тренінги, індивідуальні консультації, рольові ігри

Таким чином, реалізація програми сприятиме формуванню компетентностей, необхідних для успішного впровадження інклюзивних практик і створення позитивного освітнього середовища [35].

**3.3. Аналіз результатів методичних рекомендацій щодо підвищення
рівня готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому
просторі**

В ході контрольного експерименту за результатами формувального етапу використовували психодіагностичний інструментарій (табл.2.1.)

Таблиця 3.3

**Динаміка результатів діагностики мотивації професійної діяльності
за результатами етапу становлення**

Мотиваційний комплекс	EG (до)	EG (після)	CG (до)	CG (після)
	%	%	%	%
1	3,09	3,09	1,79	1,79
2	10,49	13,58	8,93	8,93
3	8,64	12,96	11,90	12,50
4	16,67	14,81	18,45	17,26
5	8,64	8,02	12,50	13,69
6	14,81	17,28	15,48	14,88
7	19,14	14,81	14,29	14,88
8	11,11	9,26	12,50	12,50
9	7,41	6,17	4,17	3,57
Σ	100,00	100,00	100,00	100,00

Отримані результати дослідження свідчать про значні зміни в мотиваційному комплексі респондентів експериментальної групи (EG). Було зафіксовано динаміку, що відзначається переважанням внутрішньої мотивації, яке збільшилося з 13,58% до 16,67% ($t = 2,11, p < 0,05$). Динаміка зовнішньої позитивної мотивації також виявилася позитивною, зростаючи з 48,76% до 53,09% ($t = 2,04, p < 0,05$). Водночас спостерігалось зниження поширеності зовнішньої негативної мотивації, яка зменшилася з 37,66% до 30,25% ($t = 1,998, p < 0,05$).

На відміну від цього, результати респондентів контрольної групи (КГ) не досягли статистично значущого рівня: зміни у внутрішній мотивації залишилися на рівні 10,71% у порівнянні з 10,72% ($t = 0,41, p > 0,01$);

показники зовнішньої позитивної мотивації не змінилися, становивши 58,33% у обох вимірюваннях ($t = 0,01$, $p > 0,01$); а рівень зовнішньої негативної мотивації залишався стабільним на рівні 30,96% у порівнянні з 30,95% ($t = 0,02$, $p > 0,01$).

Ці дані вказують на ефективність впроваджених заходів у експериментальній групі та підкреслюють необхідність подальших досліджень у контексті мотиваційної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

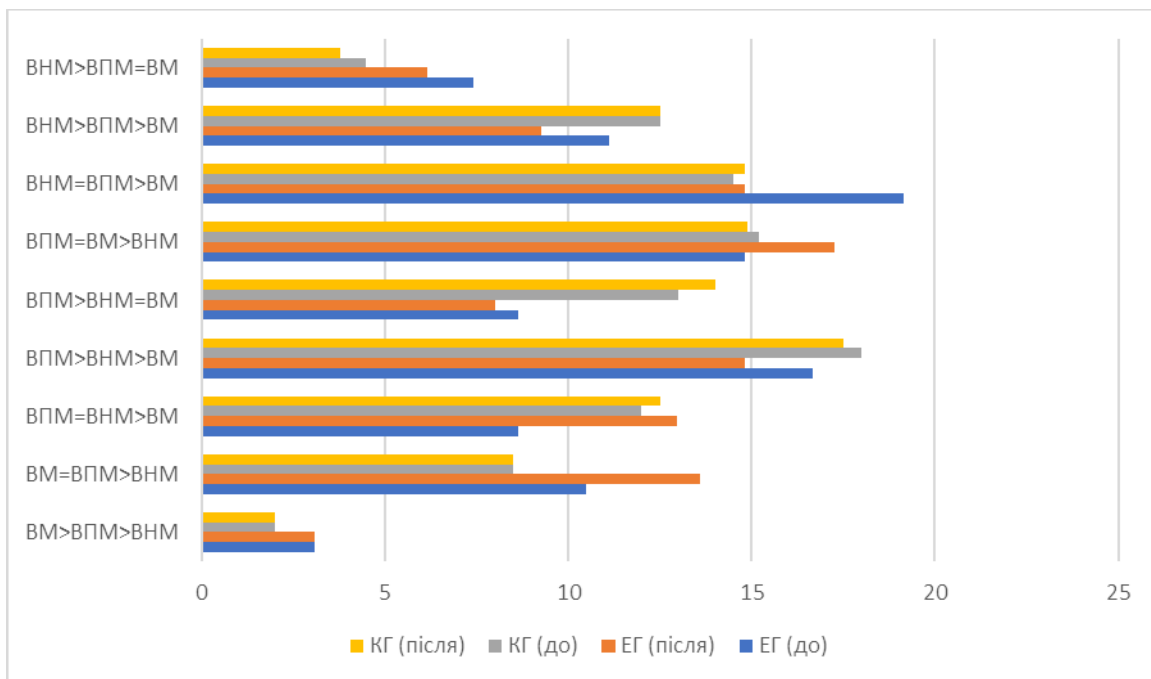


Рис. 3.1. Динаміка результатів діагностики мотивації професійної діяльності за підсумками етапу формування

Результати опитування про зміни в мотивації професійної діяльності вчителів, проведеного на етапі формування, наведені в таблиці 3.4 та проілюстровані на рисунку 3.2.

Таблиця 3.4.

Динаміка результатів опитування

Питання	ЕГ + (%)	ЕГ - (%)	КГ + (%)	КГ - (%)
Чи знаєте Ви, що навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП) може бути організовано разом з іншими студентами (інклюзивна освіта)?	100	2	98,21	1,79
Чи знаєте Ви, що є особливості в інклюзивній освіті?	97,33	2,47	49,88	59,12
Чи знайомі Ви з вітчизняним досвідом організації інклюзивної освіти?	100	—	20,71	79,29
Чи знайомі Ви з міжнародним досвідом організації інклюзивної освіти?	100	—	9,33	90,67
Чи вважаєте Ви себе психологічно та професійно готовими до роботи з дітьми з ООП?	19,75	80,25	2,98	97,02
Чи вважаєте Ви, що інклюзивна освіта позитивно вплине не лише на розвиток та соціалізацію дітей з ООП, а й на їхніх однолітків з нормальними освітніми потребами?	19,75	80,25	12,31	87,69
Чи готові Ви взяти участь у розробці освітніх програм для дітей з ООП?	4,94	95,06	0	100
Чи готові Ви пройти професійну перепідготовку для роботи в школі?	41,85	58,15	3,57	96,43

Результати вказують на те, що учасники експериментальної групи (ЕГ) значно вищими темпами розвивають розуміння та готовність до інклюзивної

освіти в порівнянні з контрольною групою (КГ). Зокрема, 100% учасників ЕГ знають про можливість навчання учнів з ООП разом з іншими учнями, тоді як у контрольній групі лише 98,21%.

