

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ



**«ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ»**

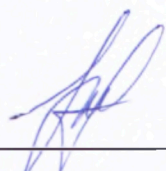
**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти

Групи ПС-23-143М

ТКАЧЕНКО Яніна Вікторівна


(підпис)

Науковий керівник:

Завідувачка кафедри ТНОП та ІО

БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України,

кандидат педагогічних наук

КОССОВА-СІЛІНА Галина Олександрівна


(підпис)

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Ткаченко Яніна Вікторівна, ПС-23-14-ЗМ

Назва: Психологічна готовність педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами

Керівник: Коссова-Сіліна Галина Олександрівна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності: 1:8.6%

Мікропробіли: 3

Заміна букв: 1

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

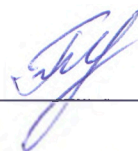
☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Висновок: *Важко робота Ткаченко ЯВ має високий рівень оригінальності аналіз текстів, неможливо розрізнити високим дослідженням використано джерел, результатів досліджень авторів мають повномасштабне на відношення джерел*

Дата *06.05.2025р.*

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

д.е.н., доц. Герасименко Ю.С.

«01» січня 2025 року

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Ткаченко Яніні Вікторівна

1. Тема роботи Психологічна готовність педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами
керівник роботи КОССОВА-СІЛІНА Г. О., к.пед.н., доцентка, затверджені наказом БІНПО від «03» січня 2025 року № 01-06/03
2. Строк подання здобувачем освіти роботи «02» травня 2025р.
3. Вихідні дані до роботи: наукові праці і дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених; публікації в актуальних періодичних виданнях та веб-ресурсах з досліджуваних питань; власні матеріали щодо психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

Кваліфікаційна робота магістра складається з основної частини та додатків.

Основна частина містить такі структурні елементи: вступ, сутність (3 розділи теоретичний, діагностичний, корекційний) загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

Розділ 1. Загальнотеоритичні засади психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами – складається з 3-х підрозділів: 1.1. Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання; 1.2. Психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як умова його ефективності; 1.3. Модель психологічної готовності педагога до навчання дітей з ООП.

Розділ 2. Емпіричне дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП – складається з 2-х підрозділів: 2.1. Обґрунтування змісту та методики дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; 2.2. Аналіз дослідження психологічної готовності педагогів.

Розділ 3. Розвиток психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП – складається з 4-х підрозділів: 3.1. Тренінгова програма формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП; 3.2. Використання сенсорної карти як інструменту індивідуалізації інклюзивного навчання дітей з ООП; 3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП; 3.4. Аналіз результатів експериментального дослідження готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада Консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

1	Коссова-Сіліна Г. О. завідувачка кафедри ТНОП та ІО БІНПО	03.01.2025 р.	03.01.2025 р.
2	Коссова-Сіліна Г. О. завідувачка кафедри ТНОП та ІО БІНПО	15.02.2025 р.	15.02.2025 р.
3	Коссова-Сіліна Г. О. завідувачка кафедри ТНОП та ІО БІНПО	19.03.2025 р.	19.03.2025 р.

6. Дата видачі завдання 03.01.2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	січень	виконано
2	Вивчення літературних джерел	січень	виконано
3	Збирання матеріалу на підприємстві	січень	виконано
4	Обробка матеріалу	лютий	виконано
5	Виконання розділу 1	лютий	виконано
6	Виконання розділу 2	березень	виконано
7	Виконання розділу 3	березень	виконано
8	Формулювання висновків	квітень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії перевірка на плагіат.	квітень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	травень	виконано

Студент _____ Я.В. Ткаченко

(підпис)

Керівник роботи _____ Г.О. Коссова-Сіліна

(підпис)

ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ВІДГУК

керівника на кваліфікаційну роботу здобувача освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти заочної форми навчання ПС-23-14-ЗМ
спеціальності 053 Психологія

Ткаченко Яніни Вікторівни

Тема кваліфікаційної роботи магістра: «Психологічна готовність педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами».

Загальна характеристика кваліфікаційної роботи магістра. Тема кваліфікаційної роботи магістра присвячена надзвичайно актуальній темі — підвищенню психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. В умовах інклюзивної освіти, яка активно впроваджується в Україні, зростає потреба збільшення педагогів, здатних ефективно працювати з різними категоріями дітей. Психологічна готовність є ключовим фактором успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес, їхнього соціального та емоційного розвитку. Розуміння компонентів цієї готовності, виявлення факторів, що на неї впливають, та розробка шляхів її підвищення є важливим завданням сучасної психології.

В роботі продемонстровано глибоке розуміння предмету дослідження, систематичність у викладенні матеріалу, здатність до критичного аналізу наукових джерел і практичного узагальнення досвіду.

Робота структурована логічно, охоплює історичний, теоретичний, практичний і прикладний аспекти проблеми психологічної готовності.

У першому розділі здійснено глибокий аналіз наукової літератури з проблеми психологічної готовності педагогів та особливостей навчання дітей з особливими освітніми потребами. Продемонстровано розуміння основних теоретичних підходів та концепцій.

У другому розділі представлено методику дослідження, описано вибірку, проведено аналіз отриманих даних та їх інтерпретацію. Також висвітлено емпіричне дослідження, що порівнює психоемоційний стан вчителів та його особливості на початку та в кінці експерименту. Це свідчить про здатність Ткаченко Яніни застосовувати наукові методи дослідження.

У третьому розділі сформульовано конкретні пропозиції щодо розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими потребами, використання сенсорної карти, як дієвого діагностичного інструменту дослідження особливостей сенсорного сприйняття. Запропоновані додатки до основного змісту можуть бути використані в реальній практиці.

Висновки, оцінка кваліфікаційної роботи магістра та пропозиції.

Під час виконання дослідження Ткаченко Я.В. проявила самостійність, дослідницьку наполегливість; показала високі теоретичні знання та практичні навички, уміння вирішувати сучасні психологічні завдання та проблеми на високому рівні із застосуванням психодіагностичних та психокорекційних методик. При виконанні роботи авторка показала достатньо високий рівень теоретичної підготовленості, глибину наукового обґрунтування, уміння аналізувати літературні джерела та застосовувати сучасні психологічні технології при моделюванні та експериментальних дослідженнях. Ткаченко Я.В. виявила уміння самостійно вирішувати складні проблеми на основі обґрунтованого аналізу, узагальнювати отримані результати, розробляти науково й практично значущі пропозиції та рекомендації.

Кваліфікаційна робота виконана самостійно, в повному обсязі та відповідно до чинних вимог.

Оригінальність авторського тексту кваліфікаційної роботи Ткаченко Я.В., що визначено за допомогою комплексу StrikePlagiarism, складає 91,4 відсотків.

За умови успішного захисту кваліфікаційна робота заслуговує на оцінку «Відмінно» (91 бал, за шкалою ЄКТС - А).

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

завідувач кафедри технологій навчання,

охорони праці та інклюзивної освіти

Білоцерківського інституту неперервної

професійної освіти ДЗВО «Університету

менеджменту освіти» НАПН України

Галина КОССОВА-СІЛІНА

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра складається з 106 сторінок, 7 рисунків, 12 таблиці, 51 літературного джерела, 1 додатку.

Метою дослідження стало обґрунтування теоретичних та методичних засад розвитку психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання й розробка та перевірка ефективності програми розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Об'єктом дослідження є процес розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Предметом дослідження є психологічні умови, методи та засоби формування психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: теоретичні методи - вивчення та аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; аналіз та порівняння різних поглядів науковців для розробки структури психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; емпіричні - анкетування, психологічні тестові методики для визначення рівня розвитку структурних компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП; емпіричні – опитувально-діагностичні (спостереження, бесіди, опитування, тестування, анкетування); статистичні – методи математичної статистики (первинна обробка даних, розрахунок елементарних статистик) з метою одержання характеристики кількісно-якісних результатів дослідження; порівняльного аналізу (при зіставленні показників у динаміці та аналізі рядів динаміки); графічний (для наочного представлення отриманих результатів дослідження) та інші.

Наукова новизна теми магістерської роботи полягає в комплексному вивченні умов розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Уперше розроблено та апробовано програму, спрямовану на підвищення рівня психологічної готовності емоційної чутливості, емпатії та саморегуляції вчителів під час реалізації інклюзивного навчання. Робота поглиблює уявлення про вплив психологічної готовності на ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Практична значущість роботи полягає в комплексному вивченні умов розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Уперше розроблено та апробовано програму, спрямовану на підвищення рівня психологічної готовності емоційної чутливості, емпатії та саморегуляції вчителів під час реалізації інклюзивного навчання. Робота поглиблює уявлення про вплив психологічної готовності на ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливим освітніми потребами.

ABSTRACT

The master's degree thesis consists of 106 pages, 7 figures, 12 tables, 51 literary sources, and 1 appendix.

The purpose of the study was to substantiate the theoretical and methodological principles of developing the psychological readiness of teachers for inclusive education and to develop and test the effectiveness of a program for developing the psychological readiness of teachers for teaching children with special educational needs.

The object of the study is the process of developing teachers' psychological readiness for teaching children with special educational needs.

The subject of the study is the psychological conditions, methods and means of forming the psychological readiness of teachers to teach children with special educational needs.

Research methods: theoretical methods - study and analysis of general and special psychological and pedagogical literature in order to determine the state of development of the problem under study; analysis and comparison of different views of scientists to develop a structure of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs; empirical - questionnaires, psychological test methods to determine the level of development of structural components of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs; empirical - survey and diagnostic (observation, interviews, surveys, testing, questionnaires); statistical - methods of mathematical statistics (primary data processing, calculation of elementary statistics) in order to obtain a characteristic of quantitative and qualitative research results; comparative analysis (when comparing indicators in dynamics and analyzing series of dynamics); graphical (for a visual presentation of the obtained research results) and others.

The scientific novelty of the topic of the master's thesis lies in the comprehensive study of the conditions for the development of psychological readiness of teachers for teaching children with special educational needs. For the first time, a program has been developed and tested aimed at increasing the level of psychological readiness of emotional sensitivity, empathy and self-regulation of teachers during the implementation of inclusive education. The work deepens the understanding of the influence of psychological readiness on the effectiveness of teaching children with special educational needs.

The practical significance of the work lies in the comprehensive study of the conditions for the development of psychological readiness of teachers for teaching children with special educational needs. For the first time, a program has been developed and tested aimed at increasing the level of psychological readiness of emotional sensitivity, empathy and self-regulation of teachers during the implementation of inclusive education. The work deepens the understanding of the influence of psychological readiness on the effectiveness of teaching children with special educational needs.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ І ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП.....	18
1.1. Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання	18
1.2. Психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання	22
1.3. Модель психологічної готовності педагога до навчання дітей з ООП.....	32
Висновки до розділу І.....	36
РОЗДІЛ ІІ ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП.....	38
2.1. Обґрунтування змісту та методики дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	38
2.2. Аналіз дослідження психологічної готовності педагогів.....	49
Висновки до розділу ІІ.....	57
РОЗДІЛ ІІІ РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП.....	60
3.1. Тренінгова програма формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.....	60
3.2. Використання сенсорної карти як інструменту індивідуалізації інклюзивного навчання дітей з ООП.....	74
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.....	88
Висновки до ІІІ розділу.....	93
ВИСНОВКИ.....	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	97
ДОДАТКИ.....	103

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ООП – особливі освітні потреби

ІРЦ - інклюзивно ресурсний центр

ІПР - індивідуальна програма розвитку

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні та процес входження до європейського й світового освітнього простору призвели до зміни ставлення суспільства стосовно інклюзії. І вона стала першочерговою в державній освітній політиці.

Інклюзивна освіта є невід'ємною частиною сучасного освітнього середовища, а її умови створюють доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами. Це відображають положення, як міжнародні (Всесвітня декларація «Освіта для всіх», Саламанська Декларація, Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, Дукарська Декларація) і українських (Концепція розвитку інклюзивної освіти, «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та інші) нормативно-правових документах.

Особливої актуальності проблема психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання набуває в умовах його реалізації в Новій Українській школі. Це обумовлено важливістю психологічної готовності та компетенцій педагогів, які реалізують нову освітню реформу і навчають дітей з особливими освітніми потребами. Динамічні зміни та реформи на сьогодні є викликом для сучасних педагогів і з'являється проблема їх психологічної та професійної невідповідності до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, існують психологічні бар'єри та професійні стереотипи.

Під цим кутом головне значення має розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників як частина їхньої професійної компетенції. Дослідження формування інклюзивної компетентності педагогів, які працюють з дітьми з особливими потребами, були

предметом наукових праць Н. Ашиток, І. Беха, В. Бондаря, М. Буйнях, Л. Гречко, Л. Дубейко, та Mel Ainscow, Dianne Ioreman, Patricia O'Brien. Попри чисельні дослідження щодо формування готовності педагогів до інклюзивного навчання, вона залишається важливою проблемою сьогодення оскільки кількість дітей з особливими освітніми потребами щороку збільшується. Отже, виходячи з актуальності розв'язання проблеми, нами було обрано тему дослідження: «Психологічна готовність педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами».

Об'єкт дослідження - процес розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження - психологічні умови, методи та засоби формування психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Мета дослідження - обґрунтувати теоретичні та методичні засади розвитку психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання й розробити та перевірити ефективність програми розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з ООП.

Завдання дослідження:

- Здійснити теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності педагогів до навчання дітей з ООП;
- Розробити та обґрунтувати структуру психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- Експериментально дослідити рівні сформованості компонентів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами і вплив цієї готовності на ефективну реалізацію інклюзивного навчання;
- Розробити та експериментально апробувати тренінгову програму, спрямовану на формування психологічної готовності вчителів до

інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, перевірити її ефективність.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених перед нами завдань використовувалися наступні методи: теоретичні методи - вивчення та аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; аналіз та порівняння різних поглядів учених для розробки структури психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; емпіричні - анкетування, психологічні тестові методики для визначення рівня розвитку структурних компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; емпіричні – опитувально-діагностичні (спостереження, бесіди, опитування, тестування, анкетування); статистичні – методи математичної статистики (первинна обробка даних, розрахунок елементарних статистик) з метою одержання характеристики кількісно-якісних результатів дослідження; порівняльного аналізу (при зіставленні показників у динаміці та аналізі рядів динаміки); графічний (для наочного представлення отриманих результатів дослідження) та інші.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами було здійснене на базі Білоцерківської гімназії - початкової школи №3 ім. Т. Г. Шевченка, Київської області. У дослідженні взяли участь 37 педагогів. Організація дослідження здійснювалась із дотриманням етичних норм та принципів добровільної участі. Адміністрація даного навчального закладу надала офіційний дозвіл на проведення дослідницької роботи.

Практичне значення одержаних результатів. Результати проведеного дослідження мають прикладне значення для психологів та педагогів, що реалізують інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти. На основі отриманих емпіричних даних була розроблена та апробована

програма розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вона включає комплекс психолого-педагогічних способів, інтерактивних вправ та практичних інструментів, спрямованих на формування емоційної чутливості, емпатії, рефлексивності та саморегуляції.

Впровадження програми в освітній процес Білоцерківської гімназії - початкової школи №3 ім. Т. Г. Шевченка підтвердило її ефективність: педагоги розширили рівень знань про організацію та реалізацію інклюзивного навчання, підвищили рівень толерантності, емпатії та психологічної готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Запропонована нами сенсорна карта, як інструмент розуміння поведінки дітей з ООП сприяє їх адаптації та соціалізації під час навчання в інклюзивному просторі.

Апробація дослідження була проведена шляхом участі в четвертій Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця» від 15 травня 2025 року.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному вивченні умов розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Уперше розроблено та апробовано програму, спрямовану на підвищення рівня психологічної готовності емоційної чутливості, емпатії та саморегуляції вчителів під час реалізації інклюзивного навчання. Робота поглиблює уявлення про вплив психологічної готовності на ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Структура кваліфікаційної роботи магістра: робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної джерел та додатків.

РОЗДІЛ І

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП

1.1. Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми проблемами

Однією з важливих проблем у психології є дослідження здатності людини до внутрішніх змін та наявних у неї ресурсів для цього, що веде до самовдосконалення та особистісного розвитку. Значущим аспектом такого процесу є формування психологічної готовності до діяльності, зокрема у педагогів, адже саме остання дозволяє втілювати в життя провідні життєві перспективи, завдання та цілі. Поняття готовності до певного роду діяльності вивчалось різними науковцями протягом історії, серед яких є Н. Ашиток, І. Беха, В. Бондаря, М. Буйнях, Л. Гречко, Л. Дубейко, та Mel Ainscow, Dianne loreman, Patricia O'Brien та інші.

На наш погляд проблема психологічної готовності педагога до інклюзивного навчання в умовах сьогодення постає дуже гостро. З кожним роком дітей з ООП стає більше і суспільство має бути до цього готовим. Проаналізувавши дані Міністерства освіти та науки України, кількість дітей з ООП, які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, зросла майже в 10 разів за останні п'ять років станом на початок 2021 року з 2 700 у 2016 році до понад 25 000. Тому дослідження питання психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі потреби є одним із важливих умов успішної реалізації інклюзивного навчання в сучасній Новій Українській школі.

Аналізуючи проблему та основні ключові поняття, ми дійшли висновку, що поняття «готовність» по-своєму трактує кожен із нами згаданих

науковців, надаючи власне обґрунтування та бачення. Зважаючи на це, ми вважаємо необхідним розглянути кожне тлумачення окремо.

Вивчаючи наукові роботи науковця Л. Орбан - Лембрик ми виокремили кілька аспектів, що впливають на функціонування психіки людини, які ілюструють феномен психологічної готовності, а саме: когнітивний, емоційний, мотиваційний, регуляторний та соціальний[36].

Таблиця 1.1.1.

Головні аспекти функціонування психіки

Когнітивний	Висвітлює, як людина отримує та обробляє інформацію. Процес сприйняття, пам'яті, уваги, мислення.
Емоційний	Характеризує природу емоцій та їх вплив на поведінку та ментальне здоров'я людини.
Мотиваційний	Охоплює потреби, мотиви, інтереси, прагнення та цінності особи й відображає, що саме спонукає її до діяльності та визначає головні цілі.
Регуляторний	Вивчення механізмів саморегуляції та її вплив на адаптацію до зміни середовища.
Соціальний	Окреслює особливості взаємодії індивіда з іншими людьми, його соціальні ролі, соціальні норми та соціальні установки. Він відображає, як людина взаємодіє у суспільстві.

Сучасна наукова література приділяє значну увагу психологічній готовності як відповідному психічному стану, що є важливою передумовою для виконання конкретної діяльності. М. Левченко визначає психологічну готовність як цілісний психічний стан, що характеризується орієнтацією на певний вид діяльності. Дослідниця зазначає, що професійна діяльність значною мірою залежить від відповідних психічних станів,

включаючи готовність особистості до вимог цієї діяльності. Готовність у рамках конкретної діяльності розглядається як процес трансформації та удосконалення професіоналізму, а також відображення психологічних можливостей індивіда на певному етапі його психічного розвитку. Отже, формування готовності відбувається на всіх етапах професійного розвитку, незалежно від типу діяльності. Розвинена готовність слугує як необхідна умова та засіб для мобілізації ресурсів активності особистості[18].

