

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

АРТЮХ АЛЬОНА ВАЛЕРІЇВНА

Допускається до захисту: завідувач кафедри психології
д.економ.н.,к.психол.н.,професор
_____В.А.Оверчук

« _____ » _____ 20 _____ р.

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В
ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ**

Спеціальність 053 Психологія

Кваліфікаційна (магістерська) робота

Науковий керівник:
Соловей-Лагода О.А,
к.психол.н., доцент,
доцент кафедри психології

Оцінка: ____ / ____ / ____

(бали за шкалою ЕКТС/ за національною шкалою)

Голова ЕК: _____

(підпис)

Вінниця 2024

АНОТАЦІЯ

Артюх А.В. Психологічна готовність вчителя до роботи в інклюзивному просторі. Спеціальність 053 «Психологія», Освітня програма «Реабілітаційна психологія в надзвичайних ситуаціях». Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця, 2024.

У кваліфікаційній роботі представлено теоретичний аналіз проблеми готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як в зарубіжній так і у вітчизняній психології. Розглянуто сучасний стан інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах, феномен готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії та його сутність, описано структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності в інклюзивному просторі та її показники.

Проведена діагностика і встановлено рівень сформованості психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Наведено результати емпіричного дослідження показників психологічної готовності, що складають мотиваційно-ціннісний, когнітивний, психолого-регуляційний, оціночно-рефлексивний та діяльнісний компоненти.

Згідно з проведеним статистичним аналізом виявлено, що рівень психологічної готовності вчителів, які працюють в КЗ «Якушинецький ліцей» Вінницької області, для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у сфері інклюзивного навчання є недостатнім. Було розроблено програму тренінгу для вчителів з формування психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП, апробовано її і встановлено ефективність.

Ключові слова: готовність, психологічна готовність, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами.

Табл. 7. Рис. 4. Бібліограф: 76 найм.

Artiukh A. V. Psychological readiness of the teacher to work in an inclusive space. Specialty 053 Psychology, Educational program Rehabilitation psychology in emergency situations. Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, 2024.

The qualification work presents a theoretical analysis of the problem of teachers' readiness to work with children with special educational needs in both foreign and domestic psychology. The current state of inclusive education in Ukraine and foreign countries, the phenomenon of teachers' readiness for professional activity in the conditions of inclusion and its essence are considered, the structure of psychological readiness for pedagogical activity in an inclusive space and its indicators are described.

Diagnostics was carried out and the level of psychological readiness of teachers to work in an inclusive environment was established. The results of an empirical study of indicators of psychological readiness, which include motivational-value, cognitive, psychological-regulatory, evaluative-reflective and activity components, are presented.

According to the conducted statistical analysis, it was found that the level of psychological readiness of teachers working in the «Yakushinsky Lyceum» Clin the Vinnytsia region to effectively work with children with special educational needs in the field of inclusive education is insufficient. A training program for teachers on the formation of psychological readiness for inclusive education of children with SEN was developed, it was tested and its effectiveness was established.

Keywords: readiness, psychological readiness, inclusion, children with special educational needs.

Tabl.7. Fig. 4 .Bibliography:76 titles of literature

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ООП – особливі освітні потреби

діти з ООП – діти з особливими освітніми потребами

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група



ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ І ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП	11
1.1. Сучасний стан інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах.....	11
1.2. Феномен готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії та його сутність.....	23
1.3. Структура психологічної готовності до педагогічної діяльності в інклюзивному просторі та її показники.....	31
Висновки до першого розділу	43
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	45
2.1. Характеристика вибірки та етапів емпіричного дослідження.....	45
2.2. Опис методів дослідження.....	47
Висновки до другого розділу	52
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП	53
3.1. Аналіз результатів дослідження рівня сформованості психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивному середовищі	53
3.2. Зміст тренінгової роботи з педагогами по формуванню їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному середовищі.....	62
3.3. Визначення ефективності тренінгової роботи з педагогами.....	69
Висновки до третього розділу	74
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	78
ДОДАТКИ	87

ВСТУП

Актуальність дослідження. В сучасному світі, де швидко зростає кількість людей з різними потребами та особливостями розвитку, актуальність інклюзивної освіти стає надзвичайно важливою.

Мета інклюзивної педагогіки полягає в забезпеченні рівних можливостей для навчання, розвитку і соціалізації усіх учнів, незалежно від їхніх особливостей, потреб і здібностей. Це включає в себе створення сприятливого та доступного навчального середовища, де кожна дитина має можливість розкрити свій потенціал, отримати належну підтримку та адаптовану освіту, а також взаємодіяти з ровесниками і вчителями на рівних умовах. Все це допомагає не лише сформувати у дитини з ООП відповідні знання, вміння та навички, а й сприяє її соціалізації. Отже, таким чином, школа та навчальне середовище стають важливими інструментами соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Враховуючи широке впровадження інклюзивної освіти дітей з ООП у загальноосвітніх школах України, виникла інша суттєва проблема – готовність педагогічних кадрів до роботи в інклюзивних умовах та розвиток їх професійних компетентностей, адаптованих до нових викликів сучасного суспільства.

Зауважимо, що підготовка педагогічних кадрів для роботи в інклюзивному освітньому середовищі передбачає високий рівень професійної компетентності, що має охоплювати не лише фахові аспекти, а й методичні, психологічні, корекційні та практичні компоненти, з урахуванням принципів інклюзивної навчальної системи. Отже, професійна підготовка вчителів та майбутніх педагогів повинна відображати ключові аспекти інклюзії та спрямовуватися на розвиток вище вказаних компонентів.

Вивчення різноманітних підходів формування готовності до професійної діяльності й розвитку професійних компетенцій у рамках інклюзивної освіти було розглянуто такими вченими як В. Бондар, М. Буйняк, І. Демченко, В. Коваленко, О. Мартинчук, Л. Савенко, В. Синьов, Н. Софій Н. та ін.

Однак, аналіз літературних джерел свідчить, що проблема психологічної підготовки педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній науці залишається малодослідженою. З огляду на це було обрано тему магістерської роботи «Психологічна готовність вчителя до роботи в інклюзивному просторі».

Об'єкт дослідження – готовність до роботи в інклюзивному просторі.

Предмет дослідження – психологічна готовність вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та практично дослідити особливості психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан інклюзивної освіти в Україні і закордоном.
2. Визначити теоретико-методологічні підходи до вивчення феномену психологічної готовності та його структуру.
3. Розробити програму дослідження психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, підібрати психологічний інструментарій.
4. Діагностувати і встановити рівень сформованості психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.
5. Розробити програму тренінгу для вчителів з формування психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, апробувати її і встановити ефективність.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що:

- психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з ООП, зумовлена як зовнішніми так і внутрішніми факторами, значною мірою визначається їх розумінням значимості інклюзії, ставленням до учнів, відповідною професійною компетентністю і досвідом роботи.

- спеціально проведена тренінгова робота з вчителями з метою розвитку

їх психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП сприятиме підвищенню компетентності педагогів до роботи у інклюзивному середовищі.

Мета дослідження та завдання обумовили необхідність визначення системи методів та програми їх використання, що включає теоретичну, пошуково-емпіричну (у дослідницько-експериментальному, констатуючому, формуючому варіантах) і узагальнюючу складові. В процесі реалізації програми застосовувалися такі **методи дослідження**:

- теоретичні (аналіз, співставлення, класифікація й узагальнення теоретичних та експериментальних даних);

- емпіричні (методика визначення соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О. Потьомкіної, методика діагностики рівня емпатійних здібностей (за І. Юсуповим), методика визначення комунікативної толерантності (за В. Бойком), методика реалізації потреби у саморозвитку (за М. Фетіскіним), опитувальник обізнаності вчителів про особливості інклюзивної освіти та навчання дітей з ООП, анкетування)

- формуючі (соціально-психологічний тренінг);

- методи математико-статистичної обробки даних (G-критерій знаків).

Теоретико-методологічними засадами дослідження виступають концептуальні положення інклюзивної освіти (О. Prodius [74], В. PalmerSusan, L. Williams-DiehmKendra [75], О. Будник [7], Н. Гаврилова, С. Миронова, Л. Платаш, С. Романюк [1], А. Колупаєва [25, 26], С. Миронова, [39], В. Синьов [55], та ін.); особливостей впровадження інклюзивної освіти в Україні та зарубіжжі (Т. Бондар [5, 6]; О. Казачінер [19] О. Сахань, Н. Шевчук[54], Д. Шульженко [72]); готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (К. Гудзь [11], М. Буйняк [8], І. Оралканова [44]); сучасні наукові погляди щодо підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Т. Бондар [4], І. Демченко [13],

Л. Козіброда [23], З. Удич [65], О. Мартинчук [33-35], О. Поканевич [48], О. Чопік [70] та ін.); .

Наукова новизна роботи полягає в уточненні понять «готовність до професійної діяльності» та «психологічна готовність вчителя», дослідженні рівня сформованості компонентів психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП.

База дослідження: Комунальний заклад «Якушинецький ліцей» та «Ксаверівська філія Якушинецького ліцею» Вінницької області. Вибірку склали 60 педагогів, віком від 32 до 54 років.

Теоретичне значення роботи. Матеріали кваліфікаційної магістерської роботи можуть бути використані при підготовці майбутніх педагогів до роботи у закладах освіти та рекомендовані практичним психологам при встановленні рівня психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання комплексу методів і методик, спрямованих на визначення готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі в роботі практичних психологів, корекційних педагогів, а також для педагогічних працівників, які проходять підвищення кваліфікації. Отримані теоретичні висновки, практичні результати, тренінгова програма можуть використовуватися з метою підвищення компетентності вчителів щодо інклюзивної освіти та їх психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП.

Апробація роботи. Основні теоретичні положення та результати дослідження відображено в публікаціях:

1. Артюх А. Психологічна готовність вчителя до роботи в інклюзивному просторі. *Цифрове наукове суспільство: соціально-економічні, правові та міжнародні аспекти*: зб. матеріалів I Міжнар. науково-практ. конф., м. Львів, 15 вересня 2023 р. \ Міжнародний центр наукових досліджень. – Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023. – С. 147-150.

2. Артюх А. Психологічна готовність вчителя до роботи в інклюзивному просторі. *Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєдіяльності* : матеріали III Міжнар. науково-практ. конф., 16-17 листопада 2023 р., \ за ред.. проф. В.А.Оверчук. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2023 м. С. 22-25. [Електронне видання].

Структура роботи: Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних посилань, який складається з 76 найменувань, додатків. Загальний обсяг магістерської роботи становить 132 сторінки, з них основного тексту – 77 сторінок. У тексті магістерської роботи містяться 7 таблиць та 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ І ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП

1.1. Сучасний стан інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах

ЮНЕСКО надала найбільш універсальне визначення інклюзивної освіти як цілісного явища, яке передбачає рівний доступ до якісної освіти для всіх осіб без винятку. Це можливість для всіх дітей повністю брати участь у повсякденному житті в дитячому садку, школі та університеті. По всьому світу інклюзивне середовище побудоване на таких ключових принципах:

- Кожна особа є унікальною, і це робить її цінною.
- Кожна особа може відчувати та мислити; вона потребує підтримки та дружби зі своїми ровесниками.
- Кожна особа є невід'ємною частиною соціального простору.
- Кожна особа має цінність через свій внутрішній потенціал, а не лише через зовнішні ознаки та вияви.