Крім того, в ЕГ спостерігається значний інтерес до психологічної та професійної готовності, де 80,25% учасників не відчують себе готовими до роботи з дітьми з ООП, у той час як у КГ цей показник становить 97,02%.

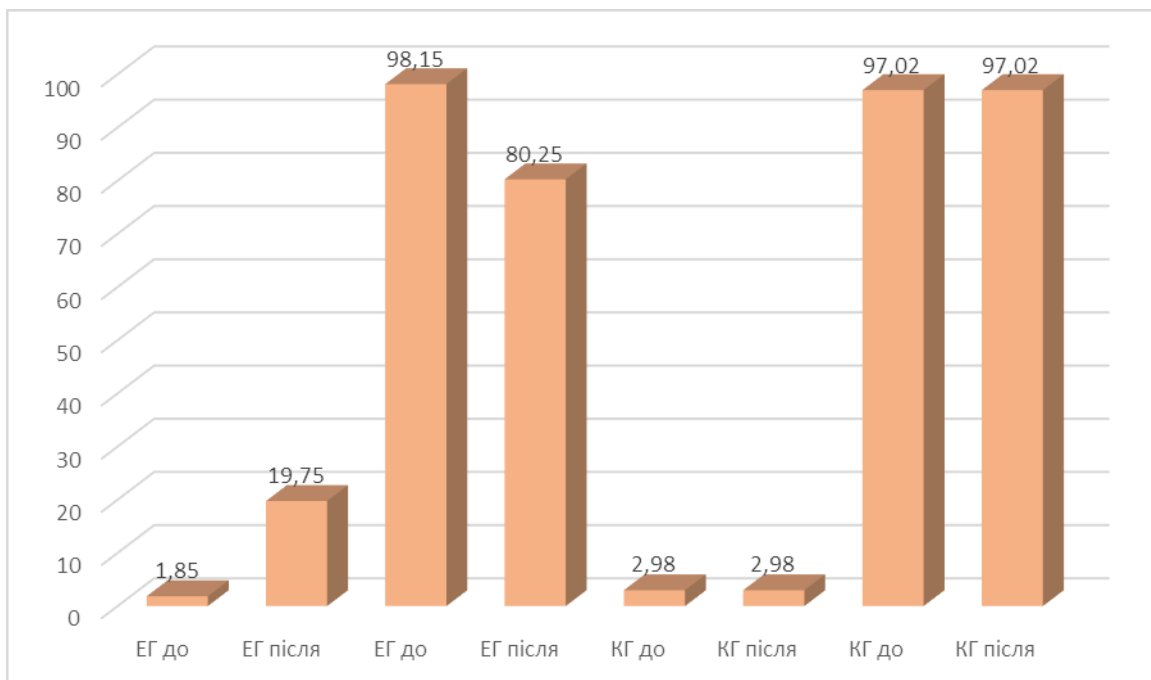


Рис. 3.2. Психологічна готовність респондентів

На формувальному етапі експерименту спостерігалось суттєве зростання числа респондентів, які вважають себе психологічно та професійно готовими до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Цей показник підвищився з 1,85% до 19,75% ($t = 4,918$, $p < 0,01$). Відсутність готовності до цієї діяльності у значної частини учасників може бути обумовлена акцентом програми на розвитку рефлексії, самосвідомості та відповідальності педагогів [13].

Результати діагностики особистісної орієнтації представлені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

**Динаміка результатів діагностики орієнтації особистості на
контрольному етапі експерименту**

Орієнтації	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
На себе (НС)	50,62%	48,15%	56,55%	55,36%
Про взаємодію (ОА)	37,65%	32,72%	34,52%	35,71%
На завдання (Нац. Зб.)	11,73%	20,99%	8,93%	8,93%

Ці результати свідчать про зміни в орієнтації учасників, зокрема, про зростання рівня орієнтації на завдання у експериментальній групі (ЕГ) після рекомендованої програми, в той час як контрольна група (КГ) залишилася стабільною. Ці дані підкреслюють важливість комплексного підходу до розвитку професійної готовності педагогів у сфері інклюзивної освіти.

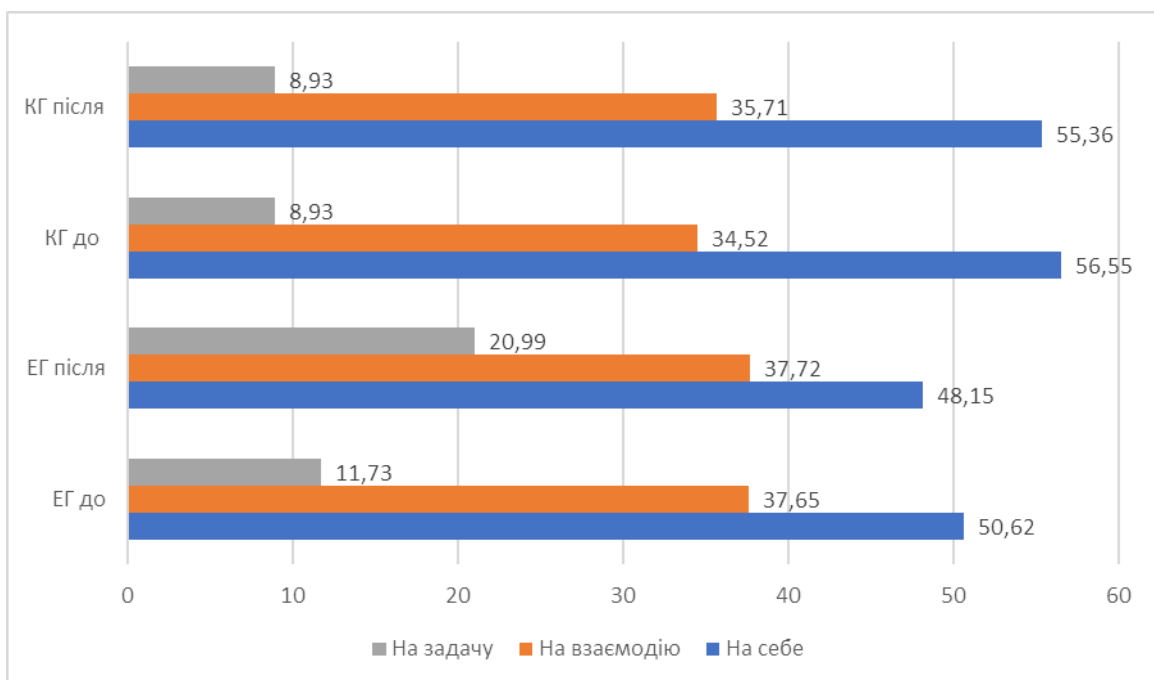


Рис. 3.3. Динаміка результатів діагностики спрямованості особистості за результатами контрольних етапів