На думку дослідниці Л. Подоляк, психологічну готовність до професійної діяльності необхідно розуміти як особистісну характеристику[20]. Тобто, на її думку психологічна готовність є феноменом, що поєднує психологічні та педагогічні аспекти: вона має психологічну природу, але формується за допомогою педагогічних засобів. У своїх наукових працях вона продовжує розвивати ідеї прихильників особистісного підходу до аналізу психологічної готовності як елемента особистості (Б. Ананьєва та С. Рубінштейна, які пов'язували її з наявністю здібностей, і К. Платонова, який розглядав її як особистісну якість). Таким чином, створення оптимальних умов сприяє розвитку психологічної готовності до професійної діяльності.

З огляду на погляди науковця М. Левітова до основних чинників, що зумовлюють підвищену готовність до праці, відносив такі: новизна та творчий характер роботи, спеціальна мотивація, гарне фізичне самопочуття, а також певні обставини, які передували роботі, наприклад, тривалий період відпочинку або відсутності на робочому місці[23]. Стан зниженої готовності до праці спостерігається тоді, коли домінують негативні емоції та несприятливі психічні стани. Це може проявлятися у вигляді втрати інтересу до виконання завдань, емоційної виснаженості (астенії), почуття страху, нерішучості та заниженої впевненості у власних силах безпосередньо перед початком роботи[24].

Особистісна перспектива у трактуванні "психологічної готовності", на відміну від функціонального погляду, фокусується не на миттєвому стані

людини в процесі діяльності, а на підсумковому ефекті її попередньої підготовки. У цьому контексті психологічна готовність постає, як усталений комплекс індивідуальних рис та якостей, що є критично важливими для успішного виконання професійних завдань. Особистісний підхід акцентується на процесі формування індивіда до конкретного виду діяльності. З цієї точки зору, психологічна готовність являє собою стабільну, багатокомпонентну та ієрархічно організовану особистісну структуру, як зазначали Л. Виготський, Л. Дзюбко, Л. Гриценко, Л. Карамушка, В. Крутецький, О. Леонтьєв, С. Максименко та інші дослідники[30]. На думку С. Максименка та О. Пелеха, готовність до певної діяльності є цілеспрямованим проявом особистості, що охоплює її світогляд (переконання, погляди), спонукальні сили (мотиви, почуття), волю та розумові здібності, а також набуті знання, практичні навички та сформовані установки[30]. Згідно з поглядами Л. Карамушки, готовність до певної діяльності розуміється як сукупність особистісних якостей, що включають і необхідні для виконання цієї діяльності здібності[28].

Ключовим пріоритетом є стимулювання педагогів до безперервного розвитку їхньої майстерності. Для успішної інтеграції інклюзивних практик вчителям необхідно трансформуватися, що передбачає глибоку зміну їхнього ставлення та прийняття нової філософії освіти. Нині поширення новаторських інклюзивних підходів значно уповільнюється консервативними шкільними порядками, звичними для вчителів умовами праці, укоріненими стереотипами та наявним обсягом знань.

Отже, результативність та дієвість інклюзивної освіти та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку безпосередньо пов'язані зі спеціалізованою підготовкою психолого-педагогічних фахівців. Важливо зазначити, що педагоги із загальною освітою не повинні повторювати дефектологічну підготовку, оскільки основну роль у забезпеченні інтегрованого та інклюзивного навчання відіграють саме корекційні педагоги. Разом з тим, вчителі, вихователі та психологи із

загальнопедагогічною освітою є невід'ємною частиною команди психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньому закладі, що зумовлює необхідність формування відповідних компонентів їхньої професійної компетентності. Таким чином, цілеспрямоване навчання та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є ключовим фактором успішного розв'язування питань інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах.

1.2. Психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП як умова його ефективності

Після визнання та офіційного затвердження ключових міжнародних правових актів (таких як Декларація ООН «Про права людини», «Про права інвалідів», Конвенція ООН «Про права дитини» та інших), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання та забезпечення захисту прав кожної людини, незалежно від раси, національності, культурної ідентичності, соціального статусу, стану здоров'я тощо. Протягом останніх років в Україні було прийнято значну кількість нормативно-правових актів, спрямованих на законодавче закріплення та державну підтримку прав дітей з особливими освітніми потребами для їхнього повноцінного та рівноправного життя в суспільстві, а також для здобуття ними якісної освіти[31, 32].

Питання становлення та специфіки інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами в Україні та інших країнах детально розглянуто в наукових працях А. Колупаєвої та Л. Руденко[61, 62]. Окремі методологічні, організаційні та змістовні аспекти інклюзії знайшли відображення в дослідженнях С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та інших науковців[33,44]. Проблема готовності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження інклюзивного

навчання були предметом наукового інтересу багатьох науковців і в умовах сьогодення також є актуальними.

Становлення інклюзії як суспільного підходу до людей з особливими освітніми потребами було тривалим процесом. Розглядаючи його еволюцію, варто зазначити, що протягом багатьох десятиліть в Україні існувала єдина система спеціальної освіти, яка передбачала навчання таких дітей у спеціалізованих інтернатних закладах дошкільної та середньої освіти.

Перебування в інтернатах мало негативний вплив безпосередньо на соціалізацію дітей. Ізоляція в межах закладу не лише обмежувала їхні соціальні зв'язки, але й негативно позначалася на формуванні соціальної компетентності загалом. Л. Виготський підкреслював, що основні труднощі для дитини з особливими потребами зумовлені не стільки біологічною природою її порушення, скільки його соціальними наслідками. Система ж відокремленого навчання та виховання посилює ці "соціальні відхилення", що ускладнюють спілкування та уповільнюють засвоєння знань, умінь і навичок[13]. Паралельно з усталеною системою спеціальної освіти поступово почали виникати нові підходи до організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами – інтеграція та інклюзія. Ці підходи передбачають можливість спільного навчання дітей з різними особливостями розвитку. Така трансформація зумовлена поширенням демократичних ідей у суспільстві та прийняттям низки законодавчих актів, що проголошують захист прав осіб з інвалідністю, включаючи їхнє право на освіту та повноцінну участь у житті громади.

Огляд наукових праць показав, що концепції спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з'явилися ще багато років тому. В історії як загальної, так і спеціальної педагогіки існує чимало випадків організації спільного навчання та виховання дітей з типовим і відмінним розвитком.

Проте здебільшого ці випадки були несистематичними, спонтанними та отримали визначення «псевдоінтеграції»[18, 38].

Вперше інноваційний підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами був презентований на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами: доступність та якість. Ця подія, організована за підтримки ЮНЕСКО, відбулася 7-10 червня 1994 року в місті Саламанка, Іспанія[8]. Основні принципи інклюзивної освіти були сформульовані та відображені в Саламанкській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. У цих документах підкреслюється, що особи з особливими освітніми потребами повинні мати можливість навчатися у звичайних школах, які мають забезпечити для них необхідні умови, використовуючи педагогічні методи, що орієнтовані насамперед на задоволення індивідуальних потреб учнів. Окрім того, декларація стверджує, що звичайні школи з інклюзивним спрямуванням є найбільш дієвим інструментом у боротьбі з дискримінаційними поглядами, у створенні позитивної атмосфери в громадах, у розбудові інклюзивного суспільства та у забезпеченні освіти для кожного[13].

В Україні впровадження інклюзивної освіти як альтернативи спеціальній освіті відбулося в рамках програми Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», започаткованої у 1999 році Міжнародним фондом "Відродження". Значущість цієї програми полягала в ініціюванні демократичних змін в освітній системі, що знайшло відображення у залученні дітей з особливими освітніми потребами та представників національних меншин до закладів загальної середньої та дошкільної освіти України. Згідно з інструктивно-методичним листом Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України, виданим у 2012 році та присвяченим організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх установах, інклюзію в освіті розуміють як багатогранний процес, спрямований на гарантування рівних можливостей для отримання якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Це досягається шляхом їхнього навчання в

звичайних школах із застосуванням індивідуалізованих підходів до навчання, які враховують унікальні характеристики їхньої навчально-пізнавальної діяльності[16].

За тлумаченням українських науковців Н. Софій та Ю. Найди, «інклюзивна освіта» являє собою систему надання освітніх послуг, що базується на непорушному праві дітей на здобуття освіти та можливості навчатися поруч з домом. Це означає, що діти з особливими освітніми потребами отримують знання в загальноосвітніх школах. Важливим аспектом інклюзії, наголошують дослідники, є забезпечення широкого спектра освітніх потреб учнів як у навчальному закладі, так і поза ним[9].

За твердженням дослідників Н. Стадненко, Т. Ілляшенко та А. Обуховської, інклюзивна освіта є терміном, що використовується для характеристики навчального процесу дітей з особливими потребами в установах загальної середньої освіти. М. Малофєєв підкреслює, що в основу інклюзивної освіти закладена ідея, яка унеможливорює будь-яку дискримінацію учнів, забезпечує однакове ставлення до всіх і передбачає розробку особливих навчальних умов для дітей, які мають особливі освітні потреби[19]. Також В. Федорчук підкреслює, що впровадження інклюзії потребує системних змін в освіті на всіх рівнях, оскільки вона є унікальною формою навчання, яка інтегрує всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей, та передбачає індивідуалізацію освітнього процесу з урахуванням потреб кожної групи та категорії учнів[50].

За словами В. Бондаря, інклюзивна освіта сьогодні є ключовим пріоритетом для всієї системи освіти. Дослідник наголошує, що розв'язання цього питання продемонструє зрілість суспільства. Він також стверджує, що діти з особливими освітніми потребами, нарівні з дітьми, які розвиваються типово, «повинні мати право на прийняття у коло однолітків, розвиток своїх здібностей, можливість повноцінної участі в суспільному житті, використовуючи при цьому свій розумовий і творчий потенціал»[19]. Науковці В. Бочелюк та О. Будник наголошують, що вже

на ранніх етапах впровадження інклюзивної освіти чітко проявляється проблема неготовності педагогічного складу закладів загальної середньої освіти (у професійному, психологічному та методичному плані) до взаємодії з дітьми, які потребують особливого освітнього підходу. Ця неготовність знаходить своє відображення у недостатньому обсязі професійних компетенцій вчителів, а також у присутності психологічних бар'єрів та професійних упереджень[12].

Вчені виокремлюють наступні основні психологічні перешкоди:

- Страх перед новим, що виражається у підвищеній емоційній напрузі педагогів, спричиненій необхідністю виконувати нові, досі невідомі, професійні завдання.
- Побоювання щодо негативного впливу інклюзії на інших учасників навчального процесу, яке базується на негативних суспільних уявленнях про дітей з особливими освітніми потребами.
- Негативні погляди та упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які також прямо пов'язані з поширеними в суспільстві негативними стереотипними думками про таких дітей.
- Брак професійної самовпевненості у вчителів, що є наслідком недостатнього розвитку інклюзивної компетентності.
- Опір педагогів до нововведень, що зумовлено відсутністю належної мотивації та потребою залишати звичні межі.
- Недостатня наявність у вчителів особистісних якостей, необхідних для ефективної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, таких як прийняття та співпереживання[13,14].

Аналізуючи психологічні бар'єри, варто підкреслити, що значна частина з них бере свій початок у впливі суспільних стереотипів щодо осіб з особливими освітніми потребами та щодо можливості їхнього спільного навчання з однолітками, які розвиваються типово. Розглянемо детальніше найпоширеніші з цих хибних уявлень:

- дітям з особливими освітніми потребами буде краще навчатися в спеціалізованих закладах.
- однокласники та ровесники будуть насміхатися з дітей з особливими освітніми потребами.
- в інклюзивних класах відбудеться зниження рівня та якості освіти для дітей з типовим розвитком, оскільки вчитель не зможе приділяти їм достатньо уваги.
- діти з особливими освітніми потребами не зможуть впоратися із загальним навчальним навантаженням, що призведе до низьких оцінок та відставання у навчанні.
- інклюзивне навчання потребує значних державних витрат, яких і так недостатньо для освітньої галузі.
- дітей з порушеннями розвитку несуть потенційну небезпеку для інших.
- діти з типовим розвитком можуть перейняти порушення у розвитку від своїх однолітків з особливими освітніми потребами.

Розглянемо окремі наукові підходи до питання готовності педагогів до впровадження інклюзивного навчання. Так, М. Чайковський визначає інклюзивну компетентність як важливу частину професійної майстерності спеціаліста, який працює в інклюзивному освітньому середовищі. На його думку, ця компетентність охоплює необхідний рівень знань та умінь і проявляється у здатності педагога ефективно виконувати свої професійні обов'язки, враховуючи особливі освітні потреби дітей з порушеннями розвитку, а також забезпечувати їхню інтеграцію в освітнє середовище загальноосвітнього закладу, створюючи сприятливі умови для їхнього розвитку та самореалізації. Він також аналізує інклюзивну компетентність через призму її змістових елементів, а саме:

- мотиваційний компонент, що характеризується особистою зацікавленістю, позитивним ставленням та комплексом спонукальних

мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних), які спрямовують педагога на здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії;

- когнітивний компонент, що визначається як здатність виконувати професійні функції, опираючись на систему знань про інклюзивне навчання та усвідомлення власної ролі в цьому процесі;

- рефлексивний компонент, що включає вміння аналізувати та свідомо контролювати результати власної педагогічної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням, операційний компонент являє собою сукупність умінь та навичок, необхідних для виконання професійних завдань в інклюзивному середовищі, а також здатність до науково-дослідницької діяльності та професійного розвитку[26].

За визначенням дослідниці О. Чеботарьової «професійна компетентність вчителя початкової освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку» являє собою інтегровану особистісну якість. Вона знаходить своє відображення у загальній здатності та готовності педагога якісно виконувати професійну діяльність у галузі інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, у здатності брати на себе професійну відповідальність за результати своєї роботи та у прагненні до постійного вдосконалення свого професійного рівня.

Спираючись на дослідження Д. Шульженко, К. Слободянюк, О. Мерзлякова та Г. Євдокимова готовність майбутнього вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі визначається як комплекс знань та уявлень про їхні індивідуальні особливості, володіння методами та прийомами роботи з такими учнями, а також розвиненість певних особистісних якостей, що формують стійку мотивацію до цієї професійної діяльності[13,12]. Також Д. Шульженко виокремлює наступні компоненти готовності майбутнього вчителя до здійснення інклюзивного навчання:

- Мотиваційний компонент, що охоплює стійкі мотиви до роботи в умовах інклюзивної освіти, орієнтацію на забезпечення результативного

навчального процесу, визнання кожного учня активним учасником навчальної діяльності та формування внутрішньої установки на позитивне сприйняття учнів з особливими потребами.

- Когнітивний компонент, який включає систему знань та уявлень про сутність інвалідності, специфіку психічного та фізичного розвитку осіб з особливими потребами, а також про ефективні стратегії організації педагогічного процесу з такими учнями.

- Креативний компонент, що відображає творчу ініціативність та індивідуальні особливості педагога, які сприяють створенню нових матеріальних і духовних цінностей, а також розвитку творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх можливостей.

- Діяльнісний компонент, що складається зі способів та прийомів практичного застосування професійно-педагогічних знань у роботі з особами з особливими потребами та передбачає формування у майбутніх вчителів відповідних професійних компетентностей[33].

Вважаємо за доцільне відзначити, що, попри цінність окреслення компонентів готовності у наведеному визначенні, залежність між когнітивним та діяльнісним компонентами та мотиваційною складовою розкрита не в повній мірі. У своїй роботі «Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень» В. Синьов та Д. Шульженко представляють наступний перелік компонентів готовності[22]:

- аксіологічний: сприйняття інклюзії як цінності, позитивного соціально-педагогічного феномену, ресурсу для розвитку дитини та суспільства в цілому;

- емоційно-мотиваційний: позитивне ставлення до дітей з різними особливостями розвитку, зацікавленість у професійній педагогічній діяльності;

- когнітивний: знання про специфіку розвитку дітей з різноманітних груп та особливості професійної діяльності в умовах інклюзії, що забезпечує ефективне розв'язання завдань у практичних ситуаціях;
- вольовий: відповідальне ставлення до інклюзивної діяльності, концентрація уваги на потребах учнів, педагогічний оптимізм, прагнення до досягнення позитивних результатів у навчанні та вихованні дітей, підлітків і молоді з особливими освітніми потребами;
- комунікативний: застосування різноманітних видів комунікації, включаючи інформаційні та мережеві, в процесі навчання, розвитку та виховання дітей в інклюзивному середовищі;
- рефлексивний: самооцінка педагогом власної підготовленості з питань інклюзивної освіти[14].

Розглядаючи фактори, що зумовлюють неготовність педагогів до впровадження інклюзивного навчання, Л. Савенкова зауважує, що найчастіше вони зумовлені несприйняттям необхідності адаптації до нових умов, які трансформують їхню професійну діяльність і, як наслідок, вимагають поглиблення професійної та особистісної компетентності шляхом опанування нових знань, умінь і навичок. Дослідниця підкреслює, що готовність спеціаліста до роботи в інклюзивному освітньому середовищі варто поділяти на професійну та психологічну складові[15].

Грунтуючись на результатах власних наукових праць, Д. Шульженко та В. Синьов можна виокремити певні стадії психологічної підготовки майбутніх спеціалістів, які планують працювати в сфері інклюзії з дітьми, що мають інтелектуальні порушення та розлади аутистичного спектра[17].

- Перший етап передбачає опанування ключових термінів і понять спеціальної психології та інклюзивної освіти.
- Другий етап включає розвиток здатності розпізнавати психологічні прояви аутизму, визначати психологічні фактори, що впливають на інклюзію серед різноманітних чинників, та набуття навичок практичного

застосування дефектологічних знань (клінічних, психологічних, педагогічних, реабілітаційних, спеціальних) у повсякденній діяльності.

- Третій етап спрямований на опанування методами та інструментами дослідження й розуміння дітей з аутизмом, їхніх батьків та вчителів, а також на подолання стереотипних уявлень і психологічних перешкод, що виникають через соціальні стереотипи; формування готовності до розуміння індивідуальності учнів з розладами аутистичного спектра та їхнього прийняття.

- Четвертий етап передбачає психологічну роботу над власною особистістю, включаючи самопізнання, самовивчення, самооцінку, самоприйняття, саморегуляцію та самоконтроль, що сприяє формуванню внутрішніх механізмів саморозуміння, саморефлексії та самоспостереження.

- П'ятий етап охоплює набуття методології та методики ефективної комунікації з педагогами інклюзивних шкіл та батьками дітей з розладами аутистичного спектра.

- Шостий етап є етапом інтеграції корекційно-педагогічних та психокорекційних знань, умінь і навичок у контексті інклюзивного навчання.

- Сьомий етап спрямований на розвиток навичок управління та контролю власних емоцій, формування емоційної стійкості, подолання невпевненості, зростання професійної мотивації психолога до роботи в інклюзивному середовищі та до подальшого професійного й особистісного розвитку[9].

Значущість психологічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл підкреслюється у наукових працях А. Колупаєвою. Її дослідження показують, що позитивна мотивація педагога щодо інклюзії, його переконаність у її цінності та обґрунтованості як форми навчання дітей з особливими освітніми потребами, позитивно впливає на зростання його професійної майстерності. Вона визначає психологічну готовність педагога

до інклюзивної освіти як цілісною здатністю особистості, що охоплює сукупність мотивів, станів, знань, умінь і навичок, набутого вчителем досвіду та особистісних характеристик, які забезпечують ефективну педагогічну діяльність[5].

Таким чином, на основі проведеного аналізу науково-педагогічних джерел та досвіду впровадження інклюзивної освіти як в Україні, так і за її межами, ми приходимо до висновку, що ключовою частиною готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є психологічна готовність. Її можна визначити як складне інтегративне утворення, що включає набір здібностей, ціннісних орієнтирів та особистісних характеристик, які забезпечують мотивацію педагога до взаємодії з дітьми з ООП та його спроможність ефективно здійснювати професійну діяльність в інклюзивному середовищі. Поняття "психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії" не є тотожним терміну «інклюзивна компетентність».