У розвинених країнах світу інклюзивна освіта розглядається як одна з найпрогресивніших форм навчання. Усвідомивши важливість інклюзивної освіти, європейські країни почали змінювати свій підхід до навчання ще в 70-х роках ХХ століття. Це означало, що вони стали активно переходити від традиційної системи освіти, в якій деякі групи учнів можуть бути виключені або маргіналізовані, до більш інклюзивного формату, де кожен учень має можливість навчатися разом з ровесниками, незалежно від їхніх особливих потреб чи характеристик.

Зараз подібні зміни стають актуальними й для України. Реформа інклюзії означає, що в країні розпочинається процес адаптації освітньої системи, щоб забезпечити доступність, рівність та підтримку для всіх учнів,

незалежно від їхніх особливих потреб чи обмежень. Це включає в себе створення адаптованих навчальних планів, надання спеціальної підтримки та створення середовища, де кожен учень може розвиватися на своєму рівні. Усвідомивши це, європейці почали переходити на новий формат освіти ще в 70-х рр. XX століття. Наразі, реформа інклюзії активно розвивається і в Україні.

Для того, щоб швидко і ефективно впровадити інклюзію в Україні, благодійний фонд Порошенка на чолі з Мариною Порошенко, плідно займається впровадженням інклюзивного навчання в Україні [50].

Україна прийняла законопроект № 588 «Про внесення змін до Закону України «Про освіту»», який надає дітям з особливими освітніми потребами право на навчання в загальноосвітніх школах, незалежно від їхнього місця проживання [49]. Цей закон було прийнято Верховною Радою України 09 вересня 2017 року. Згідно з цим законом:

- Діти з особливими освітніми потребами мають право на безоплатну освіту в державних і комунальних школах, незалежно від того, чи встановлена у них інвалідність.
- Введено дистанційне та індивідуальне навчання.
- Визначено поняття «особа з особливими освітніми потребами» та «інклюзивне навчання».
- Для осіб з особливими освітніми потребами створено можливість отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної допомоги, а також інклюзивні та спеціальні класи в загальноосвітніх школах.
- Разом із іншими формами навчання (спеціальні заклади та індивідуальна форма навчання), інклюзивна форма навчання стала доступною для дітей з особливими освітніми потребами. Закон також передбачив доставку цих дітей до шкіл за допомогою шкільних автобусів, призначених для перевезення дітей на колісних кріслах [49].

Сучасні загальноосвітні школи в Україні приймають дітей з різними освітніми потребами, такими як порушення зору, слуху, мовлення, опорно-

рухового апарату, затримка психічного розвитку, емоційно-вольові розлади та інші. Вчителям доручено завдання створювати комфортну та впевнену атмосферу для цих дітей, максимально використовуючи свої професійні навички, щоб розвивати їхні потенціали відповідно до рівня суспільства та їхнього природного обдаровання.

На сьогоднішній день людство переходить до нової способу розуміння світу - світоглядної парадигми - яку можна назвати «єдиною спільнотою, що об'єднує людей з різноманітними потребами». В сучасному світі спостерігається тенденція до розмивання формальних інституційних бар'єрів та соціальної адаптації осіб з особливими потребами у фізичному та психологічному розвитку. Сформувалася нова культурна та освітня норма, що ґрунтується на повазі до людей з фізичними та інтелектуальними обмеженнями. Ця норма має міжнародне визнання, відображаючи в собі цінності та принципи Організації Об'єднаних Націй.

Статут ООН, Всесвітня декларація прав людини та інші міжнародні документи гарантують, що діти з обмеженими можливостями мають рівні права та можливості, що рівнозначні для всіх. Конвенція про права дитини та Декларація про права осіб з обмеженими можливостями, прийняті Генеральною Асамблеєю ООН, встановлюють як пріоритети забезпечення дітям з особливими потребами доступу до освіти, медичного обслуговування, професійної підготовки та можливості працювати. Ці та інші міжнародні документи спонукають кожен країну гармонізувати своє внутрішнє законодавство з основними принципами цих документів.

Про це наголошується в Конституції України, Законах України «Про освіту» [16], Концепції розвитку інклюзивної освіти [27], Постанові Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 р. №588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [49], та ін. Окремі державно-правові акти спрямовані на створення соціально-економічних умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з

особливостями розвитку, зокрема, Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), тощо.

Метою інклюзивного навчання є створення середовища, де кожен учень, незалежно від своїх індивідуальних потреб, обмежень чи особливостей, має можливість отримати якісну освіту, здобувати знання і розвиватися на максимально можливому рівні. В інклюзивній освіті прагнуть забезпечити рівний доступ до навчання для всіх, створюючи умови, що враховують різні потреби учнів [53].

Як зауважують Колупаєва А. і Таранченко О., основною ідеєю інклюзивного навчання є розбиття бар'єрів, які можуть виникнути перед учнями з фізичними, інтелектуальними, чуттєвими чи поведінковими особливостями. Це означає, що в освітньому процесі кожен учень повинен мати можливість взяти участь, отримувати підтримку, брати участь в академічних, соціальних та культурних заходах разом з ровесниками [26].

В Україні з метою якісного отримання освіти школярами з порушеннями психофізичного розвитку створено декілька моделей освіти, а саме:

- спеціальну освіту;
- інклюзивну освіту;
- інтеграція в освіті.

Спеціальна освіта – це система спеціальних закладів дошкільної та середньої освіти в яких навчаються діти з особливими освітніми потребами (за видом ступенем порушення). В нашій державі існують навчальні заклади стаціонарного та інтернатного типу для осіб з такими порушеннями у психофізичному розвитку:

- для незрячих (сліпих) дітей;
- для слабозорих дітей;
- для глухих дітей;
- для слабочуючих дітей;
- для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- для дітей із затримкою психічного розвитку (та іншими порушеннями

когнітивного розвитку);

- для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату;
- для дітей з важкими порушеннями мовлення;
- для дітей зі складними комплексними порушеннями та інших.

Інклюзивна освіта – це спільне навчання осіб з нормо-типовим розвитком та осіб з порушеннями психофізичного розвитку, коли всі учасники навчального процесу навчаються спільно взаємодіяти. Інклюзивна освіта заснована на тому, що всі учні, незважаючи на власні фізичні, інтелектуальні та інші особливості, включені до загальної системи освіти та навчаються разом зі своїми однолітками у закладах середньої освіти, де враховуються їхні особливі та потреби.

Інклюзивна освіта включає не тільки сферу освіти, але весь спектр суспільних відносин: працю, спілкування, розваги. Скрізь має бути створена доступна та доброзичлива атмосфера, подолано бар'єри середовища та суспільної свідомості. Інклюзивна освіта передбачає побудову системи навчання, що задовольняє потреби кожної дитини, забезпечує всіх дітей такою психолого-педагогічною підтримкою, яка дозволяє їм бути успішними, відчувати безпеку та доречність.

Основною метою інклюзії (як освітньо-корекційного процесу), є створення вільного, безбар'єрного середовища у навчанні та професійній підготовці людей з особливими освітніми потребами.

Спільне навчання дітей із ООП та ровесників із нормо-типовим розвитком – це відмінний спосіб виховання у сучасних школярів толерантності, бажання допомогти і взяти посильну участь у житті тих дітей, яким через їх особливості важче жити, ніж іншим. Включення дітей із ООП до інклюзивної освіти є однією з основних та невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі у житті суспільства, ефективної самореалізації у різних видах професійної та соціальної діяльності.

Інтеграція в освіті – це навчання й виховання дітей з психофізичними порушеннями (однієї нозології) в умовах закладу дошкільної або середньої

освіти. Діти з особливими освітніми потребами навчаються за освітніми (навчальними) програмами відповідно до їхніх фізичних та / або інтелектуальних можливостей. Навчання відбувається в межах окремого класу, де кількість дітей постійна, а їхні пізнавальні та фізичні можливості схожі.

У позаурочний час, учні таких (інтегрованих) класів долучаються до позакласних виховних заходів, які проводить заклад дошкільної або середньої освіти, приймають активну участь у заходах разом із нормо-типовими однолітками, спілкуються з ними, приймають участь у різних видах діяльності (ігровій, трудовій, спортивній та інших).

Як бачимо, інтегрована освіта заснована на тому, що всі учні, незважаючи на власні фізичні, інтелектуальні та інші особливості, включені до загальної системи освіти, спільно з іншими нормо-типовими дітьми приймають участь у виховних заходах, окрім навчальної діяльності.

Синьов В. розглядав освітню інтеграцію, як певний перехідний етап на шляху до інклюзії, відзначаючи основну перевагу цієї форми навчання – перехід учнів зі спеціальних в масові школи за місцем проживання. Він наголошував, що інтеграція в освіті – це можливість здобуття освіти без «відриву» від родини і друзів, розвиток в середовищі здорових однолітків, який сприяє формуванню комунікативних навичок та соціокультурної активності, що згодом може допомогти дітям з особливими освітніми потребами більш успішній адаптації та соціалізації в суспільстві [55].

Інклюзія(відангл.Inclusion– включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, і насамперед, що мають труднощі у фізичному розвитку. Він припускає розробку і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті [63].

Термін інклюзія має відмінності від термінів інтеграція та сегрегація [56]. При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату.

Інклюзія - це процес реального включення осіб з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя і однаковою мірою необхідна для всіх членів суспільства. Особистість з особливими потребами - це не обділена долею людина, це, швидше, визначений спосіб життя за обставин, що склалися, який може бути дуже цікавий їй і оточуючим людям, якщо порушення розглядати в рамках соціальної концепції. Тоді головний сенс процесу інклюзії можна позначити так: «Всім тут раді!»

Інклюзивна освіта – це стратегія на довгий термін, яка розпочинається вже сьогодні і орієнтована на створення освітнього середовища, що дозволяє кожній особі, включаючи дітей з серйозними відхиленнями у фізичному, емоційному, соціальному та інших аспектах розвитку, навчатися разом у навчальному закладі, але на рівні її можливостей. Інклюзивна освіта охоплює всіх учасників освітнього процесу: дітей із обмеженими можливостями здоров'я та їхніх батьків тощо. Інклюзія в освіті – це не окремий фрагмент роботи, а системний підхід до організації діяльності навчального закладу в усіх аспектах. Тому для розвитку інклюзивної освіти важливе формування змін у суспільному усвідомленні, включаючи фахівців. У перехідний період часто виникає розрив між декларованими законами, які гарантують права дітей з відхиленнями в розвитку на отримання освіти та соціальну інтеграцію, і практичними механізмами їх реалізації.

Впровадження ідеї інклюзивної освіти в практику навчальних закладів потребує введення в штат додаткових одиниць–тьюторів з обов'язковою підготовкою із спеціальної психології та спеціальної педагогіки, а також хоча б короткотривалих курсів підвищення кваліфікації для всього колективу навчального закладу із спеціальних курсів психології та педагогіки, технологій інклюзивної освіти.