Результати діагностики особистісної орієнтації, отримані на формаційному етапі, продемонстрували суттєві зміни серед респондентів

експериментальної групи (ЕГ). Зокрема, спостерігалася позитивна динаміка в орієнтації на завдання: показник для ЕГ зріс з 11,73% до 16,67%, що підтверджується статистично значущим значенням $t = 4,87$ ($p < 0,01$). Інші показники також зазнали змін. Так, фокус на власній особистості знизився з 50,62% до 48,15% ($t = 1,99$, $p < 0,05$). Водночас, спрямованість на взаємодію також зменшилася, що, у свою чергу, пов'язано зі зростанням фокусу на конкретному випадку: від 37,65% до 32,72% ($t = 2,137$, $p < 0,05$). На відміну від цього, серед респондентів контрольної групи (КГ) суттєвих змін виявлено не було.

Таблиця 3.6.

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

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

Таким чином, результати експерименту свідчать про позитивні зміни в психологічній готовності педагогів експериментальної групи, що підкреслює важливість впровадження цілеспрямованих психокорекційних програм у процесі підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

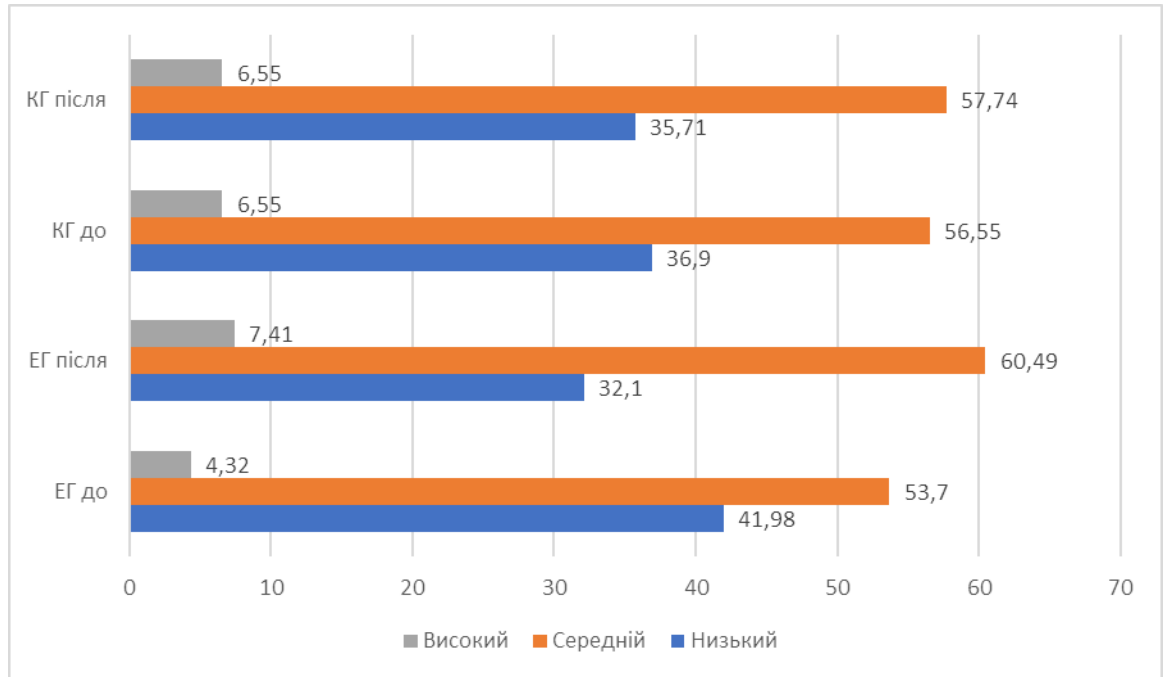


Рис. 3.4. Динаміка результатів самоконтрольної діагностики

Динаміка результатів оцінювання самоконтролю в комунікації демонструє позитивну тенденцію в експериментальній групі (ЕГ). Зокрема, було зафіксовано зростання показника високого рівня самоконтролю (ЕГ: 4,32% / 7,41%; $t = 2,31$, $p < 0,05$).

Щодо середнього рівня, також спостерігалось зростання (ЕГ: 53,7% / 60,49%; $t = 2,713$, $p < 0,01$).

Таблиця 3.7.

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

Прагнення до саморозвитку	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
	%	%	%	%
«Дуже низько» (1824)	0,00	0,00	0,00	0,00

Низький (2529)	7,41	5,56	11,31	10,71
Pre-average (30-34)	17,28	15,43	18,45	17,86
Середній рівень (3539)	26,54	45,06	27,38	28,57
Вище середнього (40-44)	41,36	29,63	37,50	37,50
Високий (4549)	7,41	4,32	5,36	5,36
Дуже високий (5054)	0,00	0,00	0,00	0,00
Σ	100,00	0,00	100,00	100,00