Психологічна готовність охоплює наявність певних психологічних передумов, які за умови цілеспрямованої підготовки можуть стати основою для формування професійних компетенцій, спеціалізованих знань, умінь та навичок, необхідних педагогу для ефективної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Узагальнення теоретичних підходів дозволило нам визначити зміст поняття «психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Ми розглядаємо його як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними.

1.3. Модель психологічної готовності педагога до навчання дітей з ООП

Спираючись на визначений зміст, організацію та критерії оцінювання інклюзивної компетентності, а також відповідні індикатори, було створено модель для сприяння розвитку цієї компетентності серед педагогів. Зміни які наразі відбуваються в освіті, зокрема перехід до компетентнісного підходу, впровадження педагогіки партнерства та орієнтація на нові освітні стандарти й результати навчання, зумовлюють нові вимоги до роботи педагога та його професійного зростання. Це спонукає до переосмислення усталених поглядів на роль вчителя, особливо в контексті інклюзивної освіти. Адже інклюзія в освіті передбачає збільшення залучення до навчального процесу дітей з особливими потребами у психофізичному розвитку.

Згідно з Концепцією громадянської освіти та виховання, успішна соціалізація дитини проявляється в її готовності виконувати різні соціальні ролі, а саме:

- успішного учня, який у майбутньому стане успішним працівником;
- особистості, що володіє системою громадянських компетентностей і в дорослому житті буде свідомим громадянином;
- людини зі сформованою системою ціннісних ставлень, здатної створити міцну сім'ю в майбутньому.

Ключовим завданням освітніх установ є створення такого середовища, де дитина з ранніх років усвідомлює свою суспільну важливість і через засвоєння ціннісних орієнтирів набуває досвіду взаємодії з суспільством. Втілення цього завдання потребує від педагогів нових підходів до процесу соціалізації дітей та молоді, які може забезпечити інклюзивна освіта[35]. Інклюзивний підхід, як особливе світобачення, має на меті подолання будь-яких форм відчуження від суспільства дітей та юнаків з особливостями психофізичного розвитку. Керуючись загальновизнаними світовими нормами та гуманістичними ідеалами, інклюзивна освіта прагне

забезпечити освітні потреби кожної дитини, розкрити та розвинути її унікальні таланти, зміцнити віру в себе, допомогти адаптуватися, інтегруватися в соціум, реалізувати свій потенціал та набути необхідних життєвих навичок (комунікативних, соціальних, психологічних).

Ефективність інклюзивної освіти проявляється у позитивних трансформаціях особистості учня, який стає соціально адаптованим, готовим до самостійного та повноцінного існування в суспільстві[17].

Виходячи зі сформованих змістовних компонентів, психологічної готовності та структури інклюзивної компетентності, а також визначених критеріїв і відповідних індикаторів, була створена модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання.

Розробляючи цю модель, ми керувалися кількома ключовими принципами. Серед них: фокусування на цілях розвитку інклюзивної компетентності, відповідність потребам суспільства та окремих осіб, опора на професійні знання, вміння та навички, а також специфіка оцінки результатів та дієвості запропонованої моделі.

Особливу увагу ми приділили припущенню, що зростання рівня інклюзивної компетентності серед педагогів буде успішним за таких умов:

- ефективна підготовка вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
- розуміння та навички організації навчального процесу для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.
- активне залучення до навчально-дослідницької діяльності.

Запропонована модель розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників складається з трьох взаємодійних компонентів: концептуальний, змістово - процесуальний, критеріально - оцінний.

Концептуальна основа моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників охоплює такі елементи: визначення мети, нормативно-правову базу та наукове підґрунтя. Цільовий компонент окреслює головну мету та конкретні завдання щодо формування

інклюзивної компетентності педагогів, слугуючи орієнтиром для визначення бажаних результатів.

Ключова концепція змістовно-процесуального елемента полягає в тому, щоб зміст післядипломної підготовки педагогів до їхньої професійної діяльності в інклюзивному середовищі був націлений на становлення інклюзивної компетентності. Це означає планомірний розвиток її основних частин: мотиваційно-ціннісної, когнітивно-операційної та рефлексивно-оцінної.

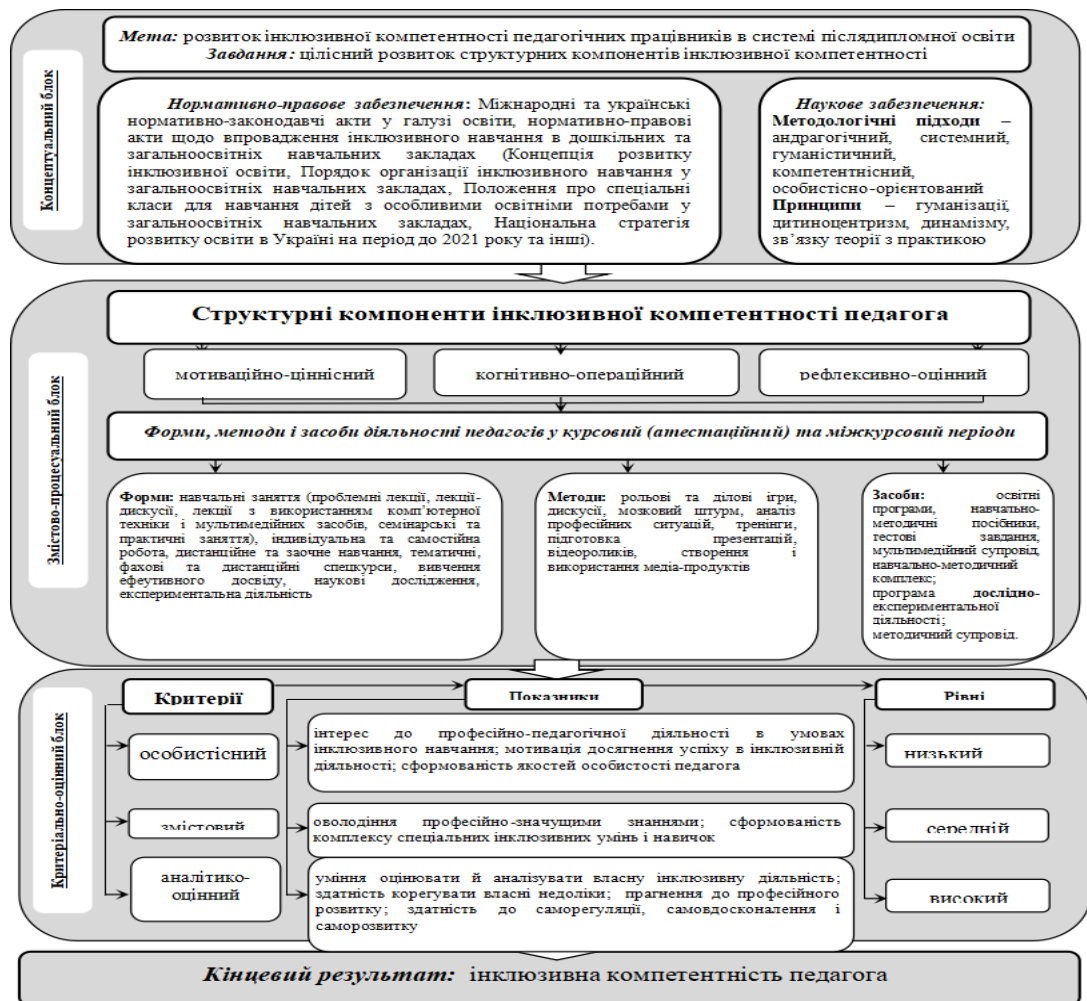


Рисунок 1.3.1. Модель психологічної готовності педагогів до навчання дітей з ООП

Процес становлення інклюзивної компетентності педагогічних працівників втілюється через різноманітні засоби, форми та методи організації їхньої діяльності. Для досягнення мети нашого дослідження передбачається використання таких організаційних форм: навчальні

заняття (проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції з використанням комп'ютерних технологій та мультимедіа, семінарські й практичні заняття), індивідуальна та самостійна робота, дистанційне та заочне навчання, спеціалізовані тематичні, фахові та дистанційні курси, вивчення та систематизація практичного досвіду, науково-дослідницька робота та інше.

Висновки до розділу I

Проаналізувавши психолого-педагогічну наукову літературу, було досліджено сутність та зміст інклюзивної освіти, її характерні риси, засадничі принципи, позитивні аспекти та можливі труднощі в процесі її впровадження. З'ясовано, що вже на початкових етапах становлення інклюзивної освіти особливо актуальною стала проблема недостатньої підготовленості педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Опираючись на аналіз наукових праць, уточнено зміст інклюзивної компетентності педагога, розглядаючи її як комплексну характеристику готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Інклюзивна компетентність педагога являє собою інтегровану особистісну якість, яка визначає його спроможність виконувати професійні обов'язки в умовах інклюзії, беручи до уваги різноманітні освітні потреби учнів. Це забезпечує їхнє залучення до загальноосвітнього процесу, а також створює сприятливе середовище для їхнього розвитку, самореалізації та всебічної соціалізації. Нами було розглянуто цілісну структуру інклюзивної компетентності педагога, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний компоненти. Деталізовано зміст критеріїв та їхніх показників для оцінювання різних рівнів розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників. Визначено такі критерії:

- Особистісний: що відображає зацікавленість у професійно-педагогічній діяльності в інклюзивному контексті; прагнення працювати з учнями з особливими освітніми потребами; мотивацію до досягнення успіху в інклюзивній освіті; розвиненість базових якостей, необхідних інклюзивно компетентному педагогу.

- Інтелектуальний: що охоплює опанування професійно значущих знань; сформованість комплексу спеціальних інклюзивних умінь та навичок.

- Аналітико-оцінний: що включає здатність оцінювати та аналізувати власну інклюзивну практику (самодіагностику); уміння коригувати власні недоліки; спрямованість на професійний розвиток; здатність до саморегуляції, самовдосконалення та саморозвитку в умовах інклюзивного навчання.

На основі визначених критеріїв та відповідних показників встановлено рівні сформованості інклюзивної компетентності педагога: високий, середній та низький.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП

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

У ході експериментального дослідження, метою якого було з'ясування рівня психологічної підготовленості педагогічних працівників до здійснення інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, було залучено 37 педагогів Білоцерківської гімназії - початкової школи №3 імені Т.Г. Шевченка Київської області.

Метою дослідження визначено експериментальну перевірку ефективності моделі розвитку психологічної готовності педагогів до навчання дітей з ООП.

Етапи емпіричного дослідження:

- Добір діагностичного інструментарію для реалізації дослідження.
- Проведення дослідження та аналіз отриманих результатів.
- Розробка тренінгової програми, методичних рекомендацій щодо використання сенсорної карти як практичного інструменту у роботі з дітьми з ООП.

В рамках проведення дослідження нами розглянуто наступні методики: метод анкетування, методика «Діагностика ригідності» автор - Г.Айзенк, Методика «Соціально - психологічних установок особистості в мотиваційній сфері» автором якої є О.Потьомкіна, тест «Оцінка комунікабельності» за методикою В.Ф. Ряховського, тест «Соціальний інтелект» автор - Дж. Гилфорд[15, 67].

Отримані в процесі експериментального дослідження результати будуть представлені відповідно до складових елементів (мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного) психологічної готовності педагогів до впровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Спершу будуть наведені дані, отримані за кожною використаною методикою, які надалі будуть об'єднані для визначення загального рівня розвитку кожного з вищезазначених компонентів психологічної готовності. Результати щодо мотиваційної частини психологічної готовності педагогів до здійснення інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: аналіз анкетування вчителів. Одним із методів дослідження, який ми використали в ході емпіричного дослідження, був метод анкетування. Метою анкетування була оцінка рівня психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП.

Учасникам дослідження була запропонована розроблена нами анкета, яка має назву «Анкета для визначення психологічної готовності вчителів до навчання дітей з ООП». Дана анкета містила в собі ряд таких запитань:

Шановний/а колего! Просимо Вас взяти участь в анонімному опитуванні, метою якого є визначення рівня психологічної готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ваші щирі та відверті відповіді допоможуть покращити умови навчання та підтримки таких дітей.

Інструкція: Уважно прочитайте кожне запитання та оберіть один або декілька варіантів відповіді, які найкраще відображають Вашу думку. Для питань з розгорнутою відповіддю, будь ласка, надайте детальну відповідь у відведеному місці.

Блок 1. Знання та розуміння

1. Наскільки добре Ви розумієте поняття «особливі освітні потреби»?

- а) Дуже добре.
- б) Достатньо добре.
- в) Потребую додаткових знань.

2. Чи знайомі Ви з основними категоріями дітей з ООП (наприклад, з порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку, аутистичного спектру)?

- а) Так, з більшістю категорій.
- б) Знайомий/а з деякими категоріями.
- в) Маю лише загальне уявлення.

3. Наскільки Ви обізнані з принципами інклюзивної освіти?

- а) Повністю обізнаний/а.
- б) Маю базові знання.
- в) Недостатньо обізнаний/а.

4. Чи знаєте Ви про індивідуальну програму розвитку (ІПР) та її складові?

- а) Так, добре знаю.
- б) Маю загальне уявлення.
- в) Не знаю.

5. Наскільки Ви розумієте важливість співпраці з іншими фахівцями (психологами, логопедами, дефектологами) у навчанні дітей з ООП?

- а) Абсолютно розумію.
- б) Розумію частково.
- в) Не вважаю це важливим

Блок 2. Впевненість та навички

6. Наскільки впевнено Ви почуваетесь, навчаючи дитину з ООП у своєму класі?

- а) Дуже впевнено.
- б) Досить впевнено.
- в) Невпевнено.

7. Чи володієте Ви достатньою кількістю методів та прийомів для роботи з дітьми з різними освітніми потребами?

- а) Так, маю широкий спектр методів.
- б) Володію деякими методами.

в) Відчуваю брак методів.

8. Наскільки легко Вам адаптувати навчальні матеріали та завдання для дітей з ООП?

а) Дуже легко.

б) Досить легко.

в) Важко.

9. Чи вмієте Ви ефективно налагоджувати контакт та будувати довірливі стосунки з дітьми з ООП?

а) Так, це мені добре вдається.

б) Зазвичай знаходжу спільну мову.

в) Іноді виникають труднощі.

10. Наскільки Ви готові приділяти додатковий час та увагу дитині з ООП?

а) Абсолютно готовий/а.

б) Готовий/а в межах розумного.

в) Це може бути складно через велике навантаження.

Блок 3. Емоційна готовність та ставлення.

11. Як Ви ставитеся до інклюзивної освіти в цілому?

а) Підтримую повністю.

б) Ставлюся позитивно, але є певні питання.

в) Маю сумніви щодо її ефективності.

12. Чи відчуваєте Ви емоційний комфорт, працюючи з дітьми з ООП?

а) Зазвичай відчуваю комфорт.

б) Іноді бувають емоційні труднощі.

в) Часто відчуваю емоційне напруження.

13. Наскільки Ви вважаєте себе терплячим/ою у роботі з дітьми, які потребують особливого підходу?

а) Дуже терплячий/а.

б) Досить терплячий/а.

в) Іноді бракує терпіння.

14. Чи вірите Ви в потенціал розвитку кожної дитини, незалежно від її особливостей?

- а) Безумовно вірю.
- б) Скоріше вірю, ніж ні.
- в) Маю певні сумніви.

15. Як Ви реагуєте на можливі труднощі та виклики, пов'язані з навчанням дітей з ООП?

- а) Сприймаю як професійний виклик і шукаю шляхи вирішення.
- б) Іноді відчуваю розчарування, але намагаюся впоратися.
- в) Відчуваю розгубленість та безпорадність.

16. Наскільки важливим для Вас є відчуття підтримки з боку адміністрації та колег у роботі з дітьми з ООП?

- а) Надзвичайно важливо.
- б) Важливо.
- в) Не є критично важливим.

Блок 4. Розгорнуті питання

17. Опишіть, будь ласка, свій досвід (якщо він є) навчання дітей з особливими освітніми потребами. Які успіхи та труднощі виникали у Вашій практиці?

18. Які, на Вашу думку, знання, навички та ресурси є найбільш необхідними для ефективної роботи з дітьми з ООП? Яку підтримку Ви б хотіли отримати для підвищення своєї готовності до такої роботи?

Дякуємо за Вашу щирість та співпрацю!

Також нами було проведено методику «Діагностика ригідності» автором якої є Ганс Юрген Айзенк, відомий німецько - Британським психологом[15]. Термін ригідність за словами науковця трактується, як негнучкість особистості, що суттєво впливає на процес спілкування і взаємодії. Особливо, якщо виникає потреба у зміні поведінки за певної непередбачуваної ситуації. Ригідна людина важко відмовляється від сталої поведінки.

Мета: Визначення рівня ригідності особистості. Ригідність у психології розуміється, як труднощі при змінах початкового плану дій, нездатність адекватно реагувати на нові ситуації, впертість, схильність до стереотипної поведінки. Дана методика складається із серії тверджень, на які досліджуваній повинен дати відповідь, виражаючи ступінь своєї згоди або незгоди з кожним твердженням.

Інструкція: Прочитайте уважно кожне твердження та оберіть один з п'яти варіантів відповіді, який найкраще відображає Вашу згоду або незгоду з ним:

1. Абсолютно не згоден (1 бал).
2. Скоріше не згоден (2 бали).
3. Важко сказати (3 бали).
4. Скоріше згоден (4 бали).
5. Абсолютно згоден (5 балів).

Опитувальник «Ригідність».

1. Мені важко швидко змінити свою думку, навіть якщо мені наводять переконливі аргументи. 1 2 3 4 5

2. Я не люблю, коли мій звичний розпорядок дня порушується. 1 2 3 4 5

3. У новій ситуації я почуваюся некомфортно до тих пір, поки не звик до неї. 1 2 3 4 5

4. Я вважаю за краще робити речі так, як я звик, навіть якщо є більш ефективні способи. 1 2 3 4 5

5. Мені складно перемикнути увагу з однієї незавершеної справи на іншу. 1 2 3 4 5

6. Я довго пам'ятаю образи та мені важко пробачити. 1 2 3 4 5

7. Я рідко зміню свої звички, навіть якщо розумію, що вони не дуже корисні. 1 2 3 4 5

8. Нові ідеї часто здаються мені непрактичними. 1 2 3 4 5

9. Я не люблю спонтанних рішень; мені потрібно все добре обміркувати заздалегідь. 1 2 3 4 5

10. Мені важко пристосуватися до нових людей. 1 2 3 4 5

11. Я вперто стою на своєму, навіть якщо всі навколо зі мною не згодні.
1 2 3 4 5

12. Я не люблю експериментувати й віддаю перевагу перевіреним методам. 1 2 3 4 5

13. Якщо я прийняв рішення, мені важко від нього відмовитися. 1 2 3 4 5

14. Я відчуваю роздратування, коли плани змінюються в останній момент. 1 2 3 4 5

15. Мені потрібно багато часу, щоб звикнути до нового колективу. 1 2 3 4 5

16. Я часто думаю про те, як було раніше, і мені важко прийняти зміни.
1 2 3 4 5

17. Я не люблю ризикувати та віддаю перевагу стабільності. 1 2 3 4 5

18. Мені важко відмовитися від своїх переконань. 1 2 3 4 5

Ключ до обробки: для визначення загального рівня ригідності необхідно підсумувати бали за всіма 18 твердженнями.