Успішна інклюзивна освіта - це складний та багаторівневий процес, що вимагає перегляду підходів на всіх рівнях життєдіяльності людей, починаючи від заміни установки на рівноправну мінливість можливостей дітей, замість прагнення до середнього рівня. Однак, важливо уникнути пріоритету

інтересів лише однієї або кількох груп (наприклад, людей із інвалідністю) під час втілення концепцій інклюзивної освіти.

Міжнародна практика підтверджує, що найбільш передовою системою освіти для осіб з функціональними обмеженнями є інтегрована або інклюзивна освіта, яка передбачає включення дітей з ООП до загальноосвітнього навчального процесу.

Досвід Німеччини як розвиненої соціальної держави може служити прикладом організації системи навчання для осіб з фізичними обмеженнями. Цікавим є той факт, що німецькі експерти вважають за необхідне професійно супроводжувати дітей з особливими освітніми потребами [67].

Багато зарубіжних вчених у своїх дослідженнях наголошують на важливості формування інклюзивної культури освітніх установ для успішного спільного навчання дітей з різними освітніми потребами [51].

Основними проблемами тут є наявність культурних стереотипів щодо осіб із інвалідністю, а саме:

- Відсутність толерантності, співчуття до дітей з особливими освітніми потребами, дискримінаційні установки щодо них з боку оточуючих.
- Формальний підхід вчителів до впровадження методів та технологій індивідуального підходу в навчанні, небажання педагогів працювати в різномірних середовищах.
- Застарілий стереотипний підхід вчителів до можливості спільного навчання дітей без відхилень у розвитку з «особливими» учнями.
- Негативне ставлення до дітей з інвалідністю з боку здорових учнів та їхніх батьків.

Громадська думка батьківської спільноти щодо інклюзії неоднозначна. Дослідження вчених встановило, що 70% батьків звичайних дітей не заперечують спільне навчання, оскільки це дозволить їхнім дітям стати більш толерантними. Проте існує побоювання, що для цього вчителям доведеться вкласти спеціальні зусилля за шкоду здоровим учням [53]. Очевидним є той факт, що «особливі» діти потребують підвищеної уваги від учителя, такі учні

гостро потребують індивідуального та диференційованого підходу до змісту адаптованих навчальних програм, вибору завдань, організації навчального середовища, режиму занять. Тому працювати в інклюзивному класі безперечно складніше, ніж у звичайному. Майстерність вчителя полягає у такій організації навчально-виховного процесу, щоб кожен учень міг проявити свої здібності, здобути максимум нових знань та повністю задовольнити свої освітні потреби [68].

Система освіти в Канаді, згідно з законодавством, передбачає можливість навчання осіб із інвалідністю на всіх рівнях, починаючи від шкіл і закінчуючи вищими навчальними закладами. Домінує форма інтегрованого навчання, в якій застосовуються спеціальні технічні засоби та індивідуальні програми. Наприклад, у Канаді існують інклюзивні класи в загальноосвітніх школах, де діти з різними потребами навчаються разом з іншими учнями. В таких класах застосовуються спеціальні підходи, такі як індивідуальні навчальні плани, адаптивні методи та засоби навчання для забезпечення належних умов едукції кожному учневі.

У вищих навчальних закладах, також враховують потреби студентів з інвалідністю. Наприклад, в університетах є спеціальні служби для студентів з інвалідністю, які надають додаткову підтримку, таку як спеціальні зошити, іспити у спеціально обладнаних кімнатах, альтернативний формат підручників та інші адаптивні заходи.

Це підкреслює зобов'язання Канади перед інклюзивною освітою та забезпеченням рівних прав для всіх студентів, незалежно від їхніх можливостей та індивідуальних потреб. Канада стала першою країною, яка закріпила у своїй конституції положення про рівні права інвалідів [3].

У Фінляндії форму інклюзивної освіти також ухвалено на державному рівні про що є відповідні законодавчі документи. В них відображено доступність освіти для осіб з ООП завдяки створенню диференційованого середовища навчання. До того ж є і система освітньо-консультативних

центрів, метою діяльності яких є супровід і підтримка таких учнів, їхніх батьків та педагогів.

У цій країні великого значення набуває і робота з підготовки кадрів для реалізації інклюзивного навчання. Так, у Лапландському університеті викладається курс «Навчання викладача» (60 кредитів). До цієї програми можуть долучитися будь-які фахівці, які хочуть працювати з дітьми з ООП.

У Фінляндії інклюзія реалізується наступним чином: навчання в одному класі, створеному із 2 груп дітей (типового розвитку і з ООП); спеціальних класів у звичайних масових школах (у них навчаються діти з більш важкими нозологіями чи комплексними порушеннями) [51].

У Швеції законодавчо закріплено право дітей з ООП навчатися у масовій школі. Держава здійснює вагому соціальну і фінансову підтримку таких шкіл. На муніципальному рівні існує така практика: спочатку дітей з ООП потребами зараховують у звичайний клас, але по декілька годин на тиждень вони додатково займаються із спеціальним педагогом. Педагог готує дітей з ООП до навчання у звичайному класі. Якщо виникають проблеми, це розглядається на засіданні спеціальної комісії, яка вивчає ситуацію і дає відповідні рекомендації та вживає заходів (аж до направлення на лікування).

Також у шведських університетах у всіх освітніх програмах з підготовки вчителів є обов'язкові навчальні дисципліни, де майбутніх фахівців-педагогів навчають особливостям організації інклюзивної освіти. Основи інклюзивного мислення формуються на всіх предметах і всіма викладачами [25].

У Норвегії згідно закону про доступність освіти для осіб з ООП, організовані відповідні центри, які спеціалізуються на наданні допомоги окремим категоріям дітей (наприклад, дітям з аутизмом і т.д.). Інклюзивне навчання в основному здійснюється в загальноосвітніх школах. При цьому, у класі, де є діти з ООП додатково працюють асистенти вчителя, які опікуються цими дітьми і допомагають їм в соціалізації [51].

Національна стратегія реалізації інклюзивної політики в Данії також передбачає інклюзивне навчання. У цій країні сформована відповідна група

представників із різних університетів країни, які проводять дослідження у цій галузі і стежать за роботою муніципалітетів щодо впровадження інклюзивного навчання. У Данії батьки мають право навчати дитину за місцем проживання. Дітям з ООП освітній заклад зобов'язаний створити всі необхідні умови для успішної соціалізації і навчання. У загальноосвітніх школах зазвичай навчаються як окремі учні з ООП, так і групи таких дітей. Однак, психологи, спеціальні педагоги, логопеди та інші фахівці здійснюють підтримку і супровід дітей з ООП та їх родин.

У школах здійснюється диференційований підхід, з дітьми з ООП проводяться додаткові види занять у позакласному форматі. До таких груп долучають дітей з різних класів однієї паралелі, які мають шкільні труднощі. У школах організуються педагогічні консилиуми, на яких обговорюються особливості реалізації інклюзивного навчання, вирішуються конкретні ситуації навчання дітей з ООП.

Кураторами інклюзивного навчання у цій країні є муніципалітети, які здійснюють соціальну, юридичну, фінансову підтримку [51].

У Франції також діти з ООП мають рівний доступ до навчання завдяки впровадженню низки законів і організації інклюзивного середовища у різних закладах освіти. Держава забезпечує створення відповідних умов для успішної адаптації дітей з ООП, включаючи фінансування і оплату роботи не лише фахівців (помічників учителя у супроводі дитини з ООП), а й придбання необхідних технічних засобів. Інклюзивне навчання представлено двома формами: діти з ООП навчаються у звичайному класі (клас «шкільної інклюзії») або спеціальному класі під керівництвом спеціального вчителя («клас педагогічної інтеграції»). До того ж, є державні ресурсні центри для супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у масовій школі.

У Франції для кожного учні з ООП розробляється індивідуальний план шкільного навчання. Він включає умови інклюзивного процесу, а також спеціальні медичні, педагогічні, психологічні, соціальні заходи.

Підготовка фахівців для інклюзивної освіти здійснюється в університетах. Однак, проблемами реалізації інклюзивної освіти у Франції є недостатній рівень забезпечення кадрами та методичного супроводу інклюзивних практик [51].

Сьогодні у Великобританії діти з ООП навчаються у масових школах із ресурсним забезпеченням, спеціальних (корекційних) класах загальноосвітніх шкіл, спеціальних державних і приватних школах, а також в спеціальних приватних школах при церквах. У ЗЗСО для дітей з ООП впроваджується диференціація програми, цілей і методів викладання, оцінок досягнень дітей. Дітям з ООП допомагає асистент вчителя, який може бути присутнім у класі під час проведення уроків. Для вирішення конкретних завдань може використовуватися індивідуальна програма навчання для учня з ООП. За потребою і заняття можуть проводитися індивідуально.

Діти зі складними порушеннями можуть проводити деякий час у спеціальній школі.

Однак, на практиці ідеї інклюзивної освіти у різних регіонах країни здійснюються з різним рівнем успішності. Реалізація відповідних законів почасти супроводжується запеклою боротьбою прихильників і противників ідеї інклюзії. Проблемою є і кадрове питання [3].

Нормативно-правовою базою забезпечення освіти дітей та молоді з особливими потребами в Україні є Конституція України, закони України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Указ Президента України від 01.06.2015 р. № 900 «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та ін. [31].

Отже, на основі проведеного нами аналізу ключових аспектів цієї проблеми можна зазначити, що гарантування прав та створення комфортних

умов для освіти дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітніх школах та інших закладах, а також включення у трудову діяльність громадян, які входять до категорії «особи з обмеженими можливостями здоров'я», є важливою особливістю цивілізованого та демократичного суспільства. Розвиток сучасних інформаційних технологій, науково-технічний прогрес і глобальні зміни в професійній діяльності різко розширюють можливості соціальної інтеграції різних категорій громадян з різними відхиленнями в розвитку, поведінці, обмеженими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами. Люди, які раніше були залежні від державної підтримки, стають повноправними учасниками суспільства. Зміни державної політики в системі спеціальної освіти є необхідними для фундаментального вирішення цих проблем і забезпечення нормального розвитку та освіти цієї категорії осіб.

Продовжуючи цю думку, важливо зазначити, що суттєві зміни у державній політиці по відношенню до системи спеціальної освіти вимагають ретельного розгляду та реформ. Ці зміни повинні включати в себе створення доступних та адаптованих навчальних програм, підтримку вчителів у розвитку навичок роботи з учнями з різними потребами, а також забезпечення доступу до необхідних ресурсів та технологій.

Крім того, враховуючи поширення інклюзивної освіти та ріст кількості осіб зі спеціальними потребами в загальноосвітніх школах, необхідно активно сприяти створенню безбар'єрних та інклюзивних навчальних середовищ, щоб забезпечити їхню повноцінну участь у навчальному процесі та соціальному житті.

1.2. Феномен готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії та його сутність

Феномен готовності є предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень. [8, 14, 23, 24, 37, 48, 52, 71] До того ж, зауважимо, що цей

феномен постає як у якості самостійного предмету дослідження, так і в контексті вивчення діяльності особистості, зокрема професійної.