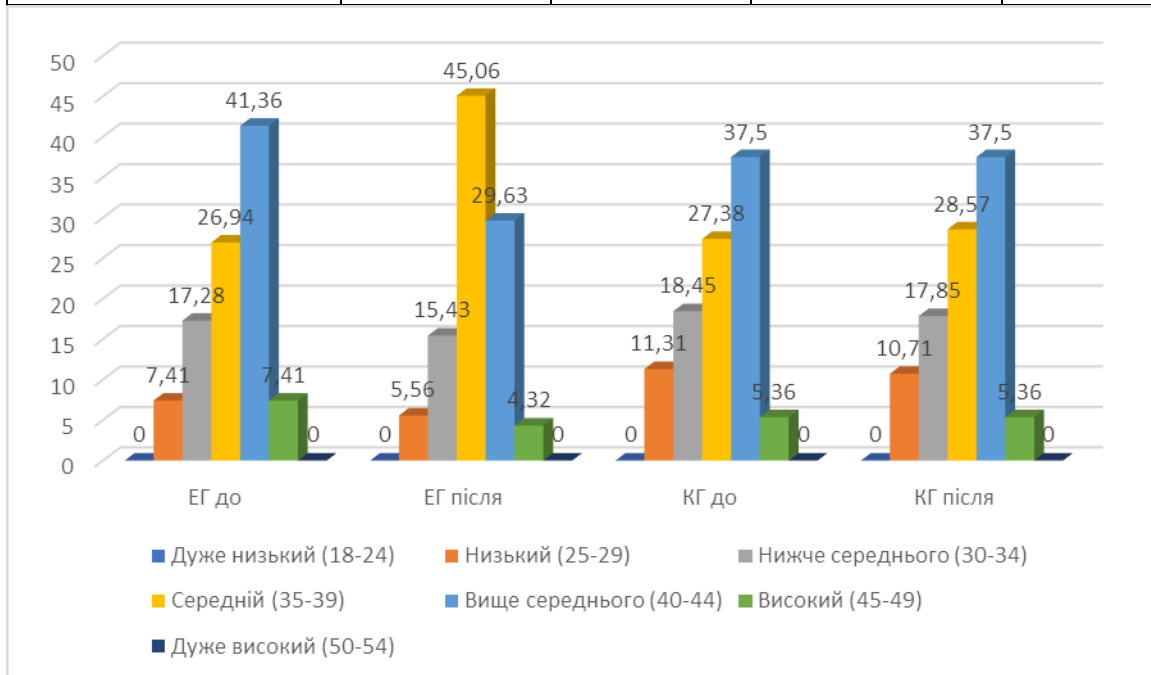


Рис.3.5 Динаміка результатів діагностики рівня саморозвитку у професійній педагогічній діяльності за результатами формувального етапу експерименту

Динаміка результатів діагностики рівня саморозвитку у професійній та педагогічній діяльності за підсумками формувального етапу експерименту показала, що учасники експериментальної групи (ЕГ) почали критичніше оцінювати свої професійні навички [14]. Так, у групі зафіксовано значні зміни

на середньому рівні (ЕГ – 26,54% до / 45,06% після, $t = 8,017$, $p < 0,01$) та на рівні вище середнього (ЕГ – 41,36% до / 29,63% після, $t = 6,81$, $p < 0,01$).

Серед учасників контрольної групи (КГ) також спостерігалася динаміка змін, яка досягла рівня статистичної значущості.

Таблиця 3.8.

Динаміка результатів діагностики розвитку рефлексії за результатами формувального етапу експерименту

Рівень	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
Низький (0–3)	7,41%	10,49%	5,36%	6,55%
Середній (4–6)	53,70%	66,05%	54,76%	54,17%
Високий (7–10)	38,89%	23,46%	39,88%	39,29%
Σ	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

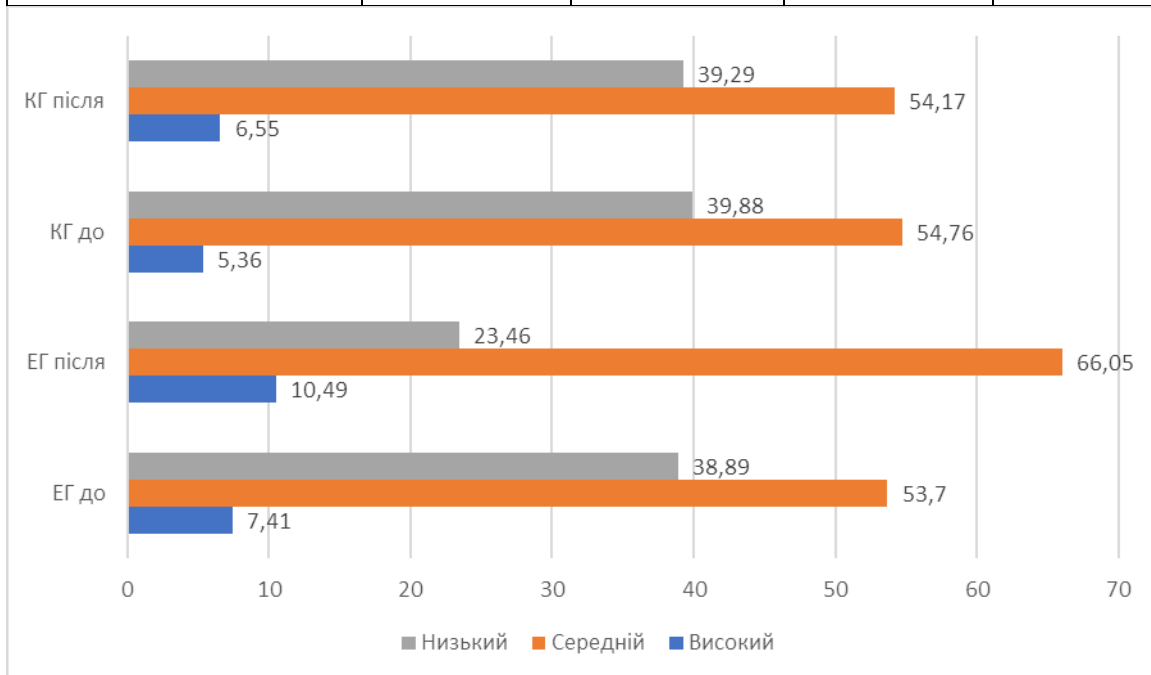


Рис.3.6 Динаміка результатів діагностики розвитку рефлексії за результатами

Формувальна програма продемонструвала позитивні результати у розвитку рефлексії, що є важливою професійною якістю для вчителя. Після впровадження програми спостерігалася зниження кількості респондентів з низьким рівнем рефлексії в експериментальній групі (ЕГ) з 38,89% до 23,46% ($t = 3,192$, $p < 0,01$), що відбулося завдяки підвищенню їх рівня рефлексії.

Зокрема, середній рівень збільшився з 53,7% до 66,05% ($t = 3,782$, $p < 0,01$), а високий рівень зріс з 7,41% до 10,49% ($t = 1,983$, $p < 0,05$).

Отже, результати дослідження свідчать про те, що переважна частина педагогів як у експериментальній групі (ЕГ), так і в контрольній групі (КГ) демонструють середній рівень саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності. Це вказує на певний рівень підготовленості вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, однак залишає значний простір для вдосконалення. Зокрема, частка педагогів із рівнем саморозвитку вище середнього є більшою в експериментальній групі (41,36%), що свідчить про позитивний вплив цільових заходів, спрямованих на підвищення їхньої професійної компетентності.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз наукових джерел та нормативно-правових актів дозволив уточнити поняття «готовність педагогів до роботи в умовах інклюзії». Це поняття є багатокомпонентним, охоплюючи професійну, психологічну та соціальну готовність. Вчителі повинні мати спеціалізовані знання щодо специфіки навчання дітей з ООП, а також розвивати емпатію, толерантність та психологічну стійкість. З усвідомленням важливості цих аспектів створюється підґрунтя для ефективної роботи з учнями з ООП.