Інтерпретація результатів:

18 - 36 балів: Низький рівень ригідності (гнучкість, легкість адаптації, відкритість до нового).

37-63 бали: Середній рівень ригідності (помірний прояв консерватизму, здатність до адаптації в більшості ситуацій).

64 - 90 балів: Високий рівень ригідності (утруднення в адаптації, консерватизм, впертість, труднощі у зміні звичних форм поведінки та думок).

Також в ході емпіричного досліджено нами була обрана методика О.Ф.Потьомкіної, яка складається із 20 тверджень що описують різні ситуації вибору або життєві принципи. Досліджуваний повинен виразити ступінь своєї згоди або незгоди з кожним твердженням за 7-бальною шкалою.

Методика «Соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері» за О. Потьомкіною.

Мета опитувальника полягає в діагностиці вираження основних соціально-психологічних установок особистості педагога, що проявляються в його мотиваційній сфері. Вона спрямована на виявлення переважної орієнтації індивіда на такі аспекти, як альтруїзм, егоїзм, колективізм та індивідуалізм.

Інструкція: Оцініть ступінь своєї згоди з кожним твердженням за 7-бальною шкалою, де: 1 - абсолютно не згоден; 2 - скоріше не згоден; 3 - частково не згоден; 4 - важко сказати; 5 - частково згоден; 6 - скоріше згоден; 7 - абсолютно згоден;

Твердження опитувальника:

- 1) У першу чергу я думаю про власну вигоду. 1 2 3 4 5 6 7
- 2) Важливо допомагати іншим, навіть якщо це йде всупереч з моїми інтересами. 1 2 3 4 5 6 7
- 3) Інтереси колективу для мене важливіші за особисті. 1 2 3 4 5 6 7
- 4) Кожна людина повинна самостійно дбати про себе. 1 2 3 4 5 6 7
- 5) Я готовий поступитися своїми інтересами заради блага інших. 1 2 3 4 5 6 7
- 6) Мої особисті досягнення для мене найважливіші. 1 2 3 4 5 6 7
- 7) У командній роботі я відчуваю себе найбільш комфортно. 1 2 3 4 5 6 7
- 8) Я ціную свою незалежність і самостійність у прийнятті рішень. 1 2 3 4 5 6 7
- 9) Допомога людям, які її потребують, - мій обов'язок. 1 2 3 4 5 6 7
- 10) Я прагну до того, щоб мої зусилля були належним чином винагороджені. 1 2 3 4 5 6 7
- 11) Успіх нашої групи - це і мій особистий успіх. 1 2 3 4 5 6 7
- 12) Я вважаю, що кожен сам коваль свого щастя. 1 2 3 4 5 6 7

13) Мені приємно бачити, що мої дії приносять користь іншим. 1 2 3 4 5
6 7

14) Я не бачу нічого поганого в тому, щоб думати насамперед про себе.
1 2 3 4 5 6 7

15) Я вважаю, що спільна праця завжди ефективніша за індивідуальну.
1 2 3 4 5 6 7

16) Я ціную можливість приймати рішення самостійно, без огляду на думку інших. 1 2 3 4 5 6 7

17) Я відчуваю відповідальність за щастя оточуючих. 1 2 3 4 5 6 7

18) Я наполегливо працюю заради власного просування та добробуту. 1
2 3 4 5 6 7

19) Я готовий поступитися своїми амбіціями заради спільної мети. 1 2 3
4 5 6 7

20) Я вважаю, що особиста свобода є найвищою цінністю. 1 2 3 4 5 6 7

Ключ до обробки:

Для визначення вираженості кожної соціально-психологічної установки необхідно підсумувати бали за відповідними твердженнями:

Альтруїзм (А): Сума балів за твердженнями: 2, 5, 9, 13, 17.

Егоїзм (Е): Сума балів за твердженнями: 1, 6, 10, 14, 18.

Колективізм (К): Сума балів за твердженнями: 3, 7, 11, 15, 19.

Індивідуалізм (І): Сума балів за твердженнями: 4, 8, 12, 16, 20.

Інтерпретація результатів:

Максимальна сума балів за кожною шкалою становить 35, мінімальна – 5. Чим вищий бал за певною шкалою, тим більшою мірою у досліджуваного виражена відповідна соціально-психологічна установка в мотиваційній сфері.

Високі бали (25 і вище): Свідчать про значну вираженість даної установки, яка може бути однією з провідних у мотиваційній сфері особистості.

Середні бали (15-24): Вказують на помірну вираженість установки, яка може проявлятися залежно від ситуації та контексту.

Низькі бали (до 14): Свідчать про слабку вираженість даної установки, яка не є визначальною у мотиваційній сфері.

Важливо зазначити, що саме методика О. Потьомкіної є цінним інструментом для дослідження мотиваційної сфери особистості в контексті соціальних взаємодій педагогів з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Важливим явищем, яке ми досліджували є комунікабельність педагога, його вміння налагоджувати контакт. Комунікабельність – це вміння спілкуватись та взаємодіяти з іншими людьми з метою співпраці та взаємодії, а комунікативні здібності та рівень їх розвитку відіграють вагомую роль у формуванні особистості педагога, адже педагогічна діяльність здійснюється у системі «людина-людина» і завжди передбачає комунікацію. Саме для визначення рівня комунікабельності в експериментальній групі ми використали опитувальник за методикою В.Ф. Ряховського «Оцінка комунікабельності»[13, с.56-78].

Метою є визначення рівня комунікабельності особистості, тобто її здатності та прагнення до встановлення контактів з іншими людьми, налагодження спілкування та побудови міжособистісних відносин.

Головними завданнями даної методики є:

- Оцінити ступінь товариськості особистості.
- Виявити рівень потреби в спілкуванні.
- Визначити наявність або відсутність труднощів у встановленні контактів.
- Прогнозувати потенційну ефективність особистості в ситуаціях, що вимагають активної комунікації.

Опитувальник містить 16 запитань, учасники отримують за кожну відповідь «так» - 2 бали, за «інколи» - 1 бал, за «ні»- 0 балів.

Для інтерпретації результатів отримані бали по кожному питанню підсумуються. Зразок бланку опитувальника представлено в (додатку А).

Досліджуючи рівня соціального інтелекту, що є важливим показником психологічної готовності педагога до роботи з дітьми з ООП нами була використана методика Дж. Гілфорда та М. Салліве «Соціальний інтелект»[38, с.56-72].

Мета якої полягає у вимірюванні та оцінці рівня розвитку соціально-когнітивних навичок, що полягають в основі успішної соціальної адаптації та міжособистісної взаємодії. Основні завдання діагностики є:

- здатність розпізнавати та інтерпретувати власні та чужі емоційні стани (вербальні та невербальні сигнали).
- здатність приймати перспективу іншої людини, розуміти її думки, почуття та наміри.
- здатність розуміти соціальні ситуації, правила та неявні норми поведінки.
- здатність ефективно представляти себе в соціальних взаємодіях.
- здатність гнучко реагувати на соціальні ситуації та будувати ефективні міжособистісні відносини.

Таким чином, діагностика соціального інтелекту спрямована на отримання інформації про здатність людини орієнтуватися та успішно діяти в соціальному середовищі.

Отже, для дослідження рівня психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами на базі Білоцерківської гімназії - початкової школи №3 Київської області ми розглянули метод анкетування та такі методики, як «Діагностика ригідності» Г.Айзенк, «Соціально - психологічних установок особистості в мотиваційній сфері» О.Потьомкіна, тест «Оцінка комунікабельності» В.Ф. Ряховський та тест «Соціальний інтелект» за Дж. Гілфорд.

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП

Розглянемо детальніше аналіз результатів емпіричного дослідження щодо психологічної готовності вчителів до навчання дітей з ООП в якому взяло участь 37 педагогів закладу загальної середньої освіти. За результатами проведеного анкетування серед 37 педагогічних працівників нами було виявлено тенденцію до недостатнього рівня психологічної готовності більшості респондентів до навчання дітей з ООП. Аналіз відповідей респондентів свідчить про недостатню кількість необхідних теоретичних знань, практичних умінь, низьку впевненість у власних навичках та наявність емоційних бар'єрів, що можуть ускладнювати ефективність реалізації інклюзивного простору. Розглянемо більш детально результати за блоками.

Таблиця 2.2.1.

Результати за блоком «Знання та розуміння»

Результати у %	Інтерпретація
24,6%	Більшість учасників зазначили, що мають недостатньо глибоке розуміння щодо поняття «особливі освітні потреби» і потребують додаткових знань у цій сфері.
40,1%	Мають лише загальне уявлення, або знайомі з деякими категоріями дітей з ООП, що свідчить про необізнаність в нозологіях.
15,4%	Вказали, що мають недостатню обізнаність з принципами інклюзивного навчання і це може призводити до формального, а не змістовного

	впровадження інклюзії.
7,3%	Мають лише загальне уявлення, або не знають про індивідуальну програму розвитку (ІПР) та її складові, що є критично важливим інструментом для навчання дітей, які потребують особливого підходу.
12,6%	Частково розуміють важливість співпраці з іншими фахівцями, або не вважають це важливим, що значно ускладнює комплексний підхід до підтримки та соціально-психологічного супроводу дітей з ООП.

Таблиця 2.2.2.

Результати за блоком «Впевненість та навички»

Результати у %	Інтерпретація
25,4 %	Почуваються впевнено, або лише досить впевнено при роботі з дитиною з ООП у своєму класі.
34,5 %	Відчувають брак методів та засобів для роботи з дітьми з ООП.
18,2 %	Зазначають, що мають труднощі з адаптацією навчального матеріалу та завдань для “особливих” дітей.
11,7 %	Вказали, що у них іноді виникають труднощі або вони зазвичай знаходять спільну мову, що свідчить про недостатню сформованість навичок налагодження

	контакту з дітьми з ООП.
10,8 %	Зазначили, що готові приділяти додатковий час та увагу дитині з ООП не значну кількість часу і, що це може бути складно через велике навантаження. Загалом тут ми бачимо потенційну проблему з ресурсами та організацією навчального процесу.

Таблиця 2.2.3

Результати за блоком «Емоційна готовність та ставлення»

Результати у %	Інтерпретація
15,2 %	Мають позитивне ставлення до інклюзивної освіти, але мають сумніви щодо її ефективності.
17,8 %	Відчувають емоційні труднощі і часто відчувають емоційне напруження працюючи з дітьми з ООП.
12,8 %	Вважають себе досить терплячими або відчувають, що їм іноді бракує терпіння у роботі з дітьми, які потребують особливого підходу.
28 %	Мають певні сумніви щодо потенціалу розвитку кожної дитини, незалежно від її особливостей.
10,3%	Відчувають розчарування або розгубленість та безпорадність зіштовхуючись з труднощами у навчанні дітей з ООП.

15,9 %	Вважають надзвичайно важливим або надважливим відчуття підтримки з боку адміністрації та колег щодо питань організації інклюзивного навчання.
--------	---

Аналізуючи розгорнуті відповіді ми виявили, що частина опитуваних педагогів мають невеликий або обмежений позитивний досвід роботи з дітьми з ООП. Ці успіхи можуть бути поодинокими або пов'язаними з особистою ініціативою вчителів, а не системною підтримкою. Загалом вищезазначені труднощі пов'язані з такими чинниками, як:

- Недостатня кількість спеціальних знань та навичок.
- Відсутність методичних матеріалів та адаптованих навчальних програм.
- Великим навантаженням та браком часу для індивідуальної роботи.
- Відсутністю належної підтримки з боку асистентів вчителя та інших фахівців.
- Складнощами у налагодженні комунікації з батьками дітей з ООП.
- Емоційним вигоранням та стресом.

Аналізуючи розгорнуті відповіді учасників дослідження ми отримали такі дані:

- 53% відчували потребу у спеціалізованих курсах та тренінгах з інклюзивної освіти, особливостей розвитку різних категорій дітей з ООП, методик адаптації навчального матеріалу та ІПР.
- 31,5 % відчують необхідність методичної підтримки, надання готових адаптованих матеріалів та прикладів ІПР.

- 15,5% потребують підтримки з боку адміністрації та регулярному обміну досвідом з більш досвідченими колегами.

Результати діагностики ригідності за методикою Г.Айзенка[18].

Результати проведеної методики показали, що найменша частина учасників, а саме 13,1% мають низький рівень ригідності. Ці педагоги відзначаються гнучкістю мислення та поведінки, легкістю адаптації до нових умов і ситуацій, а також відкритістю до змін та інновацій.

Вони, ймовірно, легше прийматимуть нові підходи в роботі та швидше адаптуються до потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Більшість педагогів, а саме 54.5% мають високий рівень ригідності. Що характеризується помірним проявом консерватизму та певною інертністю у зміні звичних способів діяльності. Ці педагоги можуть адаптуватися до нових вимог, але цей процес може займати у них більше часу та вимагати додаткової підтримки та роз'яснень. Частина педагогів 32.4% демонструє середній рівень ригідності. Таким чином вони можуть відчувати значні труднощі у прийнятті нових ідей та підходів, виявляти опірність змінам, а також мати схильність до стереотипної поведінки. Також ми отримали інформацію, що 13,1 % педагогів мають низький рівень ригідності.

Отже, ми дійшли висновку, що робота з дітьми з ООП може бути особливо складною, оскільки вимагає гнучкості, індивідуального підходу та постійної адаптації навчального процесу.

Таблиця 2.2.4.

Результати діагностики ригідності за методикою Г.Айзенка

Результати за методикою проведені серед 37 учасників експерименту	
Високий рівень ригідності	54,5%
Середній рівень ригідності	32,4%

Низький рівень ригідності	13,1%
---------------------------	-------

Дослідивши мотиваційну спрямованість педагогів та їх соціальну взаємодію за методикою О. Потьомкіної «Соціально-психологічні установки особистості в мотиваційній сфері» нами було виявлено рівень вираженості таких важливих установок, як альтруїзм, егоїзм, колективізм та індивідуалізм. Це значною мірою визначає пріоритети особистості у професійній діяльності та взаємостосунках. Розуміння переважних соціально-психологічних установок вчителів є особливо цінним для прогнозування їхньої готовності до співпраці, надання підтримки, орієнтації на потреби учнів та колег, а також здатності до самостійної та ініціативної діяльності. Аналізуючи отримані результати серед 37 педагогів, які брали участь в опитуванні за даною методикою ми виявили наступні тенденції їхніх соціально-психологічних установок у мотиваційній сфері:

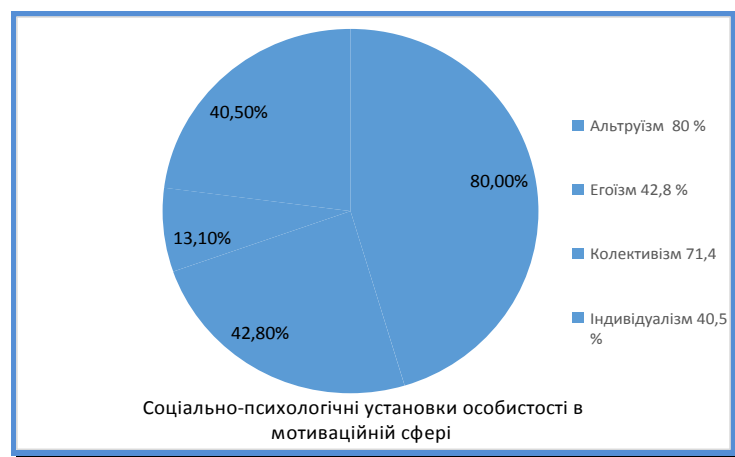


Рисунок.2.2.1. Результати дослідження соціально-психологічних установок в мотиваційній сфері

Педагоги експериментальної групи мають дуже високою орієнтацією на потреби інших. Близько 80% їхньої мотиваційної сфери пов'язано з бажанням допомагати, співчувати та діяти на благо оточення. В рамках теми кваліфікаційної роботи саме це є одним із показників психологічної

готовності педагогів та емоційної зрілості. Виражений егоїзм мають 42.8%, що свідчить про помірну орієнтацію на власні інтереси. Особисті потреби не є домінантними, але й не ігноруються повністю у мотиваційній структурі. Колективізм з показником близько 71,4 % демонструє високу орієнтацію на групові цілі та інтереси. Більша частина їхньої мотивації пов'язана з прагненням до співпраці, відчуттям приналежності та внеском у спільну справу.

Індивідуалізм виражають 40,5 % вчителів, що вказує на помірну, але досить відчутну орієнтацію на власну автономію та незалежність. Педагоги цінують самотійність у прийнятті рішень та прагнуть до особистих досягнень, проте це не є їхньою головною мотиваційною тенденцією.

Отже, ми прийшли до висновку, що мотиваційна сфера педагогів експериментальної групи характеризується дуже високою орієнтацією на альтруїзм та високою орієнтацією на колективізм. Егоїзм та індивідуалізм представлені на помірному рівні. Такий розподіл свідчить про значну соціальну спрямованість мотивації педагогів, їхню готовність допомагати іншим та працювати в команді, що є важливими якостями та показником психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Інтерпретація результатів за методикою В.Ф. Ряховського «Оцінка комунікабельності».

Аналіз методики виявив, що 8,2% з 37 учасників опитування мають дуже низький рівень комунікабельності, це може свідчити про значні труднощі у встановленні контактів та небажання спілкуватися. Також 18,9% мають низький рівень комунікабельності, що вказує на певну замкнутість та утруднення у налагодженні спілкування.

40,5% мають середній рівень комунікабельності. Вони є достатньо товариськими, але можуть відчувати певний дискомфорт у нових або неформальних ситуаціях спілкування.

Також 24,3% мають високий рівень комунікабельності, що свідчить про їхню легкість у встановленні контактів, активність у спілкуванні та бажання взаємодіяти з іншими.

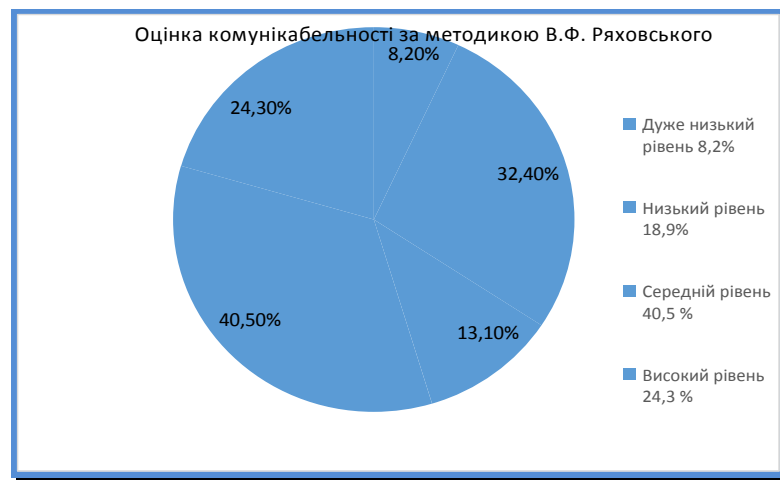


Рисунок.2.2.2 Результати діагностики «Оцінка комунікабельності»

Аналіз отриманих результатів тесту «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда[19].

Опрацювавши відповіді учасників дослідження нами було виявлено, що результати діагностики соціального інтелекту серед педагогів показують, що близько 18.9% педагогів мають низький рівень соціального інтелекту, що може вказувати на труднощі в розумінні соціальних ситуацій та ефективній міжособистісній взаємодії.

Найбільша частина педагогів, а це 59.4%, демонструють середній рівень соціального інтелекту, що свідчить про достатні, але не завжди оптимальні навички соціальної взаємодії та розуміння. Лише 21.7% педагогів мають високий рівень соціального інтелекту, що характеризує їх як добре

обізнаних у соціальних нюансах, емпатійних та ефективних у міжособистісному спілкуванні.