Сам термін «готовність» виник у експериментальній психології ще в кінці XIX ст. Він визначається як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій [56]. Дослідження готовності в експериментальній психології привело до розуміння того, що психологічний стан людини перед виконанням певної дії може суттєво впливати на її реакцію та загальний результат. «Готовність» розглядалася як показник здатності до саморегуляції поведінки.

Ця концепція стала основою для розвитку інших галузей психології, зокрема психології особистості, педагогічної та спортивної психології тощо. Таким чином розуміння сутності поняття «готовності» в експериментальній психології відкрило шлях для подальших досліджень і допомогло розкрити роль психічних факторів у навчанні, розвитку та виконанні різних, в тому числі і професійних завдань.

Дослідниця Гармаш Т. А., вивчаючи готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців із логістики виокремлює декілька наукових підходів:

1. *Функціональний підхід.* Згідно цього підходу «готовність» розглядається як психічний стан, який активізує психічні функції під час реалізації професійно ідіяльності та зумовлює якість її виконання.
2. *Особистісний підхід.* Згідно цього підходу «готовність» визначається як комплексна особистісна характеристика, що об'єднує внутрішні чинники певної діяльності. Це особливо актуально в процесі підготовки до цієї діяльності.
3. *Особистісно-діяльнісний підхід.* «Готовність» розглядається як вияв усіх професійно важливих рис особистості, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій.
4. *Результативно-діяльнісний підхід.* Він вбачає «готовність» як результат підготовчого процесу до виконання тих чи інших функцій, дій,

операцій.

5. *Акмеологічний підхід.* Згідно цьому підходу «готовність» до діяльності розуміється через сприйняття людиною самої діяльності та її місця в ній. Зокрема, це може включати усвідомлення необхідності цілеспрямованого саморозвитку та особистісної значущості діяльності [9, С. 3-4].

Таким чином готовність до професійної діяльності це психічний, особистісний та функціональний стан індивіда, який визначає його здатність ефективно виконувати конкретну професійну діяльність. Це не просто набір знань, вмінь і навичок, але й психологічне налаштування, що впливає на його готовність і бажання реалізувати свої професійні здібності.

Феномен готовності вчителів до професійної діяльності також представляє собою складне і різнобічне явище. Воно передбачає комплексну психологічну, професійну та особистісну підготовку, яка включає відповідний рівень сформованості необхідних компетенцій, знань та навичок, високу вмотивованість та соціокультурні аспекти, які є важливими для ефективного та відповідального виконання педагогічної ролі, забезпечення якісного навчання та розвитку учнів.

За останні десять років в Україні було проведено багато досліджень щодо того, як готувати майбутніх педагогів у вищій школі до успішного виконання їхніх професійних обов'язків [12, 23, 52, 59]. Науковці-педагоги у своїх працях зосереджують увагу на виявленні умов і факторів, розробку дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності педагогів до професійної діяльності. Психологи ж прагнуть до встановлення і вивчення характеру зв'язків, залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності, вивчають специфіку впливу різноманітних зовнішніх і внутрішніх факторів на цей процес.

Таким чином готовність виступає як результат професійно-педагогічної підготовки, так і умовою успішної професійної діяльності. У зв'язку з цим основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності

визначають наступні:

- *динамічність* (готовність може зростати, розвиватися та адаптуватися до нових викликів і ситуацій, які виникають у педагогічній практиці);

- *стійкість* (готовність здійснювати діяльність повинна залишатися впродовж тривалого періоду часу та не піддаватися легким коливанням або змінам при зустрічі з труднощами чи несподіваними ситуаціями. Стійкість готовності вказує на її внутрішню міцність.);

- *цілісність*. Оскільки готовність до педагогічної діяльності є комплексним явищем, що включає в себе різноманітні компоненти, такі як знання, вміння, мотивацію, емоційний стан і психологічну налаштованість, високу вмотивованість тощо, то цілісність готовності означає, що всі ці аспекти пов'язані і взаємодіють між собою, утворюючи єдиний функціональний комплекс, необхідний для успішної педагогічної практики.

Реформування освітньої галузі передбачає потребу у педагогах нового типу, спроможних і налаштованих активно працювати над власним професійним удосконаленням. Як зауважує Н. Лазаренко, ставляться нові вимоги до професіоналізму вчителя в умовах євроінтеграції [28].

Готовність до професійної діяльності є динамічним та комплексним явищем, яке активно розвивається під впливом навчання та набуття професійного досвіду ще на етапі здобуття освіти у вищому навчальному закладі. На це націлені відповідні освітні програми за якими навчаються студенти. Вони передбачають отримання відповідних компетенцій і очікувані результати в результаті навчання. До того ж необхідне постійне самовдосконалення і саморозвиток педагога.

У зв'язку з цим, як вказують науковці [13, 28], вже на стадії ранньої професіоналізації у закладі вищої освіти виникає важлива необхідність сприяти розвитку у студентів готовності до систематичного самовдосконалення в контексті їхньої професійної підготовки. Ця готовність в майбутньому сприятиме в подальшому проявити себе як ініціативних, самостійних, успішних та висококваліфікованих фахівців у своїй сфері,

оскільки ефективність їхньої педагогічної діяльності в суттєвій мірі залежить від рівня їхньої професійної компетентності та позитивної мотивації до постійного самовдосконалення.

Готовність студентів до професійного самовдосконалення передбачає активну участь у власному професійному зростанні та розвитку. Вона базується на здатності майбутніх педагогів відчувати внутрішню мотивацію до вдосконалення своєї професійної діяльності, постійно розвивати вольові якості, такі як цілеспрямованість, наполегливість, самодисципліна та самоконтроль [21].

Важливою частиною процесу формування готовності є рефлексія, яка передбачає аналіз і самокритичне осмислення власного досвіду та діяльності. Це дозволяє студентам, майбутнім педагогам, виявляти свої сильні сторони та області для покращення, що сприяє їх подальшому розвитку як особистості і професіонала [65].

Участь у процесі самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти та самореалізації сприяє глибокому усвідомленню себе як професіонала, що дозволяє ефективно впроваджувати здобуті знання та вміння в практику. Важливою складовою цього опроцесу є оволодіння знаннями та навичками самостійного вдосконалення, що відіграють важливу роль у подальшій професійній діяльності.

Отже, формування готовності студентів, майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення включає в себе розвиток професійної мотивації, вольових якостей, рефлексії та активну участь у процесах самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти та самореалізації під час навчання для подальшої успішної професійної діяльності.

Погляди М.Буйняк на готовність до педагогічної діяльності, зокрема, до навчання дітей з ООП, відображає важливу ідею, що ця готовність є основою або фундаментом для професійної компетентності педагога [8]. Як зауважує дослідниця, готовність відіграє роль внутрішнього стану або психологічної основи, на якій будується професійна педагогічна діяльність. Це означає, що

педагог має мати не лише технічні знання та практичні навички, але й певні внутрішні якості та налаштування, які допомагатимуть йому ефективно виконувати свої обов'язки, зокрема в інклюзивній освіті [8].

Таким чином, можна стверджувати, що готовність педагога та його професійна компетентність є взаємопов'язаними складовими, які разом формують його професійну педагогічну майстерність.

Сучасна система освіти повинна створювати умови, за яких діти з особливими освітніми потребами зможуть розвивати свої власні цінності, здійснювати свої життєві плани та виробляти важливі ключові та життєві навички. Це особливо важливо зараз, коли українське суспільство переживає зміни і трансформації, і освіта також не стоїть на місці.

Зміна сприйняття українським суспільством дітей з особливими потребами, яка відбувається зараз, включає в себе визнання їхніх прав, встановлення мети, завдань та пріоритетів у їхньому розвитку, навчанні та вихованні. Це вимагає створення відповідних умов для надання якісних освітніх послуг для цієї категорії дітей.

Як вказувалося вище, в Україні для забезпечення якісної освіти учням із порушеннями психофізичного розвитку використовуються різні моделі, включаючи спеціальну освіту, інклюзивну освіту та інтеграцію в загальноосвітній процес.

У багатьох загальноосвітніх школах діють спеціальні класи, де здійснюється навчально-корекційний та корекційно-виховний процес для дітей з особливими потребами, які вчаться разом зі звичайними учнями.

У зв'язку з цим виникає важлива проблема – готовність педагогів працювати в інклюзивному середовищі.

Це передбачає наступні ключові аспекти:

1. *Знання та відповідні компетенції.* Вчителі повинні мати глибокі знання про інклюзивні підходи, освітні потреби різних учнів, а також ефективні методи навчання, які забезпечують налаштованість та успіх кожної дитини. Розуміння психофізіологічних особливостей дітей з особливими

освітніми потребами допомагає вчителям підлаштовувати навчальний процес під їх індивідуальні потреби [55].

2. *Професійні вміння.* Вчителі повинні володіти навичками адаптації навчального матеріалу та методів до різних стилів навчання та рівнів здібностей учнів. Вони також повинні мати розвинуті комунікативні вміння для співпраці зі спеціалістами, батьками та іншими учасниками навчального процесу [26].

3. *Соціальна компетентність.* Вчителі повинні створювати сприятливу психологічну атмосферу в класі, яка зумовлює ефективну взаємодію між всіма учнями. Вони повинні бути відкритими до різної культурної, етнічної та соціальної різноманітності, проявляти толерантне ставлення, терпимість та розуміння [52, 57].

4. *Позитивне ставлення та мотивація.* Вчителі мають вірити в здібності кожної дитини до розвитку та навчання. Вони повинні бути мотивованими для вирішення труднощів та пошуку інноваційних підходів у викладанні. [59]

5. *Професійна саморефлексія.* Вчителі повинні постійно аналізувати та оцінювати свою практику, виявляти сильні сторони та області для вдосконалення в контексті інклюзії. Це допомагає покращувати їхню роботу та підвищувати якість навчання для всіх учнів [11, 12].

6. *Індивідуалізація підходів.* Вчителі повинні бути здатними створювати індивідуальні навчальні плани та стратегії для дітей з різними освітніми потребами. Це вимагає гнучкості та креативності в адаптації навчального матеріалу та методів для досягнення найкращих результатів для кожного учня [62].

7. *Співпраця зі спеціалістами.* Вчителі повинні ефективно співпрацювати зі спеціалістами (психологами, логопедами, соціальними працівниками тощо), щоб забезпечити комплексний підхід до навчання та розвитку дітей з ООП [12].

8. *Створення інклюзивного середовища.* Вчителі повинні виробляти

позитивну атмосферу в класі, в якій всі учні відчують себе впевнено та заохочено. Це може включати розробку правил взаємодії, підтримку позитивних стосунків між учнями та створення сприятливих умов для розвитку соціальних навичок [2, 25, 64].

9. *Підтримка батьківства.* Вчителі повинні встановлювати позитивний зв'язок з батьками учнів, включаючи тих, у кого є особливі освітні потреби. Співпраця з батьками сприяє кращому розумінню потреб учнів і вирішенню можливих труднощів [17, 61, 68].