2. Результати опитування та анкетування педагогічних працівників свідчать про те, що їхній рівень готовності до роботи в умовах інклюзії залишається на середньому рівні. Хоча вчителі усвідомлюють значення інклюзивної освіти та намагаються її впроваджувати, їм часто не вистачає необхідних ресурсів, методичних рекомендацій та підтримки для належного виконання професійних обов'язків. Найбільш проблемними аспектами є брак досвіду роботи з дітьми з ООП, відсутність навчальних матеріалів, а також недоліки в професійній підготовці та розвитку.

3. У дослідженні були проаналізовані існуючі методи та підходи до організації навчання в інклюзивному середовищі. Встановлено, що для успішної адаптації освітнього процесу вчителі повинні використовувати гнучкі стратегії, орієнтуючись на індивідуалізацію навчання, адаптацію навчальних планів та матеріалів відповідно до потреб кожного учня з ООП. Використання диференційованих завдань, візуальних підказок і мультимедійних технологій покращує взаємодію з учнями та підвищує їхню мотивацію до навчання.

4. Важливість психологічної підтримки в процесі підготовки вчителів до інклюзії стала очевидною. Освітняни, які пройшли спеціалізоване навчання для розвитку емоційної стійкості та навичок емпатії, значно ефективніше справляються з викликами інклюзивного навчання. Емоційна підтримка

вчителів є критично важливою для зниження рівня стресу та підвищення їхньої продуктивності в роботі з дітьми з ООП.

5. На основі дослідження були створені рекомендації щодо корекції готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП, яка включає модулі професійного, психологічного та соціального тренінгу. Рекомендації передбачають проведення практичних занять, семінарів, тренінгів та обмін досвідом. Її реалізація дозволить педагогам краще підготуватися до роботи з дітьми з особливими потребами, а також підвищити якість освіти в інклюзивних класах.

Усе це сприятиме формуванню інклюзивного освітнього простору, в якому кожна дитина, незалежно від її фізичних, інтелектуальних або психологічних особливостей, зможе отримати рівні можливості для розвитку та реалізації своїх потенціалів.

Отже, готовність вчителів до роботи з учнями з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі є критично важливим аспектом, який потребує постійної підтримки та розвитку. Реалізація рекомендацій, сформульованих у цьому дослідженні, сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки педагогів, ефективній взаємодії з учнями та покращенню якості освіти для дітей з ООП, забезпечуючи їх всебічний розвиток і успішну соціалізацію в суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2004. 319 с.
2. Воропаєва Є.Є. Структура і критерії готовності педагога до інноваційної діяльності. Сучасні проблеми науки і освіти. 2014. №4.
3. Дьяченко М. І. Психологія вищої школи. Навчальний посібник для вузів. Мінськ: видавництво БГУ ім. В.І. Леніна, 1981. 383 с.
4. Закон «Про інклюзивну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>
5. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/en/ed20120101#Text>
7. Засенко В. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні. К.: ФОП Придатченко П.М., 2007. С. 22.
8. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти (До постановки питання). Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. 2012. № 7.
9. Зимня І. А. Педагогічна психологія. Ростов на Дону, 1973. 480 с.
10. Ільїна О.М. Міжнародні норми інклюзивної освіти та їх імплементація в українську правову систему. Дефектологія. 2008. № 5. С. 68-72.
11. Інклюзивне освіта. URL: <https://uk.unesco.org/themes/inclusive-education>
12. Індивідуальна психологія за А. Адлером. URL: <http://usp.community/news/540-individualna-psykhohiia-za-a-adlerom>
13. Інклюзивна освіта в Україні: пояснює перша леді. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/svoboda-v-detalyah-inklyuzyvna-osvita-vukrayini/29722589.html>

14. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами». За ред.: Засенка В. В., Софій Н. З. К.: ФОП Придатченко П. М., 2007. 180 с.
15. Калинина Т.С. Особливості формування психологічної готовності педагогів в умовах інклюзивного освіти. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennostiformirovaniya-psihologicheskoy-gotovnostipedagogov-v-usloviyahinklyuzivnogo-obrazovaniya>
16. Кльоц Л. А. Особливості розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2012. 352 с.
17. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «СаммітКнига», 2009. 272 с.
18. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Нова педагогічна думка. 2010. № 1. С. 98–101.
19. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
20. Корнєєва Н.Ю. Формування готовності педагога професійного навчання до створення інклюзивного середовища освіти. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-pedagoga-professionalnogo-obucheniya-k-sozdaniyu-inklyuzivnoy-sredy-obrazovaniya>
21. Маркова А.К. Психологія праці вчителя: книга для вчителя. Москва: Просвітлення, 1993. 192 с.
22. Нерсесян Л.С. Психологічна структура готовності оператора до екстрених дій. Вопросы психологии: п'ятнадцятий рік видання; під ред. А.А. Смирнов, В.Н. Колбановський. 1969. № 5. вересень-жовтень 1969. С. 60-69.

23. Оралканова І.А. Формування готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освіти: дис. ... докт. філос. наук. Алматы. 2014. 125 с.
24. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник. К.: Вища школа, 2004. 335 с.
25. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К. 2007. 128 с.
26. Теорія конвергенції В. Штерна. URL: <http://college4.ru/attachments/article/916/Лекция.%20Теория%20%20В.%20Штерна.pdf>
27. Теорії особистості в психології: Зигмунд Фрейд. URL: <https://uk.nspie.org/teorias-de-personalidad-en-psicologia-sigmund-freud-2a2a04-8e04b>
28. Теорія А. Р. Лурія про організацію мозку вищих психічних функцій. URL: https://stud.com.ua/156653/meditsina/teoriya_sistemnoyi_dinamichnoyi_lokali_zatsiy_i_vischih_psihichnih_funktsiy_lyudini_luriya
29. Технологія саморозвитку М. Монтесорі. URL: <http://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik-klasного-kerivnika/vihovni-tehnologii-ta-formirovani/1255-tehnologiya-samorozvitku-m-montessori>
30. Трифонова С.А. Структура готовності педагогів до реалізації інноваційної діяльності. Молодий учений. 2010. № 12. Т.2. С. 129-131.
31. Узнадзе Д.Н. Загальне учення про установку. Психологічні дослідження. М.: Наука, 1966. С. 140-152, 164-169, 180-183.
32. Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»: тренінгові модулі: «Соціальна політика». К., 2011. 132 с.

33. Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»: тренінгові модулі: "Вступ до питань «інвалідності». К., 2011. 132 с.
34. Хитрюк В.О. Проблеми інклюзивної освіти: від теорії до практики. К.: Літера ЛТД, 2016. 214 с.
35. Трифонова С.А. Структура готовності педагогов к реализации инновационной деятельности .Молодой ученый. 2010. №12. Т.2. С. 129-131.
36. Чечітка Т.В. Психологічна готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти. Дефектологія. 2013. № 2. С. 97-102.
37. Штерн В. Теорія інтелекту: методологія та емпірична перевірка. Теоретична психологія. 1984. № 6. С. 78-79.
38. Шевцов А. Г. Актуальні питання ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної науки. Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 1–2 листопада 2012 р..К. : СПД Чалчинська Н. В., 2012. С. 7–19.
39. Щербакова А. М. Дискусійні питання розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю. Психологічна наука та освіта. 2010. № 2. С. 63–86.
40. Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT анализ. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoeobrazovatelnoe-prostranstvo-swotanaliz>
41. Шибастюк Т. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post13.html>

ДОДАТКИ

Додаток А

Мотивація професійної діяльності (метод К. Замфіра в модифікації А. Реана)

Інструкція:

«Ознайомтеся з мотивами професійної діяльності, переліченими
нижче, та оцініть їх значимість для вас за п'ятибальною шкалою»

1 - в дуже незначній мірі	2 - в скоріше в незначній мірі	3 - Ні відмінно, але і в Чи не маленька міра	4 - в У досить великому обсязі	5 - в дуже значною мірою
1. Грошові надходження				
2. Прагнення до просування в роботі				
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника, або Колеги				
4. Бажання уникнути можливих покарань або неприємностей				
5. Необхідність досягнення соціального престижу і поваги з боку оточуючих				
6. Задоволеність самим процесом і результатом роботи				
7. Можливість найбільш повної самореалізація в цій діяльності				

Обробки:

Показники внутрішньої мотивації (ІМ), зовнішньої позитивної (VPM) і зовнішньої негативної (GDP) розраховуються відповідно до наступних ключів.

$VM = (\text{пункт 6 оцінка} + \text{пункт 7 оцінка}) / 2;$

$VPM = (\text{оцінка пункту 1} + \text{оцінка пункту 2} + \text{оцінка пункту 5}) / 3;$

$VVP = (\text{оцінка пункту 3} + \text{оцінка пункту 4}) / 2;$

Показником вираженості кожного виду мотивації буде число в діапазоні від 1 до 5 (в тому числі можливо дробове).

Інтерпретації:

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип кореляції між трьома типами мотивації: VM, VPM і VVP.

Найкращі, оптимальні, мотиваційні комплекси включають в себе наступні два види комбінацій:

$VM > VPM > VVP$ і $VM = VPM > VVP$.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $VVP > VPM > VM$

Між цими комплексами є й інші мотиваційні комплекси, які є проміжними з точки зору їх ефективності.

При тлумаченні слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки один вид мотивації перевершує інший по ступеню вираженості.

ДОДАТОК Б**Метод діагностики особистісної орієнтації Б. Басса**

Інструкція: Анкета складається з 27 пунктів. Для кожного з них є три можливі відповіді: А, В, С.

А. З відповідей на кожен з пунктів виберіть той, який найкращим чином виражає вашу точку зору з даного питання. Запишіть букву відповіді (А, В, С) на бланку відповідей поруч з номером відповідного пункту (1-27) під заголовком «Най».

Б. Потім з відповідей на кожен з пунктів виберіть той, який найбільш далекий від вашої точки зору, найменш цінний для вас. Лист з відповіддю знову запишіть на бланку відповідей поруч з номером відповідного пункту, в графі під заголовком «найменше».

В. Таким чином, для відповіді на кожне питання ви використовуєте дві літери, які пишете у відповідні колонки. Інші відповіді ніде не фіксуються. Намагайтеся бути максимально правдивими. «Хороших» або «поганих» варіантів відповідей не існує, тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей «правильна» або «краща» для вас.

Матеріал тесту (питання):

1. Найбільше задоволення я отримую від:

А. Схвалення моєї роботи;

В. Усвідомлення того, що робота виконана добре;

В. Усвідомлення того, що мене оточують друзі.

Б. Якби я займався футболом (волейболом, баскетболом), то хотів би бути:

А. Тренер, який розробляє тактику гри;

- В. Відомий гравець;
- В. Обраний капітаном команди.
- В. На мою думку, найкращий учитель – це той, хто:
- А. Проявляє інтерес до учнів та має індивідуальний підхід до кожного;
- В. Пробуджує інтерес до предмета, завдяки чому учні із задоволенням поглиблюють свої знання з предмета;
- В. Створює в колективі атмосферу, в якій ніхто не боїться висловлювати свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
- А. Радіти виконаній роботі;
- В. Отримувати задоволення від роботи в команді;
- В. Прагнуть виконувати свою роботу краще за інших.
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
- А. Бути чуйним і корисним людям, коли з'являється така можливість;
- В. Були вірні і віддані мені;
- В. Це були розумні та цікаві люди.
6. Найкращими друзями я вважаю тих:
- А. З ким складаються добрі стосунки;
- В. На кого ви завжди можете покластися;
- В. Хто може багато чого досягти в житті.
7. Найбільше мені не подобається:
- А. Коли у мене щось не виходить; В) при погіршенні відносин з товаришами;
- В. Коли мене критикують.
3. На мою думку, найгірше, коли вчитель:

А. Він не приховує, що деякі студенти йому несимпатичні, висміює і жартує на їхню адресу;

В. Викликає в колективі дух змагання;

В. Недостатньо добре знає предмет, який викладає.

И. У дитинстві мені найбільше подобалися:

А. Проведення часу з друзями;

В. Почуття виконаного обов'язку;

В. Коли мене за що хвалили.

10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:

А. Досяг успіху в житті;

В. По-справжньому захоплений тим, що робить;

В. Відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.

11. Перш за все, школа зобов'язана:

А. Навчити вирішувати проблеми, які підкидає життя;

В. Розвивати, перш за все, індивідуальні здібності учня;

В. Розвивайте якості, які допомагають вам взаємодіяти з людьми.

12. Якби у мене було більше вільного часу, максимум, що я б використав - це:

А. Спілкуватися з друзями;

В. Для відпочинку та розваг;

В. За улюблені справи і самоосвіту.

Н. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

А. Я працюю з людьми, які мені подобаються;

А. У мене цікава робота;

В. Мої зусилля добре винагороджені.

О. Я люблю, коли:

А. Інші люди цінують мене;

В. Відчуваєте задоволення від добре виконаної роботи;

В. Я добре проводжу час зі своїми друзями.

П. Якби про мене вирішили написати в газету, я б хотів:

А. Розповідав про якусь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо.