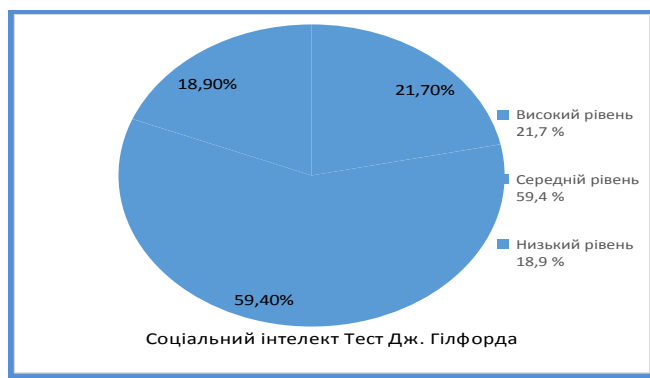


Рисунок.2.2.3 Результати діагностики соціального інтелекту

Отже, отримані результати свідчать про необхідність розвитку соціально-інтелектуальних навичок значної частини педагогічного колективу для покращення їхньої здатності до ефективної комунікації, розуміння учнів та побудови сприятливого навчального середовища. Узагальнюючи дослідження психологічних характеристик готовності педагогів, виявлено низку особливостей, що підкреслюють важливість цілеспрямованого розвитку їх певних якостей. Поряд із сильно вираженою соціальною мотивацією, яка є сприятливою для педагогічної діяльності, значна частина педагогів демонструє підвищений рівень ригідності та недостатньо розвинений соціальний інтелект в окремих випадках. Зокрема, консервативність у мисленні та поведінці може ускладнювати впровадження інклюзивного середовища в Новій Українській школі, а труднощі у розумінні соціальних відносин та неефективна міжособистісна взаємодія можуть негативно впливати на якість спілкування з учнями, особливо з особливими освітніми потребами, та колегами.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

Аналізуючи психологічні характеристики вчителів, що брали участь в емпіричному дослідженні нами було виявлено важливі тенденції, що

формують розуміння їхньої психологічної готовності до професійної діяльності в контексті впровадження інклюзивної освіти. З одного боку, високий рівень альтруїзму та колективізму свідчить про значну соціальну спрямованість та мотивацію педагогів, їхню здатність до емпатії та орієнтацію на співпрацю, це є насправді цінним ресурсом для створення підтримуючого освітнього середовища. З іншого боку, виявлений значний відсоток освітян з підвищеним рівнем ригідності, що може становити перешкоду в адаптації до нових освітніх стратегій та індивідуальних потреб учнів, особливо тих, хто має особливі освітні потреби. Крім того, результати оцінки соціального інтелекту вказують на необхідність розвитку соціально-когнітивних навичок значної частини педагогічного колективу Білоцерківської гімназії - початкової школи №3 ім. Т.Г. Шевченка. Виявлено необхідність покращення їхньої здатності до ефективної комунікації та розуміння складних соціальних ситуацій.

Таким чином, отримані дані під час обробки результатів дослідження підкреслюють наявність як сильних сторін, на які можна спиратися в процесі професійного розвитку педагогів, так і потенційних зон ризику, що потребують цілеспрямованої корекції. Зокрема, висока ригідність та недостатній рівень соціального інтелекту у частини педагогів можуть негативно впливати на їхню здатність до гнучкого реагування та потреби дітей з ООП, налагодження ефективної співпраці в команді супроводу та впровадження індивідуалізованих навчальних програм.

Тому, ми виявили необхідність розробки та впровадження тренінгової програми психологічного супроводу практичних рекомендацій для професійного розвитку педагогів, яка б включала стратегії зниження ригідності, підвищення рівня соціального інтелекту та актуалізацію їхньої соціальної мотивації.

За результатами проведеного нами аналізу є важливим підґрунтям для встановлення мети, змісту, форм та методів майбутньої тренінгової програми, яка буде спрямованою на підвищення психологічної готовності

педагогів до ефективної роботи в умовах інклюзивної освіти та покращення якості навчального процесу для всіх здобувачів освіти.

РОЗДІЛ III

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП

3.1. Тренінгова програма формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП

У сучасному освітньому просторі, де інклюзія є не просто тенденцією, а потребою, психологічна готовність педагога виступає фундаментом та запорукою успішної взаємодії з дітьми з ООП. Сучасні виклики, пов'язані з різноманітністю нозологій, індивідуальними темпами розвитку та потребою в особливому підході, вимагають від вчителя не лише спеціальних знань та методик, але й глибокої внутрішньої стійкості, емпатії та здатності до адаптації й толерантності відповідно поведінки особливих освітян.

Часто педагоги відчують емоційне виснаження, тривожність та невпевненість у власних силах при роботі з дітьми з ООП, що може призводити до професійного вигорання та зниження якості освітнього процесу та реалізації інклюзивного навчання. Саме тому, своєчасна підтримка їхнього психологічного здоров'я є критично важливим аспектом ефективної інклюзивної освіти. Тому, розроблена нами тренінгова програма є своєрідним "психологічним щепленням", що допомагає педагогам набути внутрішньої гармонії, впевненості та стратегій для успішної роботи в умовах інклюзії, сприяючи створенню сприятливого та розвивального середовища для кожної дитини незалежно від її особливостей та потреб.

Розроблена нами програма спрямована на підсилення таких компонентів підвищення психологічної готовності, як :

- Розвиток внутрішніх ресурсів педагогів для подолання професійних труднощів.

- Підвищення емоційної компетентності та саморегуляції.
- Формування глибокого розуміння та емпатії до дітей з ООП.
- Надання практичних інструментів для самодопомоги та управління стресом.
- Покращення навичок ефективної комунікації з усіма учасниками інклюзивного процесу.
- Сприяння позитивному ставленню до інклюзивної освіти.
- Зниження ризику професійного вигорання педагогів.
- Підвищення загальної психологічної готовності до роботи в інклюзивному середовищі.

Мета тренінгової програми: Підвищити психологічну готовність педагогів до ефективної та гармонійної роботи з дітьми з ООП в рамках впровадження інклюзивного навчання.

Очікувані результати після реалізації даної програми:

- Підвищення рівня самоусвідомлення та емоційної компетентності педагогів: допомогти педагогам глибше зрозуміти власні емоційні реакції, ідентифікувати особистісні ресурси та обмеження, а також розвинути навички саморегуляції та емоційної стійкості в контексті роботи з дітьми з ООП.
- Сформувати емпатійне розуміння особливостей дітей з ООП: сприяти розвитку здатності педагогів до глибокого співпереживання, розуміння внутрішнього світу дитини з особливими потребами, її унікальних переживань та потреб, що є запорукою побудови довірливих та ефективних відносин.
- Опанувати практичні техніки психологічної підтримки та самодопомоги: надати педагогам дієві інструменти для зняття емоційного напруження, профілактики професійного вигорання, відновлення психологічного ресурсу та ефективного управління стресовими ситуаціями, що виникають у роботі з дітьми з ООП.

- Розвинути навички ефективної комунікації та взаємодії з усіма учасниками інклюзивного процесу: навчити вчителів будувати конструктивну взаємодію між всіма учасниками освітнього процесу.

- Знизити рівень стигматизації та формування позитивного ставлення до інклюзії: сприяти переосмисленню педагогами власних установок та переконань щодо дітей з ООП, формуючи толерантне, приймаюче та підтримуюче ставлення до різноманітності в освітньому середовищі.

Таблиця 3.1.1.

Програма розвитку психологічної готовності та підтримки педагогів в реалізації інклюзивного навчання

Назва: «Розвиток психологічної готовності та підтримка педагогів в реалізації інклюзивного навчання».	
Цільова аудиторія:	Педагоги Білоцерківської гімназії - початкової школи №3 ім. Т.Г. Шевченка, які працюють або планують працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.
Мета прогари:	Підвищити рівень психологічної готовності педагогів до ефективної та гармонійної роботи в умовах інклюзії через розвиток самоусвідомлення, емпатії, стресостійкості та навичок ефективної взаємодії.
Тривалість програми	Програма складається з 4 занять.
Структура занять	
Заняття 1. Тема: «Емоційна компетентність педагога - це важливо».	
Тривалість.	2 години і 15 хвилин (з перервою).
1. Вступ(15 хв.)	- Знайомство учасників та тренера. - Оголошення мети та завдань програми. - Створення правил групи та безпечного простору.
2. Емоційна компетентність: теоретичні	- Поняття емоційної компетентності та

основи(30 хв.)	її складові. - Роль емоційної компетентності в професійній діяльності педагога, особливо в інклюзії.
3. Самоусвідомлення емоцій(25 хв.)	- вправи на ідентифікацію власних емоцій (картки емоцій, рефлексивні питання). - Аналіз емоційних реакцій у типових педагогічних ситуаціях. - Визначення особистісних ресурсів та сильних сторін
Перерва(15 хв.)	
4. Управління емоціями (30 хв.)	- Визначення індивідуальних тригерів стресу та ознак виснаження. - Практичні техніки саморегуляції (дихальні вправи).
5. Підведення підсумків та домашнє завдання(20 хв.)	- Рефлексія над отриманим досвідом. - Обговорення домашнього завдання, ведення щоденника спостережень за емоціями.
Заняття 2. Тема: «На одній хвилі - розвиток емпатії та розуміння дитини з ООП».	
Тривалість	1 година і 55 хвилин (з перервою).
1. Вступ та обговорення домашнього завдання (15 хвилин).	- Привітання та коротке повторення ключових моментів попереднього заняття. - Обговорення досвіду ведення щоденників спостереження за емоціями (оголошення відповідей учасниками за бажанням).
2. Емпатія в інклюзивній освіті (30 хвилин).	- Міні-лекція: «Що таке емпатія та чому вона важлива для роботи з дітьми з ООП»?(когнітивний, емоційний та співчутливий аспекти емпатії).
3. Огляд особливих освітніх потреб (45	- Огляд особливих освітніх потреб (50

хвилин).	хвилин). - Аналіз історій з життя. - Рольова гра «Очіма дитини». - Вправа «Карта емпатій».
4. Підведення підсумків та домашнє завдання (25 хвилин).	- Вправа «Три ключові аспекти». - Оголошення домашнього завдання.
Заняття 3. Тема «Мій щит і опора: стратегії самопомоги та стресостійкості».	
Тривалість	3 години і 10 хвилин (з перервою).
1. Привітання(25 хвилин).	- Привітання. - Обговорення важливої інформації з попереднього заняття, та домашнього завдання.
2. Міні - лекція(35 хвилин).	- Стрес та його вплив на психічне здоров'я педагогів. - Інтерактивна вправа «Мій рівень стресу».
3. Практичні техніки релаксації та зняття напруження (50 хвилин).	- Практичні заняття «Дихання, як ресурс». - Вправа «Медитація - візуалізація».
Перерва 15 хв.	
4. Розвиток копінг - стратегій та позитивного мислення(40 хвилин).	- Дискусія (обмін досвідом) «Мої способи подолання». - Вправа «Переосмислення негативних думок». - Вправа «Мій банк позитиву».
5. Підведення підсумків та домашнє завдання(25 хв.).	- Рефлексія «Одна техніка для себе». - Оголошення домашнього завдання.
Заняття 4 Тема: «Ми разом : «ефективна комунікація та взаємодія»	
Тривалість	3 години і 20 хвилин (з перервою).
Привітання (25 хв.).	- повторення інформації з попередніх занять.

	- обговорення технік досвіду самопомоги.
Основи ефективної комунікації (35 хв.)	- Міні лекція «Основи ефективної комунікації». - Інтерактивна вправа «Два кола».
Правила комунікації з батьками/сім'ями, які мають дітей з ООП (45 хв.).	- Дискусія «Складні ситуації». - Рольова гра «Педагог - батьки».
Перерва 15 хвилин	
Командна взаємодія в інклюзивному середовищі(50 хв.).	- Міні - лекція «Важливість командної роботи в реалізації інклюзії». - Вправа «Командний пазл». - Практичне заняття «Надання та отримання зворотнього зв'язку».
Підведення підсумків програми, надання практичних рекомендацій (30 хв).	- Загальна рефлексія. - Зворотній зв'язок щодо тренінгу. - Практичні рекомендації педагогам та ознайомлення з «сенсорною картою».

Пропоную детально ознайомитися з планом - конспектом тренінгових занять, які були проведені в рамках нашого дослідження кваліфікаційної роботи.

Заняття 1. Тема «Пізнай себе - емоційна компетентність педагога».

Мета: Підвищення рівня самоусвідомлення педагогів щодо власних емоційних реакцій, ідентифікація особистісних ресурсів та зон зростання в контексті роботи з дітьми з ООП.

Цільова аудиторія: Учасники експериментальної групи, а саме вчителі які працюють або планують працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.

Матеріали: Фліпчарт, маркери різних кольорів, наліпки (різнокольорові), бейджі для учасників, роздаткові матеріали «Мій

емоційний профіль», картки з назвами емоцій, ручки/олівці для кожного учасника.

Хід заняття:

Вступ (15 хвилин).

Привітання та знайомство: Психолог вітає учасників, створює доброзичливу атмосферу, коротко розповідає про себе.

Вправа «Знайомство з ім'ям та очікуванням»: Кожен учасник називає своє ім'я та коротко ділиться одним очікуванням від тренінгу (тренер записує очікування на фліпчарті).

Оголошення мети та завдань заняття: Учасникам чітко озвучують мету першого заняття: підвищення самоусвідомлення та розуміння власної емоційної сфери у контексті професійної діяльності.

Перелічуємо основні завдання заняття:

- Ознайомитися з поняттям емоційної компетентності та її значенням для педагога.
- Ідентифікувати власні емоційні реакції на різні робочі ситуації.
- Виявити особистісні ресурси, які допомагають у роботі.
- Визначити індивідуальні тригери стресу та перші ознаки емоційного виснаження.
- Ознайомитися з простими техніками саморегуляції емоцій.

Створення правил групи: Ми пропонуємо учасникам спільно сформулювати основні правила ефективної та комфортної роботи під час тренінгу (наприклад: активна участь, повага до думки інших, правило "піднятої руки", конфіденційність особистої інформації, право на "паузу"). Правила записуються на фліпчарті та приймаються групою.

Емоційна компетентність: теоретичні основи (30 хвилин)

Міні-лекція «Що таке емоційна компетентність»? (15 хв):

Надаємо стисле визначення емоційної компетентності як здатності розуміти власні емоції та емоції інших, а також керувати ними. Розкриває чотири основні компоненти емоційної компетентності (за Д. Гоулманом):

Самосвідомість: розуміння власних емоцій, їхнього впливу на думки та поведінку, точна самооцінка.

Саморегуляція: здатність контролювати або перенаправляти імпульси та настрій, керувати стресом, бути відповідальним.

Соціальна свідомість: емпатія, розуміння емоцій, потреб та поглядів інших людей.

Управління відносинами: здатність будувати та підтримувати здорові стосунки, ефективно спілкуватися, керувати конфліктами, надихати та впливати на інших.

Підкреслюється важливість розвитку кожного складника для успішної роботи педагога, особливо в умовах інклюзії, де емоційна підтримка дітей та взаємодія з різними учасниками освітнього процесу є ключовими.

Інтерактивна вправа «Асоціації» (10 хв):

Тренер пише на фліпчарті слова «емоція» та «КОМПЕТЕНТНІСТЬ».

Учасникам пропонується по черзі називати перші слова або образи, які виникають у них при згадці цих понять.

Тренер фіксує всі асоціації.

Коротке обговорення (5 хв): які спільні та відмінні асоціації виникли, про що це може свідчити?

Самоусвідомлення емоцій (25 хв).

Вправа «Картки емоцій» (15 хв): кожен з учасників отримує набір карток з назвами різних емоцій (радість, гнів, сум, страх, здивування, розчарування, тривога, вдячність тощо).

Інструкція: «Оберіть, будь ласка, ті 3-4 картки, які найчастіше відображають ваші емоційні стани під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Подумайте про конкретні ситуації, коли ви відчували ці емоції».

Об'єднання в малі групи (по 3-4 особи). Учасники по черзі розповідають про обрані емоції, з якими ситуаціями вони пов'язані, як ці емоції

проявляються у їхній поведінці та як, на їхню думку, вони можуть впливати на їхню взаємодію з дітьми.

Рефлексивна вправа «Мій емоційний профіль» (10 хв):

Кожному учаснику роздаткові матеріали «Мій емоційний профіль», що містять відкриті питання для самоаналізу. Учасникам пропонується відповісти на ці питання, розмірковуючи над своїм емоційним досвідом у професійній діяльності.

Приклад питань для роздаткового матеріалу «Мій емоційний профіль»:

Які емоції я найчастіше відчуваю протягом робочого дня?

Які емоції допомагають мені бути ефективним педагогом? Які заважають? Чому?

Які конкретні ситуації, пов'язані з роботою з дітьми з ООП, викликають у мене сильні емоційні реакції (як позитивні, так і негативні)?

Як я зазвичай проявляю свої емоції на роботі (міміка, жести, тон голосу, слова, дії)?

Як, на мою думку, мої емоційні прояви можуть впливати на дітей, колег, батьків?

Які мої сильні сторони в управлінні власними емоціями? Які сфери потребують розвитку?

(75-85 хв) Коротке обговорення в загальному колі (за бажанням учасників):

Тренер запрошує учасників поділитися своїми думками та усвідомленнями, які виникли під час виконання попередньої вправи (ділитися не обов'язково, лише за власним бажанням). Тренер підтримує відкриту та безпечну атмосферу.

Управління емоціями (30 хв):

Вправа «Визначення тригерів» (15 хв): Тренер роздає кожному учаснику кілька стікерів.

Інструкція: «Згадайте ситуації, пов'язані з роботою з дітьми з особливими освітніми потребами, які найчастіше викликають у вас

негативні емоційні реакції (роздратування, гнів, тривогу, розчарування тощо). На кожному стікері коротко запишіть одну таку ситуацію або конкретний фактор».

Учасники приклеюють свої стікери на фліпчарт. Тренер разом з учасниками групує схожі тригери, виділяє загальні тенденції.

Коротке обговорення: чи є спільні тригери, як часто вони виникають, які емоції вони викликають?

Вправа «Мій ресурс»(15 хв):

Учасникам пропонується подумати про те, що допомагає їм відновлювати емоційний ресурс поза роботою (хобі, спілкування з близькими, прогулянки на природі, спорт, творчість тощо). Об'єднуючись в малі групи (за бажанням) учасники діляться своїми способами відновлення. Складання спільного списку ресурсів на фліпчарті. Підкреслюється важливість свідомого використання цих ресурсів для профілактики вигорання.

Підсумовування та домашнє завдання(20 хв).

Рефлексія «Дві хвилини»(10 хв): кожному учаснику пропонується на окремому аркуші паперу письмово відповісти на питання: «Що найважливіше я сьогодні усвідомив/ла для себе щодо своїх емоцій та їхнього впливу на мою роботу»? (за бажанням, можна не підписувати). Учасники складають свої записи, тренер збирає їх (за бажанням).

Оголошення домашнього завдання (10 хв): Тренер детально пояснює домашнє завдання: протягом наступного тижня вести щоденник емоційних спостережень.

Фіксувати: Ситуації, що виникали під час роботи з дітьми з ООП. Емоції, які ви відчували у цих ситуаціях. Спробувати застосовувати техніки саморегуляції, з якими ознайомилися на сьогоднішньому занятті.

Короткі нотатки про ефективність застосованих технік та власні відчуття.