Таким чином, готовність вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії включає низку специфічних компетенцій та підходів, які дозволяють їм успішно впроваджувати інклюзивні принципи та забезпечувати якісну освіту для всіх учнів.

У дослідженні О. Мартинчук, присвяченому проблемі підготовки фіхівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі, розглядаються два різновиди готовності - професійна та психологічна [34, 35]. Структурно перша форма готовності включає такі компоненти як обізнаність у сфері інформації, володіння педагогічними методами та технологіями, розуміння основ психології та корекційної педагогіки, здатність враховувати індивідуальні особливості учнів, вміння створювати модель уроку, використовувати різноманітні підходи під час навчання та взаємодіяти професійно в інклюзивному освітньому процесі. Другий аспект готовності включає емоційне сприйняття дітей з різними порушеннями у розвитку, вміння залучати таких учнів до активної діяльності на уроці та відчуття задоволеності від власної педагогічної практики [34].

Л. Козіброда вивчаючи особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі виокремлює три аспекти: теоретичний, практичний та психологічний [23].

Теоретичний аспект передбачає вивчення концепцій, принципів та теорій, пов'язаних з інклюзивною освітою та педагогікою. Вчителі повинні розуміти, як працює інклюзивна освіта, які є принципи диференційованого

навчання, як адаптувати навчальні плани для учнів з різними потребами та як створювати сприятливе навчальне середовище для всіх учнів.

Практичний аспект фокусується на практичних навичках та методах, які допоможуть вчителям ефективно працювати в інклюзивному класі. Вчителі повинні вивчити методи диференційованого навчання, розробку індивідуальних навчальних планів для учнів з особливими потребами, використання різних педагогічних підходів та засобів, які сприяють активному залученню всіх учнів до навчального процесу.

Психологічний аспект стосується розуміння психологічних особливостей навчання та взаємодії з учнями з різними потребами, толерантного ставлення до них. Вчителі повинні мати навички спілкування та взаємодії з учнями, розуміти їхні емоційні потреби, вміти підтримувати позитивну атмосферу в класі та допомагати учням розвивати віру в свої можливості.

Всі ці аспекти взаємопов'язані і створюють комплексний підхід до вирішення проблеми підготовки вчителів до роботи в інклюзивному навчальному середовищі. Адаптація теоретичних знань, практичних навичок та психологічної готовності допомагає вчителям ефективно взаємодіяти з учнями з різними потребами та забезпечувати їхній успіх у навчанні.

1.3. Структура психологічної готовності до педагогічної діяльності в інклюзивному просторі та її показники

Враховуючи вищенаведені особливості інклюзивної освіти та узагальнені точки зору вчених на поняття «готовність до професійної діяльності в умовах інклюзії», ми розуміємо це як складний процес формування вчителя як особистості і професіонала. Він передбачає, що педагог має бути добре ознайомлений із специфікою навчання дітей з особливими освітніми потребами та здатний виконувати свої професійні

обов'язки, враховуючи професійно значущі цінності та морально-етичні норми в різних сферах соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз науково-психолого-педагогічної літератури також виявив різноманітні підходи вчених до визначення структури готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. Наша думка полягає в тому, що ця різноманітність пояснюється складністю і багатогранністю цього феномену.

У науково-педагогічній праці М. Буйняк була визначена структура готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти, яка складається з чотирьох основних компонентів:

1. *Мотиваційний компонент*: це сукупність стійких мотивів, які спрямовані на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнають кожну дитину як суб'єкта навчально-виховної діяльності і сприяють формуванню внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливими освітніми потребами.

2. *Когнітивний компонент*: включає в себе систему знань і уявлень про проблеми інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я та організацію навчального процесу, в якому вони беруть участь.

3. *Креативний компонент*: відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності і розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їхні здібності.

4. *Діяльнісний компонент*: складається з методів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Він передбачає формування в майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій [8].

Ця структура готовності до роботи в інклюзивній освіті допомагає розуміти і розвивати ключові аспекти готовності вчителів для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У своїй дослідницькій роботі, І. Демченко виділяє структурні

компоненти готовності вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, які включають:

1. *Компетентнісний компонент.* Цей компонент відображає рівень знань, навичок та умінь вчителя, необхідних для успішної роботи в інклюзивному середовищі. Він охоплює розуміння специфіки освітнього процесу для дітей з різними освітніми потребами і володіння методиками та підходами до навчання цих дітей.

2. *Саморегулятивний компонент.* Ця складова структури готовності вчителя визначає його здатність контролювати і регулювати власну діяльність і емоції під час роботи з учнями із різними потребами. Вона включає в себе вміння планувати та оцінювати власну роботу, а також реагувати на незвичайні ситуації в класі.

3. *Місіонерський компонент.* Цей аспект готовності вчителя вказує на його особистісні якості та внутрішню мотивацію щодо інклюзивної педагогіки. Він включає в себе переконаність в цінності інклюзивної освіти, готовність присвячувати себе цьому фаху, ідентифікацію з ідеалами інклюзивної освіти та самовідданість служінню цим ідеалам [13].

Ця структура допомагає розібратися в ключових аспектах готовності вчителя до роботи в інклюзивних класах і відображає як професійні, так і особистісні аспекти цієї готовності.

Для створення готовності вчителя до ефективної професійної діяльності в інклюзивному середовищі, важливо розуміти, з яких компонентів складається ця професійна якість. Ураховуючи думки вчених щодо структури цього явища, а також нашого визначення готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті, ми виділяємо чотири основні компоненти готовності:

1. *Мотиваційно-ціннісний компонент* - відображає мотивацію та цінності вчителя щодо інклюзивної освіти. Важливо, щоб вчитель мав стійкі мотиви і бачив цінність роботи з учнями різних потреб, визнавав їхні права на якісну освіту і готовий був докладати зусилля в їхній успіх.

2. *Когнітивний компонент* – відображає рівень знань, розуміння

та умінь вчителя, які необхідні для успішної роботи в інклюзивному класі. Сюди входить розуміння особливостей розвитку та навчання учнів з різними потребами, а також оволодіння методиками та стратегіями роботи з ними.

3. **Психолого-регуляційний компонент** – відображає здатність вчителя контролювати свої дії і емоції під час роботи з учнями з різними потребами. Вона включає в себе навички планування, оцінювання та адаптації своєї діяльності для відповіді на потреби учнів.

4. **Діяльнісний компонент** – відображає конкретні дії та методи роботи вчителя з учнями інклюзивного класу. Сюди входять навички взаємодії з учнями, використання різних педагогічних підходів та інструментів для підтримки навчання і розвитку учнів з різними освітніми потребами. Зупинимося більш детально на кожному із них.

Мотиваційно-ціннісний компонент представляє собою позитивне ставлення до професійної діяльності, потребу в отриманні спеціальних знань і психологічних компетенцій, розвиток професійних навичок і вмінь, прагнення до досягнення високих результатів у педагогічній роботі та глибоке прийняття цінностей інклюзивної освіти. Його можна розглядати як динамічну систему професійних мотивів, що включає в себе усвідомлення необхідності пошуку і використання таких методів і підходів у педагогічній діяльності, які були б оптимальними як для учнів з нормальним розвитком, так і для дітей з особливими освітніми потребами. Ця мотивація проявляється у постійному бажанні оновлювати методичні підходи для проведення інноваційних занять, враховуючи особливості інклюзивного навчання.

У мотиваційному компоненті вчителя інклюзивного класу можна виділити такі основні мотиви:

1. Прагнення до демократизації і гуманізації освіти через інклюзивну освіту для дітей з особливими потребами.
2. Сприяння успішній соціалізації учнів з різними потребами.
3. Бажання впливати на формування громадської думки стосовно спільного навчання дітей із різними освітніми потребами.

4. Мета підвищення якості освіти в Україні.

Ці мотиви визначають внутрішню мотивацію вчителя інклюзивного класу та підкреслюють його важливу роль у створенні доступної та інклюзивної освітньої системи [29].

Учитель інклюзивного класу, як особистість і професіонал, творець свого власного педагогічного шляху, керується особистими цінностями, які визначають його відношення до навчальної діяльності та взаємовідношення з учнями. Ці цінності включають в себе:

1. Визнання цінності особистості дитини, незалежно від її індивідуальних особливостей чи порушень. Це означає, що вчитель розуміє, що кожна дитина має право на повноцінну освіту та повагу.

2. Усвідомлення своєї відповідальності як передавача культури та вихователя для дітей з особливими потребами. Це вимагає від вчителя глибокого зобов'язання перед своїми учнями та розвитку власних педагогічних навичок.

3. Розуміння творчого аспекту педагогічної діяльності з дітьми, які потребують значних духовних і енергетичних витрат. Це передбачає бажання вчителя розвивати творчі методи та підходи для підтримки інклюзивного навчання.

Ці професійно-ціннісні орієнтації формують ідеали вчителя інклюзивного класу і визначають його педагогічну спрямованість. Вони є основою для успішної педагогічної діяльності, яка виражається в ентузіазмі до роботи, бажанні постійно вдосконалюватися та розвивати творчість. Елементи мотиваційно-ціннісного компонента включають:

1. Стійку мотивацію до діяльності в умовах інклюзії, що відзначається непохитністю вчителя у своїх намірах та бажанні досягти успіху незалежно від викликів і труднощів.

2. Професійно-інклюзивну спрямованість, яка визначається бажанням працювати в інклюзивному середовищі та розвивати навички, необхідні для ефективної педагогічної практики.

3. Гуманний характер методів розв'язання педагогічних ситуацій, що підкреслює пошану до учнів та врахування їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

Ці елементи сприяють формуванню позитивної педагогічної практики в інклюзивному навчанні та сприяють успішному навчанню та розвитку дітей з різними освітніми потребами.

Когнітивний компонент включає в себе сукупність знань і вмінь, необхідних для структурування педагогічного процесу з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учнів. Він базується на сучасних знаннях з загальної педагогіки, психології і методик навчання, а також на медичних (клінічна медицина, психопатологія, невропатологія) та дефектологічних (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики) основах.

Когнітивний компонент відіграє ключову роль у формуванні цілісного розуміння педагогічної діяльності та сприяє активізації пізнавальної діяльності педагога. Він допомагає вчителю набирати та накопичувати когнітивний досвід, який є важливим для розвитку і вдосконалення його професійних компетентостей.

Цей компонент дозволяє вчителю уявляти всю систему інклюзивної педагогічної діяльності як цілісний процес. Він допомагає вчителю орієнтуватися в концептуальних ідеях інклюзивної педагогіки, виділяти ключові фактори, що визначають її ефективність, а також ідентифікувати обмеження та труднощі, які можуть виникнути під час впровадження інклюзії в освітній процес.

Отже, когнітивний компонент є фундаментальною основою для успішної роботи вчителя в інклюзивному середовищі і дозволяє йому ефективно застосовувати педагогічні стратегії та методики, які враховують різноманітність потреб учнів. Для вчителя інклюзивного освітнього простору надзвичайно важливо мати систему знань щодо фізіологічних і психологічних особливостей дітей з різними медичними діагнозами, а також

розуміти їхню навчальну поведінку і потреби. Це включає в себе розуміння організації та змісту освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, а також ролі різних учасників освітнього простору у навчанні кожної дитини.