П., в якому мені довелося брати участь;

А. Писав про свою діяльність;

В. Обов'язково розкажіть про команду, в якій я працюю.

Р. Я краще вчуся, якщо вчитель:

А. Має індивідуальний підхід до мене;

В. Чи зможе він пробудити мій інтерес до предмета;

В. Чи доцільно проводити колективні обговорення досліджуваних проблем?

С. Для мене немає нічого гіршого, ніж

А. Образа особистої гідності;

В. Невиконання важливого завдання;

В. Втрата друзів.

Т. Найбільше я ціную:

А. Успіх;

В. Можливості для ефективної

спільної роботи; В. Здоровий

практичний розум і

винахідливість.

У. Я не люблю людей, які:

А. Вважають себе гіршими за інших;

В. Часто сваритися і

конфліктувати; В.

Заперечувати проти
всього нового.

Ф. Приємно, коли:

А. Робота над справою, яка важлива для кожного;

А. У вас багато друзів;

В. Тобою захоплюються і ти подобаєшся всім.

21. На мою думку, перш за все, керівником має бути:

А. В наявності;

В) авторитетний;

В. вимогливий.

22. У вільний час я б із задоволенням читав книги:

А. Як завести друзів і зберегти добрі стосунки з людьми;

В. Про життя відомих і цікавих людей;

В. Про новітні досягнення науки і техніки.

23. Якби у мене були здібності до музики, я б вважав за краще бути:

А. Диригент;

В. Композитор;

С. Соліст.

24. Я б хотів:

А. Придумати цікавий конкурс;

В. Перемога в конкурсі;

В. Організація та адміністрування конкурсу.

25. Для мене найважливіше, що потрібно знати:

А. Чим я хочу займатися;

В. Як досягти поставленої мети;

В. Як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до:

А. Інші були задоволені ним;

В. Перш за все, виконайте своє завдання;

В. Йому не треба було дорікати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

А. У спілкуванні з друзями;

В. Перегляд розважальних фільмів;

В. Займатися улюбленою справою.

Форма для заповнення

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

Ключ до тлумачення

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

Відповідь «найбільше» отримує 2 бали, «найменше» - 0, решта необраних - 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовуються за кожним видом орієнтування окремо.

За допомогою методики виділяються такі напрямки:

А. Орієнтація на себе - орієнтація на пряму винагороду і задоволення незалежно від роботи і співробітників, агресивність в досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, замкнутість.

Б. Комунікативна спрямованість (С) - прагнення підтримувати відносини з людьми за будь-яких умов, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в ласці і емоційних відносинах з людьми.

В. Діяльнісна спрямованість (Е) - зацікавленість у вирішенні бізнес-завдань, виконанні найкращої роботи, орієнтація на ділове співробітництво, вміння відстоювати власну думку в інтересах справи, що корисно для досягнення спільної мети.

ДОДАТОК В**Тест для оцінки самоконтролю в комунікаціях (М. Снайдер)**

Прочитайте пропозиції, в яких описані реакції на обрані ситуації. Кожну з них слід оцінювати як істинну або помилкову по відношенню до себе. Якщо запропонована ситуація здається вам вірною або в основному вірною, поставте поруч букву «У», якщо помилкова - букву «Н».

- А. Мені важко володіти мистецтвом наслідувати звички інших людей.
- Б. Можливо, я міг би зробити з себе дурня, щоб привернути увагу або розважити оточуючих!
- В. З мене міг би вийти хороший актор.
- Г. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось глибше, ніж це є насправді.
- Д. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
- Е. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся абсолютно по-різному.
- Ж. Я можу постояти тільки за те, в чому щиро переконаний.
- З. Щоб досягти успіху в бізнесі і в стосунках з людьми, я намагаюся бути тим, ким від мене очікують.
- И. Я можу бути дружнім з людьми, яких терпіти не можу.
- К. Я не завжди такий, як здається.

Обробка та інтерпретація результатів

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

0-3 бали - низький комунікативний контроль, поведінка стабільна, і ви не бачите необхідності змінюватися в залежності від ситуації. Ви також здатні на щире і відкрите спілкування. Деякі люди відносять вас до категорії «незграбних людей» через вашу прямолінійність.

4-6 балів - середній комунікативний контроль, людина щира, а не стримана в своїх емоційних проявах в спілкуванні з оточуючими людьми.

7-10 балів - високий комунікативний контроль, можна легко увійти в будь-яку посаду, і гнучко реагувати на зміни в обстановці.

Додаток Г

Анкета діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.М. Бережнова)

- Б. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить: а) цілеспрямована;
- б) працьовитий;
 - в) дисциплінований.

В. За що вас цінують колеги?

- а) тому що я відповідальний;
- б) за те, що відстоював свою позицію і не змінював своїх рішень;
- в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.

Г. Як ви ставитеся до ідеї педагогічного супроводу?

- а) я вважаю, що це марна трата часу;
- б) не заглиблювався глибоко в проблему;
- в) позитивно, беруть активну участь у проекті.

Д. Що є найбільшою перешкодою на шляху до професійного самовдосконалення?

- а) недостатня кількість часу;
- б) немає відповідної літератури та умов;
- в) не вистачає сили волі і наполегливості.

Е. Які Ваші особисті типові труднощі при наданні педагогічного супроводу?

- а) не ставив перед собою завдання аналізу труднощів;
- б) маючи великий досвід, я не відчуваю ніяких труднощів;
- в) Не знаю точно.

Ж. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить: а) вимоглива;

- б) наполегливий;
- в) поблажливий.

3. Грунтуючись на порівняльній самооцінці, виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить. а) рішучі;

- б) кмітливість;
- в) допитливий.

И. Яка ваша позиція в проекті педагогічного супроводу?

- а) генератор ідей;
- б) критик;
- в) організатор.

К. Виходячи з порівняльної самооцінки, виберіть, які якості ви розвинули в більшій мірі: а) сила волі;

- б) наполегливість;
- в) обов'язкові.

Л. Чим ви займаєтеся найчастіше, коли у вас є вільний час?

- а) я займаюся улюбленою справою;
- б) читання;
- в) Я проводжу час з друзями.

М. Яка з наведених нижче сфер цікавить вас останнім часом? а)

- методичні знання;
- б) теоретичні знання;
- а) інноваційна педагогічна діяльність.

Н. Яким чином ви могли б реалізувати себе настільки, наскільки це було можливо?

- а) якщо він працював як раніше;
- б) у новому проекті педагогічного супроводу;
- в) Я не знаю.

О. Якими вас найчастіше вважають друзі?

- а) справедливість;
- б) доброзичливий;
- в) чуйний.