Завершення заняття (5 хв): Тренер дякує учасникам за активну участь та відкритість. Відповідає на запитання, що виникли. Анонсує тему наступного заняття.

Також хочемо представити детальний огляд завершального заняття 4 на тему «Ми разом: ефективна комунікація та командна взаємодія».

Тривалість: 3 години 20 хвилин з перервою 15 хвилин.

Метою тренінгового заняття є розвинути навички ефективної комунікації та конструктивної взаємодії педагогів з усіма учасниками інклюзивного процесу.

Цільова аудиторія: Учасники емпіричного дослідження, які працюють з дітьми з ООП та реалізують інклюзивне навчання.

Матеріали: Фліпчарт, маркери різних кольорів, наліпки, роздаткові матеріали «Принципи ефективної комунікації», картки з описом комунікативних ситуацій, бланки для зворотного зв'язку, ручки/олівці для кожного учасника.

Хід заняття:

Вступ, привітання(25 хв)

Привітання та налаштування(5 хв): вітання учасників, створення позитивного настрою на завершальне заняття.Коротке нагадування про основні теми попередніх занять та їхню важливість для роботи в інклюзії.

Обговорення домашнього завдання(7 хв): Тренер пропонує учасникам поділитися досвідом застосування технік самодопомоги протягом тижня (за бажанням, у форматі «коло ідей» або коротких висловлювань). Акцент на тому, що спрацювало, що було складним.

Оголошення мети та завдань заняття (8 хв): Тренер чітко озвучує мету четвертого заняття: розвиток навичок ефективної комунікації та командної взаємодії в інклюзивному середовищі.

Основні завдання заняття:

- Ознайомитися з основними принципами ефективної комунікації.
- Розвинути навички активного слухання та емпатійного реагування.

- Опанувати стратегії ефективної комунікації з батьками дітей з ООП у різних ситуаціях.

- Зрозуміти важливість командної роботи та співпраці в інклюзії.

- Навчитися надавати та отримувати конструктивний зворотний зв'язок.

Вправа «Очікування від заняття»(5 хв): Тренер повертається до фліпчарту з очікуваннями, озвученими на першому занятті. Учасникам пропонується подумати, чи були їхні очікування задоволені протягом програми. Коротке обговорення: що було найціннішим, що залишилось поза увагою (може бути використано для покращення майбутніх програм).

Основи ефективної комунікації(35 хв)

Міні-лекція «Складові ефективної комунікації»(15 хв): Тренер надає стисле визначення ефективної комунікації як процесу обміну інформацією, що призводить до взаєморозуміння та досягнення бажаного результату.

Розкриває ключові принципи ефективної комунікації (з використанням роздаткового матеріалу «Принципи ефективної комунікації»): Активне слухання: повна концентрація на співрозмовнику, вербальні та невербальні сигнали слухання, уточнюючі питання, перефразування. Емпатійне реагування: розуміння та відображення емоцій співрозмовника. Чіткість та конкретність висловлювань: використання зрозумілої мови, уникання двозначності. Невербальна комунікація: усвідомлення власної міміки, жестів, інтонації та їхнього впливу на сприйняття. Зворотний зв'язок: надання та отримання інформації про те, як повідомлення було сприйнято. Повага: толерантне ставлення до думки іншого.

Інтерактивна вправа «Два кола»(15 хв): Учасники утворюють два кола: внутрішнє та зовнішнє, стаючи обличчям один до одного. Педагогам пропонують тему для короткої розмови (наприклад: «Одна позитивна зміна, яку я помітив/ла у своїй роботі за останній час», «Мої очікування від подальшої роботи з дітьми з ООП»). Учасники в парах спілкуються протягом кількох хвилин, практикуючи активне слухання (один говорить, інший уважно слухає, ставить уточнюючі питання). За сигналом тренера

зовнішнє коло зміщується на одного учасника вправо, утворюючи нові пари. Вправа повторюється 2-3 рази зі зміною теми за потреби.

Коротке обговорення (5 хв): що було найскладнішим у активному слуханні, які відчуття виникали під час розмови?

Комунікація з батьками дітей з ООП(45 хв.):

Дискусія «Складні ситуації у спілкуванні з батьками»(10 хв): Учасникам пропонується згадати та поділитися складними або незрозумілими ситуаціями, які виникали у них під час спілкування з батьками дітей з ООП (наприклад, різні погляди на навчання, емоційні реакції батьків, труднощі у встановленні контакту). Ключові теми та виклики записуються на фліпчарті.

Групове обговорення (5 хв): які можуть бути причини таких ситуацій, які стратегії комунікації можуть бути ефективними?

Рольова гра «Педагог - батьки» (25 хв): Учасники об'єднуються в малі групи (по 3 особи: педагог, батько/матір, спостерігач). Учасники тренінгу отримують картки з описом різних комунікативних ситуацій з батьками дітей з ООП (наприклад: повідомлення про відсутність прогресу, обговорення поведінкових проблем, реагування на скарги батьків, обговорення індивідуального плану розвитку). Далі вони розігрують запропоновані ситуації, намагаючись застосовувати принципи ефективної комунікації та емпатійного реагування. Спостерігачі надають зворотний зв'язок щодо комунікативних навичок учасників. Після кожної рольової гри відбувається коротке обговорення в групі: що вдалося, що було складно, які альтернативні стратегії можна було б використати?

Вправа «Побудова партнерства» (5 хв): Загальне обговорення: які кроки можна зробити для налагодження більш довірливих та партнерських відносин з батьками дітей з ООП? Акцент на важливості регулярного спілкування, залучення батьків до освітнього процесу, взаємної поваги та відкритості.

Командна взаємодія в інклюзивному середовищі (50 хв)

Міні-лекція «Важливість командної роботи в інклюзії»(15 хв):

Опис ролі та відповідальності різних учасників інклюзивної команди (педагог, асистент педагога, психолог, логопед, дефектолог, батьки, адміністрація). Обговорюється також важливість чіткого розподілу обов'язків, узгодження дій, обміну інформацією та підтримки між членами команди для забезпечення найкращих освітніх потреб дитини.

Вправа «Командний пазл» (10 хв): Учасники об'єднуються в малі групи (по 4-5 осіб). Кожна група отримує набір фрагментів пазла (кількість фрагментів залежить від кількості учасників у групі, але їх має бути недостатньо, щоб кожна людина склала свій цілий пазл).

Інструкція: «Ваше завдання – зібрати якомога більше цілих пазлів. Для цього вам потрібно буде ефективно комунікувати, обмінюватися фрагментами та співпрацювати як команда».

Після завершення вправи відбувається обговорення: як відбувалася комунікація в команді, які стратегії співпраці були ефективними, які виникали труднощі, як їх вдалося подолати? Які висновки можна зробити щодо командної роботи в інклюзивному середовищі?

Практичне заняття «Надання та отримання зворотного зв'язку»(10 хв): Ознайомлення з основними правилами надання конструктивного зворотного зв'язку (конкретність, об'єктивність, фокус на поведінці, а не на особистості, позитивний початок та завершення).

Вправа «Дві зірки та побажання» (25 хв): Учасники об'єднуються в пари. Кожен по черзі надає своєму партнеру зворотний зв'язок щодо його участі в тренінгу (що було особливо цінним, що можна було б покращити).

Підсумовування програми та завершення (30 хв)

Загальна рефлексія «Мої три ключові висновки з програми»(7 хв): Кожен учасник на стікерах пише три найважливіші висновки, які вони зробили для себе протягом усіх чотирьох занять тренінгової програми. Стікери приклеюються на фліпчарт, відбувається спільне озвучення та обговорення ключових ідей.

Зворотний зв'язок щодо тренінгу (5 хв): Вчителі, які брали участь у тренінговій програмі отримують бланки для анонімного зворотного зв'язку щодо програми (що було корисним, що можна покращити, побажання). Учасники заповнюють бланки.

Практичні рекомендації (10 хв): Всі, хто брав участь у тренінговій програмі отримують «сенсорну карту». Дана карта дає можливість зрозуміти яка сфера сенсорного сприйняття у дитини перевантажена й це значно полегшить навчання та спільну взаємодію з дітьми з ООП.

Тренер підсумовує основні результати програми (8 хв): Учасникам дякують за активну участь, відкритість та готовність до навчання. Висловлюють сподівання, що отримані знання та навички будуть корисними у їхній подальшій професійній діяльності. Заохочуємо до подальшого саморозвитку у сфері інклюзивної освіти.

3.2. Використання сенсорної карти як інструменту індивідуалізації інклюзивного навчання дітей з ООП

Сенсорне сприйняття є фундаментальним аспектом нашого існування та взаємодії зі світом. Його важливість важко переоцінити, оскільки воно виконує низку критично важливих функцій:

Таблиця 3.2.1

Функції сенсорного сприйняття

Пізнання та розуміння	- Первинне джерело знань, це наші органи чуття, через які ми отримуємо інформацію про навколишній світ (зір, слух, нюх, смак, дотик надають нам базові дані про об'єкти, події та явища). - Формування образів та уявлень: сенсорні відчуття обробляються мозком, формуючи цілісні образи та уявлення про світ. Ці образи є основою нашого
-----------------------	---

	мислення, пам'яті та навчання. - Розвиток інтелекту: Чим багатший наш сенсорний досвід, тим краще розвиваються наші пізнавальні здібності, такі як увага, сприйняття, пам'ять, мислення та уява.
Безпека та виживання	- Виявлення небезпеки: Слух попереджає про наближення транспорту, нюх сигналізує про пожежу або зіпсований продукт, дотик допомагає відчувати гострі або гарячі предмети. - Орієнтація в просторі: Вестибулярне та пропріоцептивне сприйняття дозволяють нам відчувати положення тіла в просторі, підтримувати рівновагу та координувати рухи, що є критично важливим для безпечного пересування. - Задоволення базових потреб: Смакові відчуття допомагають вибирати поживну їжу, а тактильні відчуття дарують комфорт і задоволення.
Емоційний та соціальний розвиток	- Передача емоцій: Міміка, жести, тон голосу (візуальні та слухові сигнали) є важливими засобами передачі емоцій та розуміння емоцій інших людей. - Естетичне сприйняття: Насолода від краси природи, мистецтва, музики значною мірою залежить від нашого сенсорного сприйняття.
Вплив на поведінку	- Реакція на стимули: поведінка часто є прямою реакцією на сенсорні подразники. Наприклад, ми відсмикуємо руку від гарячого, повертаємо голову на звук,

	відчуваємо апетит бачучи їжу. - Формування звичок: Повторювані сенсорні враження можуть формувати наші звички та уподобання. - Вплив на настрій: Яскраві кольори можуть підіймати настрій, а гучні звуки можуть викликати роздратування.
--	--

Особлива важливість сенсорного сприйняття спостерігається у ранньому дитинстві, оскільки саме через відчуття та сприйняття дитина активно пізнає світ, розвиває мову, мислення та емоційну сферу. Повноцінний сенсорний розвиток є запорукою гармонійного розвитку особистості, а особливо він важливий для дітей які мають психічні та ментальні порушення і потребують особливого підходу у навчанні та вихованні.

Тому важливості сенсорного сприйняття є необхідним для:

- розуміння основних механізмів пізнання та поведінки людини.
- створення сприятливих умов для розвитку дітей.
- покращення дизайну середовища та продуктів для забезпечення комфорту та ефективності.
- розробки методів корекції та підтримки людей з сенсорними порушеннями.
- підвищення загальної обізнаності про роль відчуттів у нашому житті.

У світі, де все більше домінує віртуальна реальність та цифрові технології, збереження та розвиток нашого природного сенсорного сприйняття стає ще більш важливим для підтримки дітей, що мають особливі освітні потреби і їх зв'язку з фізичним світом та повноцінного проживання життя.

Тому, ми пропонуємо використовувати сенсорну карту, як інструмент для кращого розуміння особливостей дитини, що потребує інклюзивного навчання.

Сенсорна карта це - це інструмент, який допомагає візуалізувати та аналізувати сенсорні враження, визначити яка частина сенсорного сприйняття є перенавантаженою і більш розвиненою, ніж інші (зорове сприйняття, слухове, тактильне, нюхове).

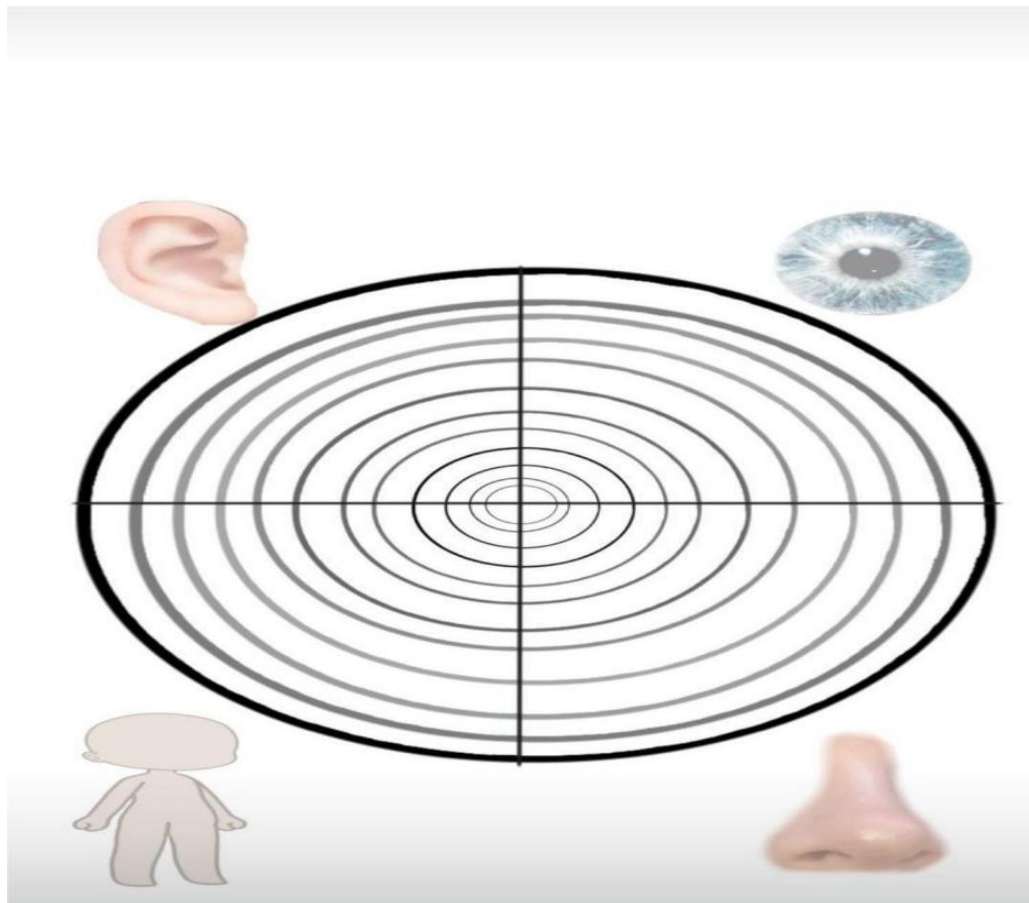


Рисунок.3.2.1. Сенсорна карта

Розглянемо більш детально кожну частину сенсорного сприйняття й, як вони впливають на поведінку та навчання дитини з ООП. Пропонуємо ряд питань по кожному сектору.

Слух

1. Чи дратують дитину гучні звуки? (1 бал)
2. Чи є негучні звуки, які викликають негативні реакції (стук, шелест пакета, крапання води, спів)? (2 бали)
3. Чи виникає агресія, або істерика у дитини після почутих неприємних звуків? (3 бали)

4. Чи завершує дитини свою діяльність, або зупиняє її після почутих неприємних звуків? (2 бали)

5. Чи складно дитині зрозуміти слова людини, якщо вона знаходиться в місці де є несильний шум? (2 бали)

6. Чи уникає/боїться дитина нових пісень, або звуків? (2 бали)

В кінці підраховуємо бали та замальовуємо ту кількість в секторі сенсорної карти. Наведемо приклад:

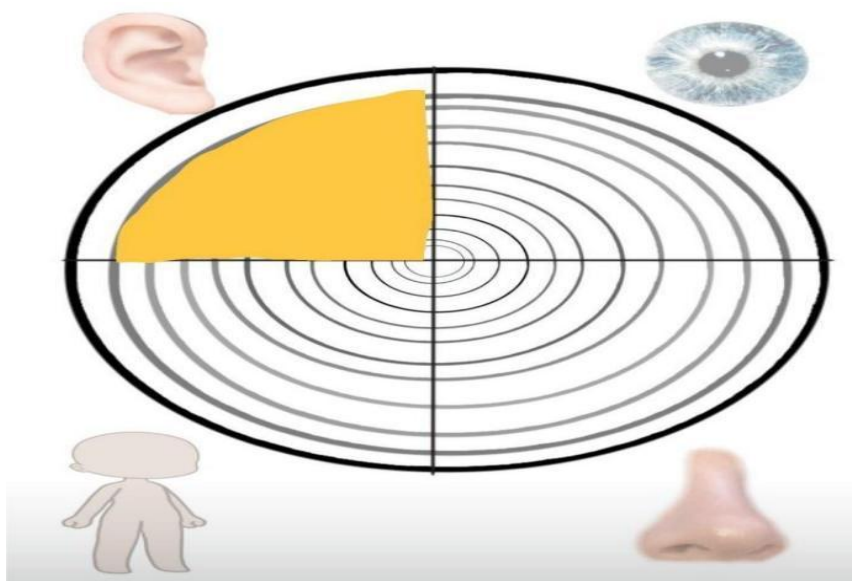


Рисунок.3.2.2 Приклад перевантаження слухового сенсорного сприйняття

Зір

1. Чи дратує дитину мерехтіння світла? (1 б)

2. Чи може дитина порахувати предмети на відстані 3 метри від себе? (якщо так то 1 бал, якщо ні то 2 бали).

3. Чи уникає дитина яскравого світла? (2 бали)?

4. Чи виникає агресія/істерика при ввімкненні яскравого світла? (3 бали)?