Знання про способи взаємодії дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однолітками із загальним рівнем розвитку є ключовим елементом успішного інклюзивного навчання. Ці знання дозволяють вчителю створювати сприятливе навчальне середовище, в якому кожен учень може розвивати свій потенціал і досягати успіху.

Враховуючи ці аспекти, ефективність освітнього процесу в інклюзивному навчанні в значній мірі залежить від глибокого розуміння та застосування вчителем важливих знань про дітей з особливими освітніми потребами і методів їхнього навчання. Такі знання створюють підґрунтя для індивідуального підходу до кожного учня та підтримки їхнього успіху в навчанні і розвитку [34].

Н. Лалак, розглядаючи особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання, вказує на те, що система знань, необхідних для вчителя інклюзивного освітнього простору, може бути розділена на три основні групи:

1. Загально педагогічні знання, які допомагають вчителю розуміти сутність, закономірності, принципи, функції та особливості педагогічного процесу. Вони дозволяють вчителю аналізувати процес навчання учнів, розуміти його основні принципи та методи, а також визначати основні напрями досліджень у галузі інклюзивної освіти.

2. Методичні знання допомагають вчителю зрозуміти завдання, зміст і особливості методики навчання предметів, а також їх зв'язки з іншими науками. Вони також допомагають усвідомити специфіку сучасних методів навчання в інклюзивних класах та основні напрями вдосконалення системи навчання.

3. Спеціальні знання дають змогу вчителю краще розуміти педагогічні можливості інклюзивної освіти та особливості розвитку дітей з

різними видами обмежень та розладами. Вони включають анатомо-фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, емоційно-вольовими розладами, порушеннями розумового розвитку тощо [29].

Ця система знань є важливою основою для вчителя інклюзивного освітнього простору, оскільки допомагає йому краще розуміти учнів з різними освітніми потребами і надавати їм необхідну підтримку та можливості для навчання та розвитку.

Показники когнітивного компонента включають такі аспекти:

1. Глибина розуміння змісту та основних аспектів інклюзивної діяльності - це вказує на те, наскільки вчителю вдалося зрозуміти основні поняття і концепції, пов'язані з інклюзивною освітою. Важливо, щоб він міг глибоко аналізувати та розуміти сутність цього підходу до навчання.

2. Знання специфіки роботи, технологій та методик педагогічної діяльності в інклюзивних умовах - це означає, що вчитель має знати специфічні підходи, методи та технології, які використовуються для навчання та підтримки дітей з різними освітніми потребами в інклюзивних класах. Він повинен бути озброєний знаннями про те, як пристосовувати навчальний процес для кожного учня.

3. Системні знання з методології інклюзивної педагогіки - це вказує на те, що вчитель повинен мати всебічні та комплексні знання про те, як планувати та впроваджувати інклюзивний навчальний процес. Він повинен розуміти методологічні аспекти інклюзії, включаючи її цілі, принципи та стратегії.

Усі ці показники показують, наскільки вчитель готовий та компетентний у сфері інклюзивної освіти і як він може успішно працювати з учнями з різними освітніми потребами.

Поведінково-регулятивний компонент можна розглядати як здатність вчителя до внутрішніх психологічних і поведінкових змін, які спрямовані на збереження гармонійних відносин з іншими учасниками інклюзивного

навчального процесу. Цей компонент виявляється у самоусвідомленні вчителя про себе як суб'єкта інклюзивної діяльності, його здатності до забезпечення ефективної організації інклюзивного навчання, а також уздатності до саморефлексії та саморегуляції в контексті відповідності особистісних характеристик та якостей вимогам інклюзивного простору.

Це означає, що вчителю інклюзивного класу потрібно володіти психологічною гнучкістю, яка дозволяє йому адаптуватися до різних потреб і стилів навчання учнів з різними освітніми потребами. Він також повинен бути здатним ретельно самоаналізувати свою роботу та відповідати на виклики інклюзивного простору, забезпечуючи якість і ефективність навчання для всіх дітей [34].

Як зауважують А. Мелоян та А. Погрібна, робота вчителя з дітьми з ООП, з порушеннями інтелекту та іншими нозологіями потребує підвищеної стійкості до стресу, навичок саморегуляції емоцій, щоб запобігати емоційному вигоранню [36].

Важливо, щоб учитель міг ефективно керувати своїми емоційними станами та застосовувати методики саморегуляції. Емоційний стан учителя та його поведінка мають створювати комфортне середовище для всіх учнів, адже діти визнають вчителя як партнера та наставника.

Важливо розуміти, що прояви гніву, неадекватна поведінка та бурхливі емоції можуть негативно впливати на інтерес учнів до навчання та порушувати сприятливий мікроклімат в класі. Тому вчитель повинен намагатися зберігати спокій та використовувати позитивний підхід до взаємодії з учнями, щоб створити оптимальні умови для навчання та розвитку кожного учня, незалежно від їхніх особливостей розвитку.

Отже, дуже важливими для вчителя в інклюзивному освітньому просторі є показники психолого-регуляційного та діяльнісного компонентів.

Давайте розглянемо їх детальніше:

1. Психолого-регуляційний компонент – стосується психологічної готовності вчителя до роботи в інклюзивному просторі.

- Адекватність сприйняття умов і учасників означає той факт, що вчитель повинен бути здатним правильно сприймати і розуміти особливості дітей з різними освітніми потребами та вимоги інклюзивного простору. Це допомагає уникнути негативних стереотипів і непродуктивних підходів.

- У роботі в інклюзивному просторі можуть виникати стресові ситуації через складнощі та несподівані обставини. Вчитель повинен вміти ефективно реагувати на ці ситуації, зберігаючи спокій і здатність вирішувати проблеми.

- Робота з дітьми з різними освітніми потребами може бути емоційно напруженою. Вчитель повинен мати емоційну стабільність, щоб не допустити вигорання та зберегти позитивний підхід до роботи.

2. Діяльнісний компонент стосується практичних навичок та здібностей учителя.

- Здатність до виконання конкретних професійних завдань: вчитель повинен бути здатним ефективно планувати і проводити уроки, працювати з різними методиками та інструментами, адаптувати матеріали для дітей з різними освітніми потребами.

- Здатність передбачати результати діяльності. Вчителю важливо мати здатність аналізувати свої дії та передбачати можливі результати в контексті інклюзивного навчання. Це допомагає коригувати підходи та досягати кращих результатів.

Усі ці аспекти сприяють ефективній роботі в інклюзивному освітньому просторі, де різноманітність дітей та їхніх потреб вимагає від учителя багатофункціональності та готовності до адаптації.

Також важливим компонентом, що входить в структуру психологічної готовності вчителя до роботи в інклюзивному просторі є оціночно-рефлексивний компонент. Сформованість цього компонента допомагає педагогові аналізувати та об'єктивно оцінювати свої професійні навички та досягнення, а також сприяє постійному розвитку та вдосконаленню його педагогічної практики.

Наприклад, після проведення уроку вчитель проводить детальний аналіз своєї роботи, ретельно вивчає, що було зроблено добре, а що може бути покращено. У цьому контексті важливо враховувати індивідуальні потреби учнів, особливо тих, хто має особливі освітні потреби. Наприклад, вчитель може зауважити, що деякі учні потребують більшої індивідуальної підтримки в процесі вирішення завдань.

Для досягнення кращих результатів, вчитель приймає рішення про включення додаткових підказок або матеріалів на наступних уроках.

Оціночно-рефлексивний компонент також передбачає прагнення педагога постійно вдосконалювати свої методи та стратегії навчання, а також стимулює до самовдосконалення та самоосвіти.

Отже, цей компонент є необхідним для вчителя інклюзивного класу, оскільки він допомагає підвищувати якість навчання та адаптувати педагогічну практику до потреб усіх учнів, сприяючи досягненню більш ефективних результатів у навчанні.

Як пише Л. Коврігіна, «У процесі формування психологічної та професійної готовності вчителя до професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами значну роль відіграють: позитивний емоційний настрій у вчителів, визначення вмотивованості, елементи заохочення, надання та використання допомоги, підтримка адміністрації закладу, прагнення до творчості. Темпи формування психологічної готовності вчителів зумовлені змістом науково-методичної діяльності в післядипломній освіті та залежать від спрямованості занять на курсах підвищення кваліфікації та змісту навчальних програм. Також простежується залежність від стану та розвитку їхньої емоційної сфери, наявності емпатійного ставлення до інших людей» [22, с.15].

Зміст професійної готовності вчителя до роботи в інклюзивному класі включає в себе потребу у відповідних навичках та вміннях, які дозволять забезпечити успішний навчальний процес для всіх учнів. Серед цих навичок можна виділити:

1. Розробка індивідуальних навчальних планів та програм. Учитель повинен бути здатним створювати плани та програми, які враховують потреби та індивідуальні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

2. Використання соціально-педагогічних стратегій взаємодії. Учитель повинен вміти ефективно співпрацювати з різнопрофільними фахівцями та батьками учнів з особливими потребами для досягнення кращих результатів навчання.

3. Застосування адаптивних методик викладання і оцінювання. Вчитель повинен використовувати методи навчання та оцінювання, які враховують потреби всіх учнів, включаючи тих, хто має особливі потреби.

4. Педагогічне співробітництво з батьками учнів. Вчитель повинен вести відкритий та плідний діалог з батьками дітей, які потребують інклюзивного навчання, для спільного досягнення найкращих результатів.

5. Запобігання упередженому ставленню до учнів та створення комфортного середовища. Учитель повинен активно працювати над тим, щоб у класі чи групі панувала атмосфера взаємоповаги та підтримки, а усі діти почували себе комфортно та заохоченими до навчання.

Показники діяльнісного компонента включають:

- Здатність вчителя здійснювати навчальний процес в інклюзивних умовах, відповідно до визначеної мети.
- Наявність системи професійних навичок у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, включаючи учнів, батьків, інших педагогів та спеціалістів.
- Застосування творчих методологічних підходів для організації інклюзивної освіти, що дозволяє вчителю ефективно адаптувати свою діяльність до потреб всіх учнів.

Таким чином, аналіз проблеми готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії показує, що структурні компоненти цієї готовності взаємопов'язані і взаємодоповнюють один одного. Ця внутрішня

взаємодія між якостями, властивостями та станами допомагає вчителям якісно виконувати свою професійну діяльність в інклюзивних умовах освіти. Виявлена структура готовності вчителів до роботи в умовах інклюзії підкреслює необхідні компоненти для кожного з аспектів цієї готовності, такі як формування професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь і компетенцій, які сприяють успішному впровадженню освітнього процесу в інклюзивних умовах.

Отже, загальний вплив мотиваційно-ціннісного, когнітивного, психолого-регуляційного, оціночно-рефлексивного та діяльнісного компонентів формує комплексну інтегровану систему, яка динамічно сприяє високому рівню професійної діяльності вчителів в сфері інклюзивної освіти і сприяє їхньому самовдосконаленню та усвідомленню власної ролі у професії та особистісному розвитку.