П. Який з трьох принципів вам найближчий і якого ви дотримуетесь найчастіше?

- а) треба жити так, щоб не було боляче за безцільно витрачені роки;
- б) у житті завжди є місце для самовдосконалення;
- в) насолода життям у творчості.

Р. Хто найближчий до вашого ідеалу?

- а) людина сильного духом і сильної волі;
- б) творча особистість, багато знає і вміє багато;
- в) людина самостійна і впевнена в собі.

С. Чи зможете ви досягти того, про що мрієте в професійному плані? а) я так думаю;

- б) скоріше за все, так;
- в) як на зло.

Т. Що вас більше приваблює в проєкті педагогічного супроводу?

- а) що більшість педагогів схвалює ідею педагогічного супроводу;
- б) я ще не знаю;
- в) нові можливості для навчання та перспектива самореалізації.

У. Уявіть, що ви стаєте мільярдером. Чого б ви хотіли?

- а) подорожувати по всьому світу;
- б) побудувати приватну школу і займатися улюбленою справою;
- в) поліпшив би свої житлові умови і жив би собі задоволення.

За результатами тестування визначається рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на запитання оцінюються таким чином:

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

Загальна кількість балів розподіляється в такому порядку:

Загальна кількість балів Рівень прагнення до саморозвитку

18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижче середнього
35-39	Середнє
40-44	Вище середнього
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

2. Самооцінка людиною своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається відповідями на запитання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Загальна сума балів у висунутих питаннях розподіляється в наступному порядку

Загальна кількість балів

Самооцінка якостей особистості

18-17	Дуже високий
16-15	Завищеними
14-12	Нормальний
11-9	Занижена
8-7	Низький
6	Дуже низький

ДОДАТОК Д

Анкета «Вивчення готовності вчителів до впровадження інклюзивної освіти»

1. Чи знаєте Ви, що навчання учнів з ООП може бути організовано спільно з іншими студентами (інклюзивна освіта)?
2. Чи знаєте ви, що особливого в інклюзивній освіті?
3. Чи знайомі ви з вітчизняним досвідом організації інклюзивної освіти?
4. Чи знайомі Ви з іноземним досвідом організації інклюзивної освіти?
5. Чи вважаєте Ви себе психологічно та професійно готовими до роботи з дітьми з ООП?
6. Чи вважаєте Ви, що інклюзивна освіта позитивно вплине не лише на розвиток та соціалізацію дітей з ООП, а й на їхніх однолітків з нормальними освітніми потребами Чи готові Ви взяти участь у розробці освітніх програм для дітей з ООП?
7. Чи готові Ви пройти професійну перепідготовку для роботи в школі?

ДОДАТОК Ж**Діагностика рівня професійної рефлексії****(Е. Е. Рукавишникова)**

Інструкція: Для того, щоб пізнати себе глибше, пропонується відповісти на ряд питань.

Відповідаючи на них, позначте свою згоду знаком «+» на бланку реєстрації, а якщо не згодні зі знаком «-».

Текст методики

1. Чи бувало у вас таке, коли аналіз вашого вчинку примиряв вас з близькими?
2. Чи змінилися ваші духовні цінності після того, як ви проаналізували свої недоліки і вирішили їх змінити?
3. Чи часто Ви аналізуєте свою поведінку в конфліктних ситуаціях?
4. Чи часто трапляється так, що ваша поведінка в конфліктній ситуації залежить від вашого емоційного стану?
- Д. Ви ставите себе в своїй уяві на місце якогось нещасливого людини, якого ви не знаєте?
- Е. Чи аналізуєте ви причини своїх невдач?
7. Як довго ви пам'ятаєте зустріч з невдачливою людиною?
8. Чи намагаєтеся ви проаналізувати свою поведінку, якщо у вас давно не виникало проблемних ситуацій?
9. Як ви думаєте, чи це пов'язано з особистою потребою давати собі раду?
10. До ви аналізуєте свою поведінку, щоб порівнювати себе з іншими?
11. Чи були у вас випадки, коли аналіз ситуації приводив до зміни прийнятих вами раніше рішень, зміни вашої точки зору або переоцінки себе?
12. Чи часто Ви розумієте причини своїх вчинків?

13. Як часто ви аналізуєте поведінку оточуючих вас людей, уникаючи аналізу власного?

14. Чи намагаєтеся ви виявити причини своєї поведінки?

П. Чи вважаєте ви думку авторитетної в проблемі, що вас цікавить, людиною однозначно і безперечно правильним для себе?

Р. Чи намагаєтеся ви аналізувати думки авторитетних людей?

С. Чи критично ви аналізуєте позицію авторитетної людини, групи людей?

Т. Чи протиставляєте ви думку авторитетної особи своїми добре продуманими аргументами проти?

19. Як правило, ваша точка зору на якусь проблему збігається з думкою авторитетної людини в цій галузі?

20. Чи намагаєтеся ви знайти причину будь-яких невіршених протиріч у житті, які стосуються вас?

21. Чи буває так, що Ви критично аналізуєте загальнолюдські цінності, прийняті в суспільстві?

22. Як часто громадська думка може диктувати вам певний спосіб мислення?

Ч. Чи вважаєте ви, що вміння аналізувати свою поведінку завжди призводить до прийняття єдино правильного рішення?

Ш. Чи намагаєтеся ви проаналізувати свою або чужу поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до негативних, неприємних для вас емоцій?

Щ. Чи замислюєтеся ви над поведінкою незнайомих людей, порівнюючи їх з собою?

Ы. Чи намагаєтеся ви зайняти позицію незнайомої людини в конфліктній ситуації, намагаючись порівняти її зі своєю?

Э. Ви коли-небудь вели щоденники, де записували свої думки і переживання?

Ю. Аналізуючи свої невдачі, чи схильні ви оцінювати свою поведінку?

29. Як часто, аналізуючи свої невдачі, ви приходите до висновку, що в усьому винен безлад у соціальному житті?

30. Чи є аналіз вашої поведінки переважно емоційною оцінкою?

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

32. Як часто суспільство здатне нав'язувати вам певну манеру поведінки?

33. Чи вважаєте ви обов'язковим для себе дотримання всіх рекомендацій моди, певного стилю одягу і т.д.?

34. Чи часто трапляється так, що, проаналізувавши свою поведінку, ви змінюєте свій стиль спілкування з людьми?

Обробка результатів. Для визначення рівня формування педагогічної рефлексії необхідно порівняти результати, отримані в ході діагностики, з ключем її обробки. За кожну відповідь, що збігається з ключовим, екзаменований отримує 1 бал, у протилежному - 0 балів, отримані бали підсумовуються.