5. Чи є якийсь колір, що може вивести дитину з рівноваги? (3 бали)

6. Чи виникає головний біль, або печіння очей у дитини від світла? (2 бали)

Після отриманих відповідей сумуємо кількість балів і зафарбовуємо відповідний сектор. Наведемо зразок:

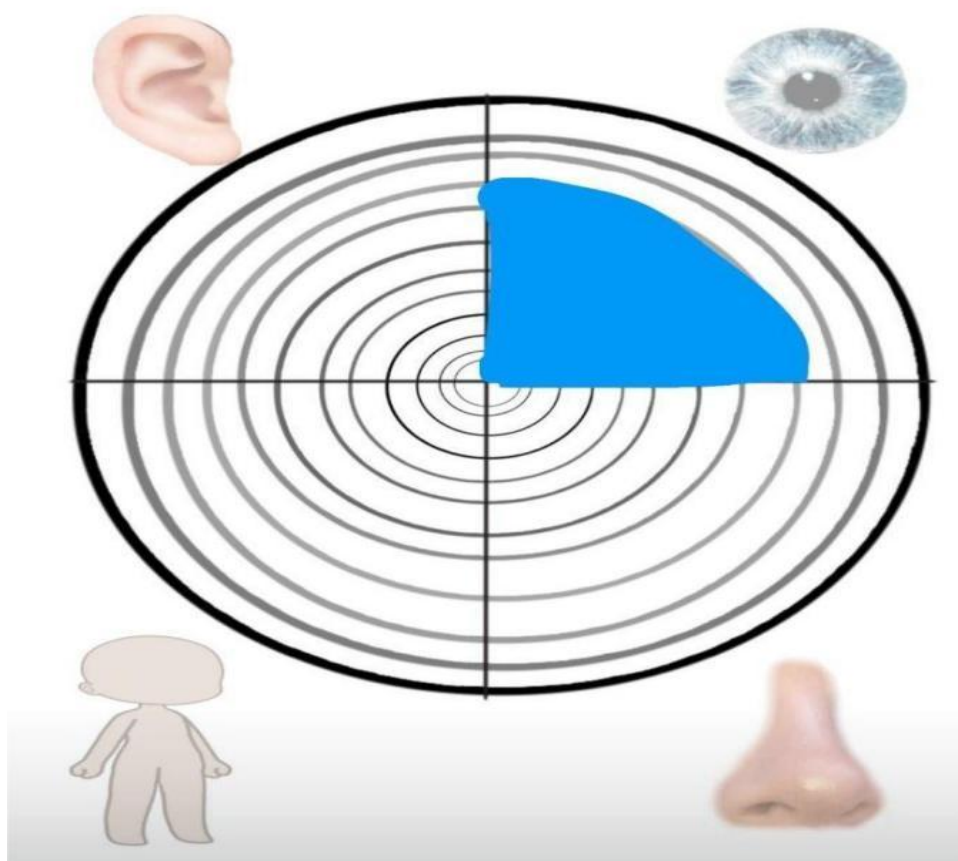


Рис.3.2.3. Приклад перевантаження зорового сенсорного сприйняття

Нюх

1. Чи викликають нудоту запахи у дитини? (3 бали)
2. Чи є запахи, які дратують дитину, але при цьому вони природні (запах зіпсованих продуктів, або туалетної кімнати)? (2 бали).
3. Чи відмовляється дитина йти в ті місця де є різкі запахи наприклад, заклади харчування, магазини побутової хімії та парфумерії? (2 бали).
4. Чи відмовляється дитина понюхати ті, чи інші предмети навіть якщо запахи нейтральні, або ж зовсім не відчутні? (1 бал).
5. Як часто дитині примарюються запахи? (2 бали)
6. Чи відмовляється дитина від їжі, що має конкретний специфічний запах (рибні страви, випічка тощо)? (3 бали)

В результаті підсумовуємо результат і у відповідному секторі зафарбовуємо згідно вище зазначеного прикладу.

Шкіра / відчуття власного тіла

1. Чи виникають у дитини дискомфортні відчуття від певної тканини, або одягу? (ні - 0 балів, так - 2 бали).
2. Чи можуть викликати істерику обійми? (ні - 0 балів, так - 3 бали)
3. Чи володіє дитина навичками самообслуговування згідно віку (одягання, прибирання власних речей тощо)? (так - 0 балів, ні - 3 бали)
4. Чи відмовляється дитина змінювати одяг при зміні сезонів? (так - 3 бали, ні - 0 балів)
5. Чи гостро дитина реагує холод ? (ні - 0 балів, так - 2 бали)

Завершивши опитування підраховуємо кількість балів і заповнюємо в відповідному секторі сенсорного сприйняття. Розглядаючи окремо кожен сектор сенсорного сприйняття ми можемо виявити, що перевантаження зорового сенсора здійснює руйнівний вплив на поведінку та соціальну взаємодію з оточенням. Наведемо приклад, як це буде відображатися:

- Підвищена дратівливість та збудливість: дитина може ставати легко збудливою, плаксивою або вередливою у візуально перевантаженому середовищі. Можливі різкі зміни настрою та емоційні спалахи.

- Труднощі з концентрацією уваги: велика кількість візуальних стимулів (яскраві кольори, рухомі об'єкти, складні візерунки, безлад) може відвертати увагу дитини, ускладнюючи зосередження на завданні чи взаємодії з оточенням. Також може спостерігатися неуважність та часта зміна діяльності, що призводить до погіршення навчання.

- Уникнення візуально насичених середовищ: дитина може намагатися уникати місць з яскравим освітленням, великою кількістю людей або предметів, строкатими малюнками тощо. Можлива відмова від певних ігор або занять, що відбуваються у таких умовах.

- Сенсорні перевантаження та зриви: у ситуаціях надмірного візуального стимулювання дитина може відчувати сенсорне перевантаження, що проявляється сильним дискомфортом, тривогою, а іноді й фізичними симптомами (головний біль, нудота). Це може

провокувати стереотипію у поведінці та аутостимуляцію у дітей, що мають розлад аутичного спектра. Це може призвести до емоційних зривів (мелтдаунів), які включають плач, крик, агресію або повну апатичність.

- Зміни в поведінці саморегуляції: використання певні поведінкові стратегії, щоб впоратися з візуальним перевантаженням, наприклад, заплющувати очі, відвертатися, прикривати обличчя руками. Можуть посилюватися стереотипні рухи, такі як часте моргання, похитування головою або розглядання предметів збоку.

Труднощі в соціальній взаємодії: ускладнення сприйняття соціальних сигналів та підтримання зорового контакту, що негативно впливає на спілкування. Дитина може відчувати дискомфорт у гамірних та візуально насичених соціальних ситуаціях, що призводить до уникнення спілкування.

Вплив на навчання та розвиток: якщо в навчальному класі з великою кількістю плакатів, малюнків та інших візуальних елементів дитині може бути важче зосередитися на навчальному матеріалі. Також безперечно це ускладнює виконання завдань, що потребують зорової уваги та обробки інформації (читання, письмо, копіювання з дошки).

Важливо зазначити, що інтенсивність та прояви впливу зорового перевантаження можуть варіюватися залежно від індивідуальних особливостей, віку, рівня розвитку та наявності сенсорних особливостей (наприклад, при розладах аутистичного спектра або сенсорній інтегративній дисфункції). Розуміння цих впливів є ключовим для створення сприятливого та адаптованого інклюзивного середовища.

Розглядаючи детально нюхове сенсорне сприйняття ми визначили його значний і часто недооцінений вплив на поведінку людини, особливо на емоційному та підсвідомому рівнях. Детально розглядаючи аспекти цього впливу визначено:

- Вплив на реакції та настрої: має прямий зв'язок з лімбічною системою. Нюхові сигнали оминають таламус і напряду потрапляють до лімбічної

системи мозку, яка відповідає за емоції, пам'ять та мотивацію. Саме тому запахи можуть викликати сильні емоційні реакції, як позитивні (радість, затишок), так і негативні (відраза, тривога). Також це значною мірою впливає на асоціації та спогади. Різні запахи можуть бути тісно пов'язаний з певними спогадами та емоційними переживаннями. Навіть слабкий аромат може миттєво викликати в пам'яті події, місця або людей з минулого, разом з пов'язаними з ними емоціями. До прикладу, якщо у дитини сталася істерика, або негативна емоційна реакція і в цей час вона відчувала аромат кави у приміщенні, або цитрусу, то ці аромати можуть стати в майбутньому тригерами. Приємні запахи також впливають на настрій (наприклад, аромат квітів, свіжої випічки), що може покращувати настрій, знижувати рівень стресу та викликати відчуття комфорту. Неприємні запахи, навпаки, можуть викликати роздратування, тривогу або навіть нудоту[26].

Тотальну роль в сенсорному сприйнятті відіграє шкіра та відчуття власного тіла, що забезпечує критично важливою інформацією про зовнішній світ та стан власного організму. Даний вплив є багатограним оскільки шкіра, є основним органом дотику. Шкіра містить різноманітні механічні рецептори, які реагують на дотик, тиск, вібрацію, розтягнення. Ці відчуття дозволяють розпізнавати текстуру об'єктів: гладкий, шорсткий, м'який, твердий. Визначати форму та розмір предметів через дотики. Відчувати рух, тобто дотик повзання комахи або ковзання предмета по шкірі. Сприйняття тиску і відчувати вагу предмета в руці або силу обіймів. Терморецепція так, як шкіра містить рецептори, що реагують на зміни температури (тепло та холод). Це дозволяє визначати температуру навколишнього середовища. Відчувати тепло або холод об'єктів, регулювати температуру власного тіла. Також больові рецептори в шкірі реагують на потенційно шкідливі стимули такі, як різка зміна температури, тиск, хімічні речовини. Це є важливим механізмом захисту, що спонукає

дитину уникати небезпеки. Важливо є те, що шкіра також може передавати відчуття, пов'язані з внутрішнім станом, наприклад, свербіж.

Розвинуте відчуття власного тіла (пропріоцепція) є фундаментальною частиною розвитку. Оскільки регулює сприйняття положення власного тіла та його частин у просторі. Пропріоцептори розташовані в м'язах, сухожиллях та суглобах. Вони постійно надсилають інформацію до мозку про кути згинання суглобів, напруження м'язів та положення кінцівок. Це дозволяє знати, де знаходяться наші руки та ноги, навіть із заплющеними очима. Координувати рухи без постійного візуального контролю, підтримувати рівновагу. Виконувати складні рухові завдання (ходьба, письмо, спорт). Пропріоцепція також відіграє ключову роль у сприйнятті руху та швидкості переміщення частин тіла.

Хоча шкіра частково залучена, інтрацепція в основному включає сигнали від внутрішніх органів. Однак, відчуття на поверхні тіла можуть бути пов'язані з внутрішніми станами (наприклад, «метелики в животі» при хвилюванні). Інтрацепція надає інформацію про голод, спрагу, серцебиття, дихання, біль у внутрішніх органах, відчуття напруги або розслаблення. Вона відіграє важливу роль у регуляції емоцій, мотивації та самоусвідомлення.

Загальний вплив на сенсорне сприйняття тактильного відчуття та положення власного тіла є важливим для інших сенсорних вражень. Наприклад, відчуття холоду шкіри може підсилити сприйняття прохолодного вітру. Відчуття положення тіла впливає на те, як ми інтерпретуємо візуальну інформацію про простір. Також це впливає на формування образу власного тіла. Інформація від шкіри та пропріоцепторів є ключовою для формування нашого усвідомлення власного тіла, його меж та можливостей. Взаємодія з навколишнім світом залежить від відчуття дотику що дозволяє активно досліджувати світ, маніпулювати предметами та взаємодіяти з іншими людьми. Пропріоцепція забезпечує точність та плавність наших рухів у цьому світі.

Гармонійний емоційний та соціальний розвиток не можливий без фізичного контакту та відчуття власного тіла, оскільки вони відіграють важливу роль в емоційному розвитку, формуванні прив'язаності та соціальній взаємодії. Також це має вплив на регуляцію поведінки. Відчуття болю спонукає уникати шкідливих ситуацій. Відчуття дискомфорту може призвести до зміни положення тіла.

Отже, таким чином, шкіра та відчуття власного тіла є активними учасниками процесу сенсорного сприйняття. Вони надають нам знання про зовнішній світ та стан нашого внутрішнього «Я», що є необхідним для виживання та повноцінного функціонування.

Важливим в соціальній адаптації та сенсорній інтеграції є слухове сприйняття, оскільки слух є одним з ключових сенсорних каналів, який суттєво впливає на загальне сенсорне сприйняття, збагачуючи картину світу та сприяючи розвитку різноманітних аспектів поведінки та когнітивних процесів. Детально розглянемо основні шляхи слухового впливу:

- Отримання інформації про навколишній світ. Ідентифікація звуків, оскільки слух дозволяє розпізнавати різноманітні звуки (мова, музика, шум транспорту, звуки природи, сигнали тривоги тощо). Це надає важливу інформацію про те, що відбувається навколо нас, навіть поза межами зорового поля. Допомога при визначенні джерел звуку. Оскільки це дозволяє визначати напрямок і відстань до джерела звуку, що допомагає орієнтуватися в просторі та реагувати на події. Сприйняття простору через звук (акустичні характеристики приміщення такі, як реверберація, відлуння). Це допомагає формувати уявлення про його розміри та форму.

- Комунікація та соціальна взаємодія: відіграє важливу роль у сприйнятті мови. Слух є основним каналом для сприйняття усної мови, що є основою людської комунікації, обміну інформацією, думками та емоціями. Також дозволяє розпізнавати емоцій через тон голосу, тембр та гучність несуть емоційну інформацію, допомагаючи розуміти почуття

співрозмовника. Слух дозволяє сприймати невербальні звукові сигнали, такі як сміх, плач, зітхання, які також є важливими для соціальної взаємодії.

- Емоційний та естетичний досвід: Сприйняття музики: Музика, як організована послідовність звуків, викликає широкий спектр емоцій – радість, сум, захоплення. Вплив звукового оточення впливає на настрій, оскільки приємні звуки (щебет птахів, шум моря) можуть заспокоювати та покращувати настрій, тоді як гучні та різкі звуки можуть викликати роздратування та стрес.

- Орієнтація та безпека: Слух допомагає виявляти потенційні загрози, такі як звук сирени, автомобільного сигналу або криків. Також це допомагає орієнтуватися в темряві. За таких обставин слух стає особливо важливим для орієнтації та сприйняття навколишнього середовища.

У підтриманні рівноваги слухова система, зокрема внутрішнє вухо, відіграє важливу роль у підтримці рівноваги та просторової орієнтації.

- Когнітивні процеси: Увага та концентрація залежить від звуків, які можуть як відвертати увагу, так і допомагати зосередитися. Слухові враження впливають на пам'ять і можуть бути міцно пов'язані зі спогадами, і певні звуки часто викликають яскраві спогади про минулі події. Слухове сприйняття є ключовим для засвоєння усної інформації, вивчення мов та музики, а це головна умова успішного навчання.

Важливо зазначити, що слух рідко працює ізольовано. Він тісно взаємодіє з іншими сенсорними системами, збагачуючи наше загальне сприйняття. Наприклад:

- Зір та слух: Сприйняття мови є найбільш ефективним, коли ми бачимо обличчя того, хто говорить, і чуємо його голос. Звук кроків може підтвердити візуальне спостереження за рухом.

- Дотик та слух: Звук кроків по різній поверхні може дати інформацію про її текстуру, яку ми також можемо відчувати тактильно.

- Нюх та слух: Звук шипіння може попередити про небезпечний запах.

Отже, ми прийшли до висновку, що слух є надзвичайно важливим сенсорним каналом, який не лише надає інформацію про звуки, але й впливає на нашу комунікацію, емоції, орієнтацію, безпеку та когнітивні процеси, тісно взаємодіючи з іншими нашими чуттями. Він є невіддільною частиною нашого складного та багатогранного сенсорного сприйняття світу. Коли кожна із систем має занадто високу чутливість і розвинена більше, ніж інші, це веде до негативних реакцій у поведінці, труднощами в навчанні, адаптації та соціалізації. Коли педагог володіє інформацією про особливості розвитку сенсорного сприйняття дитини з особливими освітніми потребами, це дає змогу уникнути дезадаптації, десоціалізації та сприяє створенню комфортного інклюзивного освітнього простору для всіх учасників освітнього процесу.

Розглядаючи детально наслідки перенавантаження кожної із сенсорних систем ми можемо визначити і спрогнозувати реакцію дитини на той чи інший подразник, а саме:

- Зорове перевантаження впливає на поведінку провокуючи дратівливість, плаксивість, збудливість, уникнення візуально насичених середовищ, заплющування очей, відвертання, стереотипні рухи. Вплив на навчання також є негативним оскільки викликає труднощі з концентрацією уваги на візуальних завданнях. Може ускладнювати розвиток зорово-моторної координації, просторового орієнтування, сприйняття образів. У ранньому віці може впливати на формування уявлень про світ.

- Слухове перевантаження характеризується занепокоєнням, тривожністю, страхом гучних звуків, закриванням вух руками, роздратуванням, агресією, уникненням гамірних місць, соціальна ізоляція.

- Нюхове перевантаження провокує відраза, нудоту, головний біль, запаморочення, уникнення місць з інтенсивними запахами, дратівливість, неспокій. Можливі зміни апетиту. Відволікання на сильні запахи викликають дискомфорт, що ускладнюють концентрацію, можливі асоціації з неприємними спогадами, що заважають навчанню. Також це

здійснює вплив на формування харчових звичок, дослідження навколишнього світу через нюх, соціальну взаємодію у середовищах з різними запахами.

- Тактильне перевантаження призводить до уникнення дотиків, обіймів, певних текстур одягу або предметів, роздратування при фізичному контакті, агресивна реакція на дотики, прагнення до глибокого тиску. Дискомфорт при використанні певних навчальних матеріалів (наприклад, пластиліну), труднощі з письмом через відчуття ручки, відволікання на відчуття від одягу. Це також здебільшого призводить до ускладнення формування соціальних зв'язків, дослідження світу через дотик, розвиток дрібної моторики.

- Пропріоцептивне перевантаження проявляється у незграбності, поганій координації рухів, потребі у постійному русі або сильному тиску для відчуття тіла, складнощі з оцінкою сили. Викликає труднощі з виконанням рухових завдань, письмом, спортом. Гальмує розвиток великої та дрібної моторики, викликає проблеми з орієнтацією в просторі.

- Вестибулярне перевантаження характеризується в запаморочення, нудоті, блювоті, страху висоти або руху, уникнення гойдалок, каруселей, ліфтів, нестійкість, тривожність. Призводить до зниження концентрації уваги через дискомфорт, проблеми з читанням під час руху, складнощі з завданнями, що вимагають рівноваги. Як наслідок у дитини спостерігається затримка розвитку рівноваги та координації, страх дослідження навколишнього світу через рух.

Отже, у дітей з особливостями розвитку, такими як розлади аутистичного спектра або сенсорна інтегративна дисфункція, ці реакції можуть бути більш інтенсивними та проявлятися частіше. Розуміння індивідуальних сенсорних особливостей є ключем до створення опорного середовища для навчання, розвитку та загального добробуту. Маючи заповнену сенсорну карту в результаті педагогі та психологи отримують

дієвий і ефективний інструмент для більш глибокого розуміння поведінки дитини, яка має підвищену збудженість на ті, чи інші подразники.

Учасники експериментальної групи на базі Білоцерківської гімназії - початкової школи №3 імені Т.Г. Шевченка отримали можливості використати сенсорну карту і використати у своїй роботі, результати її впровадження будуть розкриті в наступному розділі нашої кваліфікаційної роботи.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Для оцінки результативність розробленої нами програми корекції «Розвиток психологічної готовності та підтримка педагогів в реалізації інклюзивного навчання» та використання сенсорної карти щодо підвищення психологічної готовності педагогів до роботи та навчання дітей з ООП в умовах реалізації інклюзивного навчання нами було реалізовано повторне дослідження з використанням раніше використаних методик, а саме: Метод анкетування, методика «Діагностика ригідності» автор - Г.Айзенк, методика «Соціально - психологічних установок особистості в мотиваційній сфері» автор - О.Потьомкіна, тест «Оцінка комунікабельності» за методикою В.Ф. Ряховського, тест «Соціальний інтелект» автор - Дж. Гилфорд.

Розглянемо детально результати анкетування до проведення тренінгової програми і використання сенсорної карти та після. Участь у повторному анкетуванні взяли 37 педагогів експериментальної групи, результати представлені в таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

Результати повторного анкетування за блоками

Блоки	Результати до впровадження корекційної прогами та використання сенсорної карти	Результати після завершення тренінгової програми та впровадження сенсорної карти
1. Знання та розуміння.	24,6%	76%
	40,1%	82%
	15,4%	66,2%
	7,3%	1,1%
	12,6%	7,2%
2. Впевненість та навички.	25,4%	8,1%
	34,5%	7,6%
	18,2%	9,9%
	11,7%	1,9%
	10,8	4,4%
4. Емоційна готовність та ставлення.	15,2%	98,3%
	17,8%	2,5%
	12,8%	1,5%
	28%	4,8%
	10,3%	2,7%
	15,9%	78,1%

Провівши порівняльний аналіз результатів до та після корекційної програми й використання сенсорної карти у роботі з дітьми, що мають ООП нами було отримано такі результати:

- підвищення теоретичних та практичних знань серед педагогів;
- зростання рівня впевненості та готовності до труднощів у роботі з дітьми з ООП в процесі реалізації інклюзивного навчання.
- показники психологічної готовності підвищилися завдяки використанню сенсорної карти, що дало більш глибоке розуміння поведінки дитини з ООП.