Висновок до розділу 1

Згідно з проведеним теоретичним аналізом проблеми інклюзивної освіти і психологічної готовності вчителя до роботи в інклюзивних класах можна зробити кілька важливих висновків:

Готовність вчителя до роботи в інклюзивних умовах - це складне, інтегративне і динамічне явище, яке включає в себе різні компоненти та аспекти. Основними компонентами готовності вчителя є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, психолого-регуляційний, оціночно-рефлексивний і діяльнісний компоненти, кожен з яких має свою важливу роль у підготовці вчителя до роботи з учнями в інклюзивному просторі.

Психологічна готовність вчителя до роботи в інклюзивних умовах є однією з важливих складових загальної готовності. Цей компонент визначається психологічними якостями та властивостями педагога, які впливають на його здатність до успішної роботи з учнями з ООП.

Основні аспекти психологічної готовності вчителя до інклюзивної роботи включають наступне: здатність до емпатії і співчуття; відкритість до

різних форм інклюзивного навчання; толерантність до особистісних особливостей учнів; стресостійкість і здатність ефективно керувати стресом, шукаючи конструктивні рішення в складних ситуаціях; навички саморегуляції, які допомагають уникати неадекватних відповідей та зберігати спокій у важких ситуаціях; сензитивність і гнучкість, здатність бути готовим до змін і адаптації своїх підходів під потреби кожного учня; конструктивна комунікація.

Психологічна готовність вчителя є важливим фактором для успішної інклюзивної освіти, оскільки вона впливає на взаємодію з учнями та створення сприятливого освітнього простору. Вчителі, які розвивають ці психологічні якості та властивості, можуть бути більш успішними в роботі з усіма дітьми, незалежно від їхніх освітніх потреб.

Зважаючи на ці компоненти, важливо відзначити, що готовність вчителя до роботи в інклюзивних умовах є процесом, що вимагає постійного самовдосконалення і розвитку.

Таким чином, розуміння структури та компонентів готовності є важливим етапом для розробки ефективних програм підготовки вчителів до роботи в інклюзивних класах і підтримки їхнього професійного зростання.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Характеристика вибірки та етапів дослідження

Результати теоретичного аналізу наукової літератури досліджуваної проблеми довели її значущість для психологічної науки. Наразі постало питання емпірично дослідити особливості психологічної готовності вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

На початку проведення дослідження усіх респондентів було інформовано про мету і програму дослідження та отримано їх згоду на участь.

Мета емпіричного дослідження полягала у вивченні рівня сформованості психологічної готовності вчителів до навчання дітей з ООП; розробка, апробація та визначення ефективності тренінгової програми формування психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному просторі.

Дослідження побудоване на якісному підході до збору та аналізу даних, оскільки такий підхід, на нашу думку, надає можливість глибокого аналізу отриманих даних та розуміння причинно-наслідкових зв'язків, пов'язаних із дослідженням.

У процесі формування вибірки емпіричного дослідження була залучена реально існуюча статистична група, представлена педагогами КЗ «Якушинецький ліцей» та «Ксаверівська філія Якушинецького ліцею» Вінницької області. Загальна кількість досліджуваних склала 60 осіб. Це вчителі віком від 32 до 54 років.

Опитування відбувалось у очному форматі у серпні 2023 р.

Для реалізації поставленої мети дослідження та перевірки висунутої

гіпотези було реалізовано *п'ять основних етапів дослідження*:

1) Теоретико-методологічний етап – полягав у формуванні проблеми дослідження, визначені об'єкта та предмета, завдань та гіпотези дослідження. Також на даному етапі ми здійснили теоретичний огляд та аналіз наукової літератури.

2) Підготовчий етап – включав в себе підбір комплексу необхідних психодіагностичних методів та методик дослідження. На цьому етапі було розроблено програму проведення констатувального експерименту і сформовано вибірку досліджуваних.

3) Діагностично-емпіричний етап дослідження включав збір фактичних даних респондентів за означеними методами і методиками, реалізовувалася програма емпіричного дослідження, здійснювалася якісна і кількісна (математико-статистична) обробка даних.

4) Формувально-розвиваючий етап включав розробку і апробацію тренінгової програми з вчителями, націленої на розвиток психологічної готовності до роботи у інклюзивному середовищі.

5) Контрольний етап передбачав встановлення результативності проведеної роботи за програмою тренінгу. Оформлення кваліфікаційної роботи і підготовка до захисту.

Узагальнивши теоретичні підходи до вивчення феномену психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП нами було виокремлено такі взаємозалежні компоненти як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, психолого-регуляційний, оціночно-рефлексивний і діяльнісний компоненти. Отже, логіка підбору комплексу діагностичних методик і опитувальників передбачала саме вивчення цих структурних компонентів.

Для дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту психологічної готовності нами було використано анкету для вчителів (Див. Додаток А) та методику визначення соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О. Потьомкіної (Див. Додаток Б);

Сформованість когнітивного компоненту психологічної готовності

вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП досліджували за допомогою опитувальника обізнаності вчителів про особливості інклюзивної освіти та навчання дітей з ООП. (Див. Додаток Г)

Для отримання узагальнених даних щодо сформованості інших компонентів психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП використовували наступні методики:

- методика діагностики рівня емпатійних здібностей (за І. Юсуповим (Див. Додаток В) ;

- методика визначення комунікативної толерантності (за В. Бойком) (Див. Додаток Д);

- методика реалізації потреби у саморозвитку (за М. Фетіскіним) (Див. Додаток Є);

Для нас було важливим встановити рівні сформованості психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного середовища. З цією метою ми використали критерії, розроблені М. Буйняк (Див. Додаток Ж)

2.2. Опис методів дослідження

У роботі були використані такі методи дослідження: теоретичний: аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення даних наукової психологічної літератури з проблеми дослідження; психодіагностичний та математико-статистичний. Був використаний наступний діагностичний інструментарій.

1. Анкета для вчителів для дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту психологічної готовності складається з 19 питань (13 закритих і 6 відкритих). Запитання у цій анкеті стосуються педагогічного ставлення до інклюзивної освіти та учнів із особливими освітніми потребами. Також вона оцінює бажання вчителів здобувати нові знання в сфері інклюзивної освіти та має на меті визначити чинники, які, на думку вчителів, сприяють або заважають успішному впровадженню інклюзивного навчання дітей з ООП у

загальноосвітніх школах. Докладний зміст анкети поданий в додатку А.

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

Процедура обстеження за цією методикою передбачає заповнення бланку опитувальника (див.додаток Б), відповівши одним із варіантів відповіді «Так» чи «Ні» і подальшу обробку та інтерпретацію результатів дослідження.

Інструкція: «Уважно прочитайте питання і відповідайте на них «так» чи «ні», залежно від тенденції Вашої поведінки у певній ситуації.

За результатами проведення методики визначаються домінуючі ціннісні орієнтації особистості:

- люди, більш орієнтовані на процес, фокусуються на самій роботі, майже не замислюючись над досягненням необхідного результату. В їхній свідомості результат діяльності є неважливим;

- люди, які орієнтуються на результат – одні з найбільш надійних; вони здатні досягати результату у своїй діяльності всупереч перешкодам та невдачам;

- люди з альтруїстичною спрямованістю особистості;

- люди з надмірнов ираженим егоїзмом;

- люди, які орієнтуються на працю, яким праця приносить більше задоволення, ніж будь-які інші заняття;

- провідною цінністю для людей з орієнтацією на гроші є прагнення до збільшення свого добробуту;

- головна цінність для людей, що орієнтуються на свободу – свобода. Дуже часто орієнтація на свободу поєднується з орієнтацією на працю, як прагненням займатися улюбленою справою. Для людей з орієнтацією на владу провідною цінністю є вплив на інших людей, на суспільство.

Інтерпретація здійснюється шляхом визначення показників за 2 шкалами:

Шкала А - виявлення установок, спрямованих на альтруїзм-егоїзм;

Шкала Б - виявлення установок на «процес діяльності» - «результат діяльності».

Підрахунки балів за кожною шкалою здійснюються шляхом визначення кількості співпадання варіанту відповіді з «ключем».

3. Опитувальник обізнаності вчителів про особливості інклюзивної освіти та навчання дітей з ООП

Анкета, спрямована на визначення розуміння вчителями концепції інклюзивної освіти та оцінку їхнього рівня обізнаності щодо особливостей дітей з ООП, індивідуального підходу до їхнього навчання тощо. Вона складається із 30 запитань (див. додаток Г). Кожна правильна відповідь на запитання анкети оцінюється одним балом. Загальна кількість балів вказує на рівень сформованості системи знань в галузі інклюзивної освіти: 0-10 балів свідчать про безсистемні знання або їх відсутність, 11-20 балів - про фрагментарну інформацію, а 21-30 балів - про наявність стійкої системи знань у сфері інклюзивної освіти.

4. Методика діагностики рівня емпатійних здібностей (за І. Юсуповим)

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

Перед початком дослідження педагогам роздавалися бланки для фіксації відповідей (див. Додаток В).

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

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

Рівень емпатії визначається за такими її складовими:

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

5. Методика визначення комунікативної толерантності (за В. Бойком)

Цей діагностичний тест націлений на визначення загальної комунікативної толерантності. Він дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності та рівнів толерантності за окремими показниками – неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, категоричність в оцінці інших тощо. Ми вважаємо, що ці якості відіграють велике значення для особистості педагога, який працює з дітьми з ООП, адже саме прийняття індивідуальності, терпимість до інших є основою до побудови позитивних взаємостосунків та адекватної організації навчально-виховного процесу з дітьми.

Досліджуваним роздається бланк з твердженнями (див. Додаток Д).

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

- 0 балів – зовсім невірно;
- 1 бал – вірно до певної міри;

- 2 бали – вірно значною мірою;
- 3 бали – абсолютно вірно».

Обробка результатів. Підраховується загальна сума балів, отримана за всіма ознаками: чим більша кількість балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності.

Максимальна кількість балів, яку можна одержати – 135. Це вказує на абсолютну нетерпимість до оточення. Також важливо звернути увагу на те, за якими саме із 9 поведінкових ознак у респондентів високі сумарні оцінки. Тут можливий інтервал від 0 до 15 балів. Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше досліджувані терпимі до людей стосовно даного аспекту стосунків з ними. І навпаки, чим менші показники стосовно тієї чи іншої поведінкової ознаки, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності за даним аспектом стосунків.

6. Методика реалізації потреби у саморозвитку (за М. Фетіскінім)

Метою цього тесту є виявлення прагнення особистості вчителя до саморозвитку, наявність системи саморозвитку та вплив на неї зовнішніх факторів. Вважаємо, що для оцінки психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП прагнення до особистісного та професійного саморозвитку має велике значення, адже відображає його бажання вдосконалюватися, змінювати власні погляди та переконання.

Педагогам пропонувалося оцінити твердження, представлені в бланку анкети (Див. Додаток Є);

Варіанти відповідей та бали, які їм відповідають:

- 5 балів – твердження повністю відповідає дійсності;
- 4 бали – швидше відповідає, ніж ні;
- 3 бали – інколи;
- 2 бали – швидше не відповідає;
- 1 бал – взагалі не відповідає дійсності.