Результати повторної діагностики ригідності за методикою Г.Айзенка представлені в порівняльній таблиці 3.2.

Таблиця 3.3.2.

Результати повторного дослідження діагностики ригідності серед респондентів

Результати за методикою на початку емпіричного дослідження.		Результати за методикою після проведення тренінгової програми та використання сенсорної карти педагогами у роботі.	
Високий рівень ригідності	54,5%	Високий рівень ригідності	8,9%
Середній рівень ригідності	32,4%	Середній рівень ригідності	11,4%
Низький рівень ригідності	13,1%	Низький рівень ригідності	79,7%

В результаті повторної діагностики ми можемо визначити зниження рівня ригідності в учасників емпіричного дослідження з 54,5 % до 8,9%, середній рівень також знизив показник з 32,4% до 11,4%, а низький рівень ригідності збільшився з 13,1% відповідно до 79,7%.

Проведена нами повторно методика О. Потьомкіної «Соціально-психологічні установки особистості в мотиваційній сфері» нами було виявлено зміни в рівнях вираженості як альтруїзму, егоїзму, колективізму та індивідуалізму. Зведені порівняльні дані наведені у таблиці 3.3.3.

Таблиця 3.3.3.

Результати повторної діагностики за методикою «Соціально - психологічні установки особистості в мотиваційній сфері» за О. Потьомкіною

Показники на початку дослідження.		Отримані дані після проведення тренінгової програми та використання сенсорної карти вчителями та психологом.	
Альтруїзм	80%	Альтруїзм	94,7%
Егоїзм	42,8%	Егоїзм	11,4%
Колективізм	71,4	Колективізм	89,6%
Індивідуалізм	40,5%	Індивідуалізм	81,7%

Отже, порівнюючи результати повторного дослідження ми отримали дані, що показують збільшення альтруїзму серед педагогів з 80% до 94,7%. Показник егоїзму зменшився до 11,4% з 42,8%, що свідчить про позитивний вплив тренінгової програми на групу учасників. На початку емпіричного дослідження показник колективізму був 71,4 збільшився до 89,6. Також ми можемо спостерігати збільшення рівня індивідуалізму серед респондентів, він зріс до 81,7% з 40,5.

Таблиця 3.3.4

Аналіз результатів повторного дослідження за методикою В.Ф. Ряховського «Оцінка комунікабельності»

Результати на початку дослідження комунікабельності серед респондентів.		Результати після проведення тренінгової програми та використання практичних інструментів.	
Високий рівень	24,3%	Високий рівень	65,8%
Середній рівень	40,5%	Середній рівень	27,1%

Низький рівень	18,9%	Низький рівень	5,1%
Дуже низький рівень	8,2%	Дуже низький рівень	2,0%

Провівши порівняльний аналіз даних, ми отримали результати збільшення рівня комунікабельності серед педагогів з 24,3 до 65,8%, а середній рівень зменшився до 27,1% з 40,5%. Спостерігається також значне зниження низького рівня комунікабельності до 5,1% з 18,9%. В результаті проведення корекційної тренінгової програми спрямованої на підвищення рівня психологічної готовності педагогів до навчання дітей з ООП майже відсутній низький рівень комунікабельності, а саме він знизився до 2,0% з 8,2%.

Таблиця 3.3.5

Порівняльний аналіз результатів тесту «Соціальний інтелект»

Дж. Гілфорда

Результати тестування на початку дослідження		Результати повторного тестування	
Високий рівень	27,7%	Високий рівень	72,5%
Середній рівень	59,4%	Середній	17,7%
Низький рівень	18,9%	Низький рівень	9,8%

Таким чином в результаті повторного тестування ми отримали наступні результати : збільшення високого рівня соціального інтелекту з 27, 7% до 72,5% за рахунок цього зменшився до 17,7% середній рівень з 59,4%. Значно змінилися показники низького рівня соціального інтелекту з 18,9% до 9,8%. Таким чином результати які нами отримані підтверджують ефективність проведеної нами тренінгової програми «Розвиток

психологічної готовності та підтримка педагогів в процесі реалізації інклюзивного навчання»

Висновки до розділу III

В третьому розділі нашої кваліфікаційної роботи магістра було розроблено та оцінено ефективність тренінгової програми, яка спрямована на розвиток психологічної готовності та підтримка педагогів в реалізації інклюзивного навчання. Виходячи з завдань та мети нашого емпіричного дослідження, яке було спрямоване на підвищення психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), ми можемо отримати наступні висновки:

1. Тренінгова програма сприяла розвитку внутрішніх ресурсів у педагогів, що є необхідним для ефективного подолання професійних труднощів, що виникають в процесі реалізації інклюзивного навчання. Підвищилася емоційна компетентність педагогів та їхні навичок саморегуляції. Сформувалося більш глибоке розуміння індивідуальних особливостей дітей з ООП та розвитку емпатії до їхніх потреб.

1. Вчителі отримали практичні інструменти для роботи у вигляді сенсорної карти, яка допомагає зрозуміти, як ефективно взаємодіяти з кожною дитиною з ООП. Це дозволяє ефективно взаємодіяти з усіма учасниками інклюзивного процесу.

2. Зменшився ризик виникнення професійного вигорання серед педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах. Підвищився загальний рівень психологічної готовності педагогів до ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Одже, ми зробили висновки, що загальна психологічна готовність до роботи в інклюзивному середовищі в учасників емпіричного дослідження збільшилася. Порівнявши отримані результати дослідження на початку і після за обраними нами методами було доведено її ефективність.

ВИСНОВКИ

У нашій кваліфікаційній роботі магістра було проведено комплексний теоретичний аналіз психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Наше емпіричне дослідження дозволило обґрунтувати дієві стратегії та психологічні інструменти для сприяння ефективної реалізації інклюзивного навчання. Отримані нами дані стали підґрунтям для формулювання науково підтверджених висновків.

Психологічна готовність педагога є вирішальним і головним аспектом для успішного впровадження інклюзії. Вона є фундаментальним елементом і поєднує в собі комплекс здібностей, ціннісних орієнтирів та індивідуальних особистісних рис, які мотивують вчителя до взаємодії з дітьми з ООП. Також забезпечують його здатність якісно організовувати навчання в інклюзивному середовищі. Важливо зазначити, що поняття "психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії" відрізняється від терміну "інклюзивна компетентність". Психологічна готовність відображає наявність певних психологічних передумов, які за умови цілеспрямованого навчання можуть стати підґрунтям для розвитку професійних компетенцій, спеціалізованих знань, умінь та навичок, необхідних педагогу для ефективної роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби.

На основі опрацьованих наукових джерел, та дослідження сучасних теоретичних засад (Н. Ашиток, І. Беха, В. Бондаря, М. Буйнях, Л. Гречко, Л. Дубейко, та Mel Ainscow, Dianne Ioreman, Patricia O'Brien.) нами було досліджено та проаналізовано сутність інклюзивної компетентності педагога, яка розглядається як комплексна характеристика його готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Інклюзивна компетентність педагога є інтегрованою особистісною якістю, що визначає його здатність виконувати професійні завдання в умовах

інклюзії, враховуючи різні освітні потреби учнів. Це сприяє їхньому включенню до загального освітнього процесу, а також формує сприятливі умови для їхнього розвитку, самовираження та всебічної соціальної адаптації.

У рамках проведеного емпіричного дослідження було проведено низку діагностичних методів (анкетування, методика «Діагностика ригідності» за Г.Айзенком, методика «Соціально - психологічних установок особистості в мотиваційній сфері» О.Потьомкіна та тест «Оцінка комунікабельності» за методикою В.Ф. Ряховського, тест «Соціальний інтелект» автор - Дж. Гилфорд), що дозволило проаналізувати ступінь психологічної готовності учасників експериментальної групи до роботи з дітьми які мають ООП. Також контексті психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП ці методики дали змогу визначити ставлення вчителів щодо інклюзії, оцінити їхню гнучкість та здатність до адаптації, висвітлити мотиваційні установки у соціальній сфері конкретного педагогічного колективу. Під час дослідження ми визначили рівень комунікабельності та цінили соціальний інтелект учасників експериментальної групи. Все це в сукупності відображає важливі психологічні передумови для ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

Нами було розроблено та апробовано тренінгову програму розвитку психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП. Основними завданнями якої було вдосконалення навичок ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу. Сприяти позитивному ставленню до інклюзивної освіти. Знизити ризик професійного вигорання та підвищити загальну психологічну готовності до роботи в інклюзивному середовищі.

Ефективність тренінгової програми «Розвиток психологічної готовності та підтримка педагогів в реалізації інклюзивного навчання» була оцінена шляхом повторного емпіричного дослідження з використанням повторного анкетування, діагностування та тестування. Дані отримані в результаті продемонстрували її ефективність в розвитку емпатії, стресостійкості,

зниження рівня ригідності, стресу та підвищенні психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. На основі цих даних були надані практичні рекомендації вчителям та інструмент для роботи - сенсорна карта, яка є ефективним практичним методом для більш детального розуміння поведінкових аспектів дітей з ООП.

Отже, спільне використання тренінгової програми та сенсорної карти призвело до підвищення адаптивності та гнучкості педагогів, їхньої готовності до інновацій та експериментування, що є важливим для успішної реалізації інклюзивного навчання. Отримані результати підтверджують доцільність та перспективність використання подібних підходів для підвищення психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безручко А. Корекція пізнавальної діяльності у дітей з ЗПР молодшого шкільного віку засобами ізотерапії. VI Міжнар. конф. молодих учених, Харківський природничий форум, Харків, 18–19 трав. 2023. Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 253–256.
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів до його реалізації. Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2010. Вип. 19. С. 39- 42.
3. Бикова В. Психологічне забезпечення інклюзивної освіти : магістерська робота. Львів, 2023. 76 с.
URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/7410/1/Bukova%20Viktoria.pdf> (дата звернення: 25.02.2025).
4. Буйняк М.Г. Соціально-психологічні форми організації інклюзивного навчання. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 12: у 3-х т. Т. 1. С. 102-103.
5. Бойчук Ю., Сіліна Г., та ін. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання : навчально метод. посіб. / ред. Л. Покроєва. Харків : Харків. акад. неперерв. освіти, 2022. 290 с.
6. Буйняк М.Г. Структура психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: тези доп. VII

всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 25 квіт. 2012 р.).
Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій
Університету «Україна», 2022. С. 203-206.

7. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. Ч. 2. С. 145-155.

8. Варава Н. Як соціалізувати дітей з особливими освітніми потребами . Особлива дитина: навчання і виховання: науковий, навчальний, інформаційний журнал. 2021. №1. С. 67-69.

9. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. 308 с.

10.Гаяш О.В. Корекційно - розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2019. 120 с.

11.Гаврилов О. В. Процес інтеграції: наявні проблеми і перешкоди щодо його впровадження. Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. № 15. С. 53–56.

12.Гарькавець С. О. Психологія підліткової віктимності : монографія. Луганськ : Ноулідж, 2022. 175 с.

13.Гарькавець С. О. Система соціально-психологічних впливів і проблема формування просоціальних установок школярів. *Освіта на Луганщині*. 2015. № 2 (41). С. 34–39.

14.Гаврилов О. В. Процес інтеграції: наявні проблеми і перешкоди щодо

його впровадження. Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. № 15. С. 53–56.

15. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2017. 500 с.

16. Данілавичуте Е. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. №4. С.5-18.

17. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник / Н. Ярмола та ін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України., 2020. 208 с.

18. Душка А. Психологічний супровід родин дітей з розладами аутистичного спектра в умовах стресу : метод. рек. Київ : Ін-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 99 с.

19. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. кол. упоряд.: О. О. Патрикеева та ін. ; під заг. ред. В. І. Шинкаренка. Київ : Вид. дім «Плеяди», 2018. 96 с

20. Іванова І. Соціальна робота з людьми з особливими потребами : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Задруга, 2021. 416 с.

21. Коваленко В.Є., Павленко Л.С. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки. 2017. Вип. 8. Ч. II. С. 104-111.

22. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2019. 272 с.

23. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика : монографія. Луцьк : Іванюк В. П., 2017. 292 с.

24.Колупаєва А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник у 9 книгах. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ», 2019. 263 с.

25.Колупаєва А., Таранченко О. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови : : навч.-метод. посіб. Київ : Серія «Інклюз. освіта, 2023. 192 с.

26.Карпа М. Особливості групової психокорекційної роботи з сиблінгами неповносправних дітей. Теоретичні і практичні аспекти дитячої та юнацької психотерапії. Психологічне забезпечення інклюзивної освіти : матеріали регіон. науково-практ. конф., м. Львів. С. 16–18. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/7410/1/Bukova%20Viktoria.pdf> (дата звернення: 04.03.2025).

27.Крилова Т. Система психологічного супроводу дітей групи ризику : Довідник педагога-психолога. 2019. 50–62 с.

28.Кузава І. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. С. 97–102.

29.Лорман Т., Деппелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2019. 296 с.

30.Ліщинська О. А. Методика індивідуальної та групової роботи психолога-початківця : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2016. 112 с.

31.Миронова С. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч. метод. посіб. Кам'янець-Подільськ : Кам'янець-Под. нац. ун-т ім. Ів. Огієнка, 2022. 192 с.

32.Мерзлякова О. Л., Євдокимова Г. Методики професійного самовизначення. Київ : Шкільний світ, 2021. 120 с.

33.Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. 2022. № 19. С.108- 112.

34.Моляко В. О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці. Психологія : респ. наук.-метод. зб. УРСР. Київ : Рад. шк., 2019. Вип. 24. С. 26-33.

35.Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. Вісн. психології і педагогіки : зб. наук. пр. / Пед. ін-т Київ. ун-ту ім. Бориса Грінченка, Ін-т людини. Вип. 16. Київ, 2014. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>. (дата звернення 31.03.2025).

36.Обухівська А. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

37.Організація інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі : Навч.-метод. посіб. для науково-пед. працівників, студентів вищ. навч. закла / Д. Аргіропоулос та ін. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 202 с.

38.Панок В. Науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби системи освіти в умовах децентралізації (моделі, досвід) : колект. монографія. Київ : Ніка-Центр, 2019. 152 с.

39.Порошенко М. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ "Агенство "України", 2019. 300 с.

40.Про вищу освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-У11.

41.Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011, № 872.

42.Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОН України від 08.06.2018 № 609.

43.Словник психолого-педагогічних понять і термінів. URL: <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>. (дата звернення 18.02.2025).

44.Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 211 с.

45.Садова І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 448 с.

46.Софій Н., Найда Ю., Маланчій В. 40. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів : навчально-методичний посібник. Київ, 2018. 174 с.

47.Baddeley A. D., & Hitch, G. J. Workink memory. Psychology of learning and motivation, 2017. №9. P. 56-72.

48.Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. Educational Studies. 2021. Vol. 37. Iss. 2. P. 171–195.

49.Corbet J. Inclusive education and school culture. International Journal of Inclusive Educaition. 2019. Vol. 3, No. 1. P. 53,61.

50.Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge

Journal of Education. 2018. Vol. 40. Iss. 4. P. 369.

51. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. “Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom”. London ; New York, 2005.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Оцінка комунікабельності

(методика В.Ф. Ряховського)

У тесті 16 запитань. Оберіть відповідь, яка описує Вашу поведінку у вказаних ситуаціях.

	Питання	Т ак	Н і	Іно ді
1	На Вас чекає звичайна ділова зустріч. Чи хвилюєтесь Ви?			
2	Чи викликає у Вас сум'яття і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах або іншому подібному заході?			
3	Чи відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?			
4	Вам пропонують виїхати у справах до міста, де Ви ніколи не бували. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цієї поїздки?			
5	Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким?			
6	Чи дратуєтесь Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання)?			
7	Чи вірите Ви, що існує проблема "батьків і дітей" і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?			

8	Чи посоромитеся Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які позичив кілька місяців тому?			
9	У ресторані або в їдальні Вам подали явно неякісні страви. Чи будете Ви мовчати, лише сердито відсунувши тарілку?			
10	Опинившись сам на сам з незнайомою людиною, Ви не вступите з ним у бесіду і будете перейматися, якщо першим заговорить він. Чи так це?			
11	Вас жахає будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи Ви відмовитися від свого наміру?			
12	Чи боїтеся Ви брати участь у розгляді конфліктних ситуацій?			
13	У Вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури і ніяких чужих думок на цей рахунок Ви не сприймаєте. Це так?			
14	Почувши де-небудь висловлювання, яке є явно помилковим з добре відомого Вам питання, чи Ви промовчите?			
15	Чи викликає у Вас досаду чие-небудь прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні чи навчальній темі?			
16	Найбільш охоче Ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?			

Оцінка відповідей:

«Так» - 2 бали, «іноді» - 1 бал, «ні» - 0 балів.

Отримані бали підсумовуються.

30-32 балів. Ви явно некоммунікбельні, і це Ваша біда, оскільки найбільше страждаєте від цього Ви самі. Але і близьким Вам людям нелегко. На Вас важко покластися в справі, яка вимагає групових зусиль. Намагайтеся бути більш коммунікбельними, контролюйте себе.

25-29 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, тому у Вас мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів якщо і не викликають у Вас паніку, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки таким невдоволенням - у Вашій владі переламати ці особливості характеру. Хіба не буває так, що при сильному захопленні Ви стаєте цілком коммунікбельним? Необхідно тільки ожитися.

19-24 балів. Ви певною мірою товариські і в незнайомому оточенні відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми Вас не лякають. І все ж з новими людьми спілкуєтесь обережно і обмежено, у суперечках і диспутах берете участь неохоче. У Ваших висловлюваннях часом занадто багато сарказму, без ніякої на те підстави. Ці недоліки варто виправити.

14-18 балів. У вас нормальна коммунікбельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні, відстоюєте свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. Водночас не любите гучних компаній; екстравагантні витівки і багатослівність викликають у Вас роздратування.

9-13 балів. Ви досить товариські (часом, можливо, навіть надміру). Цікаві, говіркі, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування навколишніх. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любите бути в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Інколи Ви сердитесь, але швидко заспокоюєтесь. Чого Вам бракує, так це посидючості, терпіння і

відваги при зіткненні з серйозними проблемами. За бажання, однак, Ви можете себе змусити не відступати.

4-8 балів. Ви, мабуть, «свій хлопець». Товариськість б'є з Вас ключем. Ви завжди в курсі всіх справ. Ви любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у Вас мігрень або навіть нудьгу. Охоче берете слово з будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Усюди почуваете себе в своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї самої причини керівники і колеги ставляться до Вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтесь над цими фактами.

3 балів і менше. Ваша комунікабельність має болісний характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь в справи, які не мають до Вас ніякого відношення. Беретеся судити про проблеми, в яких зовсім не компетентні. Свідомо чи несвідомо Ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у Вашому оточенні. Запальні, образливі, нерідко буваєте необ'єктивні. Серйозна робота не для Вас. Людям - і на роботі, і вдома, і взагалі всюди - важко з Вами. Так, Вам треба попрацювати над собою і своїм характером! Перш за все виховуйте в собі терплячість і стриманість, шанобливе ставлення до людей, нарешті, подумайте про своє здоров'я - такий стиль життя не проходить безслідно.