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

Висновок до розділу 2

У другому розділі було представлено план дослідження, який складається з 5 етапів роботи; подано характеристику вибірки, до складу якої увійшли 60 педагогів, віком від 32 до 54 років КЗ «Якушинецький ліцей» та «Ксаверівська філія Якушинецького ліцею» Вінницької області. У формульовальному етапі дослідження брали участь 20 педагогів, які склали експериментальну групу. Для порівняння результатів і встановлення результативності тренінгової роботи було створено контрольну групу, до складу якої увійшли 20 педагогів, які не брали участі у тренінгу.

Емпіричне дослідження здійснювалося за допомогою валідних методик, які адаптовані вітчизняними науковцями. Також використано методи математичної статистики для визначення достовірності розбіжностей між показниками досліджуваних груп, а саме - використали G-критерій знаків, призначений для встановлення загального напрямку зсуву досліджуваної ознаки.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП

3.1. Аналіз результатів дослідження рівня сформованості психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивному середовищі

Нами було проведено констатувальний експеримент з метою вивчення рівня сформованості у педагогів психологічної готовності до роботи в класі з дітьми з ООП. Для цього була проведена діагностика за описаними вище методиками (див. Розділ 2), проведено анкетування, вивчалися самозвіти респондентів. Після цього узагальнені результати (отримані показники) співставлялися з розробленими М. Буйняк критеріями визначення рівня сформованості психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП (Див. Додаток Ж).

Аналіз фактичних даних констатувального етапу дослідження

Аналізуючи відповіді педагогів після анкетування було визначено, що в цілому, у більшості вчителів позитивне ставлення як до інклюзивної освіти взагалі, так і до дітей з особливими освітніми потребами:

- педагоги вказали на емпатійне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами і підкреслили їх право отримувати якісні освітні послуги та соціалізацію (в тому числі і у шкільному середовищі серед однолітків та у позакласній діяльності);

- однак, третина досліджуваних (20 чол.) вважає, що діти з ООП повинні навчатися в спеціальних школах;

- 75% опитаних заперечили готовність системи освіти до впровадження інклюзії, зауважили і факт того, що в їхньому ліцеї ще не створені в повній мірі такі умови для ефективної роботи з дітьми з ООП;

- 50 респондентів (83,3%) вважає, що спільне навчання з дітьми з ООП позитивно впливає на учнів без таких потреб, формуючи у них толерантне та емпатійне ставлення до іншого, розвиваючи комунікативні якості, формуючи відповідальність і усвідомлену поведінку тощо;

- 36 опитаних (60%) вказали, що їм бракує знань щодо особливостей організації інклюзивної освіти, що вказує на їх недостатню обізнаність; 6 особи (10 %) відповіли, що у них взагалі немає уявлень про особливості роботи з дітьми з ООП і цим мають займатися спеціальні педагоги.

Діагностика особливостей прояву соціально-психологічних установок педагогів у мотиваційно-потребовій сфері проводилася за методикою О. Потьомкіної

Для проведення кількісного аналізу відповідей педагогів, ми розділили їх на чотири групи відповідно до рівня психологічної готовності до інклюзивного навчання:

1. Група I (високий рівень) досліджуваних виділяється просоціальною орієнтацією, альтруїстичними тенденціями та акцентом на справу і її результати.
2. Група II (середній рівень). До неї віднесли педагогів які мають інтерес до роботи в інклюзивному середовищі, орієнтовані на процес діяльності, але мають високу матеріальну зацікавленість у якості мотиву.
3. Група III (низький рівень). До цієї групи віднесли осіб з відсутністю чітко виражених особистісних установок у професійній діяльності.
4. Група IV (початковий рівень). Ця група характеризується відсутністю просоціальних установок і вираженим акцентом на собі, егоїстичними тенденціями, зацікавленістю, насамперед, матеріальною винагородою та фінансовим успіхом.

Співвідношення показників прояву соціально-психологічних установок педагогів у мотиваційно-потребовій сфері

(за методикою О. Потьомкіної) (n=60)

Групи	Рівень психологічної готовності	Кількість досліджуваних	%
Група I	Високий	4	6,66
Група II	Середній	30	50
Група III	Низький	22	36,66
Група IV	Початковий	4	6,66

На основі результатів методики можна зробити наступні висновки:

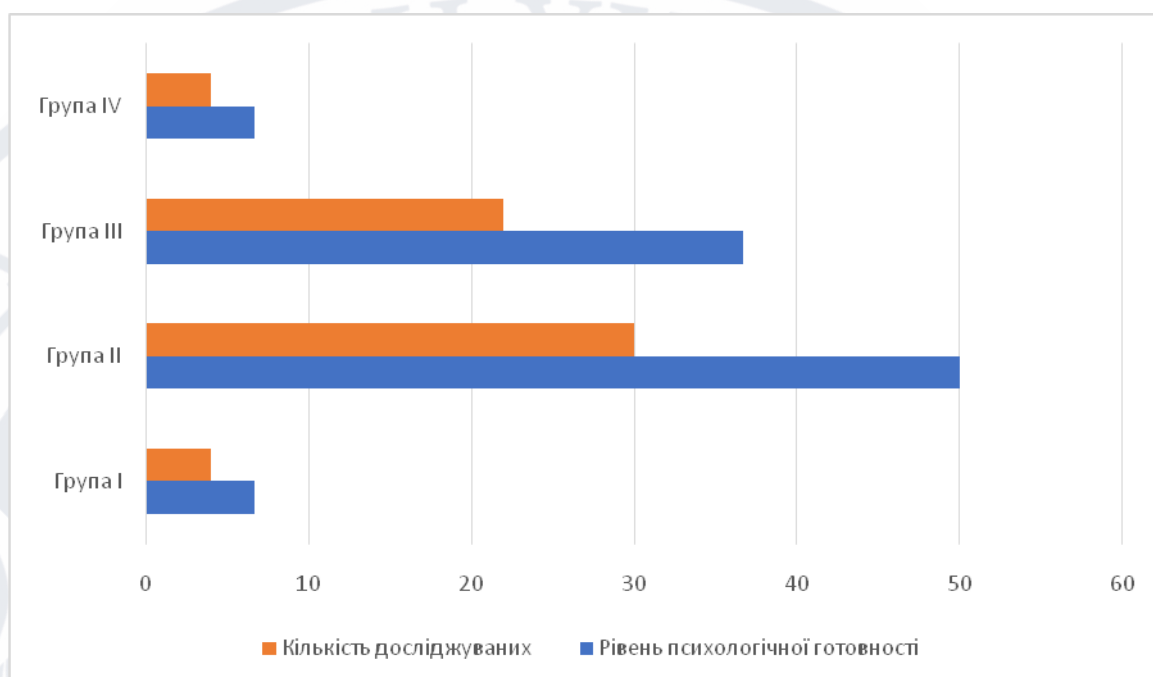
6% (4 особи) досліджуваних педагогів мають високий рівень розвитку соціально-психологічних установок, що сприяють їхній діяльності в умовах інклюзивної освіти і визначають позитивну мотивацію до неї.

У 50% (30 осіб) опитаних переважають просоціальні установки на альтруїзм та працю, але також присутня виражена орієнтація на процес діяльності та гроші. Це в певній мірі може мотивувати їх до роботи в умовах інклюзії, але не зовсім позитивно впливає на результати їхньої діяльності загалом.

36,6 % педагогів (22 особи) характеризуються відсутністю переважаючих соціально-психологічних установок, що свідчить про ситуативність їх проявів та залежність від зовнішніх обставин. («Якщо керівництво ліцею накаже – буду виконувати роботу з дітьми з ООП, бо діватися нікуди»).

У 4 вчителів (6%) просоціальні установки відсутні, і переважаючими є установки на владу, гроші та егоїзм. Це негативно впливає на навчання дітей з ООП, де особистість дитини може стати об'єктом впливу, а не суб'єктом педагогічної взаємодії, що може негативно впливати як на мотивацію педагогів, так і на увесь процес педагогічної діяльності.

Наочно результати діагностики особливостей прояву соціально-психологічних установок педагогів у мотиваційно-потребовій сфері, що проводилася за методикою О. Потьомкіної представлено на рис



3.1.

Рис 3.1. Співвідношення показників прояву соціально-психологічних установок педагогів у мотиваційно-потребовій сфері (за методикою О. Потьомкіної) (n=60)

Діагностика рівня емпатії, яку ми проводила за методикою І. Юсупова показала, що надмірно високого та надмірно низького рівня у досліджуваних педагогів не виявлено.

До високого рівня здібності до емпатії ми віднесли 36 опитаних (60% від загальної вибірки). За тестом вони набрали від 63 до 81 балів. Такі люди чутливі до потреб та проблем оточуючих, великодушні і готові прощати багато речей. Для них характерні щира зацікавленість і увага до інших, емоційне прийняття, комунікабельність і здатність розпізнавати емоції власні та інших. Такі люди швидко встановлюють контакти з оточуючими, зазвичай намагаються уникати конфліктів і шукати компромісні рішення. Їх поважають за теплоту і людяність, гуманізм і здатність до співчуття. Вони добре сприймають критику і часто довіряють власним почуттям та інтуїції,

більше ніж аналітичним висновкам. Люди з високим рівнем емпатійних здібностей люблять працювати в команді, екстравертовані, але постійно потребують суспільного визнання своїх дій.

До середнього рівня здібності до емпатії віднесли 20 осіб, що складає 33,3% від загальної сукупності вибірки. Це респонденти, які набрали від 37 до 62 балів (за методикою І. Юсупова). Для осіб цієї групи характерно оптимальний рівень емпатії, вони і не занадто чутливі, але водночас, їх не можна вважати «товстошкірими». У взаємовідносинах з іншими цінують результати роботи, а не довіряють своїм особистим враженням, здатні до самоконтролю, уважні, уміють вислухати, здатні до співчуття. Під час перегляду кінофільмів, читання книг частіше слідкують за подіями, аніж за переживаннями героїв. Однак, повністю передбачити розвиток відносин між людьми не можуть, тому іноді їхні дії здаються неочікуваними.

До низького рівня здібності до емпатії віднесли всього 4 особи (6,66%). Це респонденти, які набрали від 12 до 36 балів. При таких значеннях констатується низька здатність до співчуття. Особи цієї групи відчують труднощі у встановленні контактів з іншими, вони почувають себе незручно в шумній компанії, почасти оцінюють емоційні прояви в діях інших незрозумілими і безглуздими. Зазвичай вона віддають перевагу конкретним справам, заняття на самоті, а не активній взаємодії з іншими. Такі люди вважають, що за краще точні формулювання та раціональні рішення, ніж яскраві емоційні сплески і покладання на інтуїцію. Часто оточуючі не проявляють багато уваги до таких людей через їх надмірну «емоційну сухість». Однак це можна виправити, розкривши свій емпатійний потенціал та більше уваги приділяти своїм близьким та оточуючим людям.

Співвідношення показників емпатійних здібностей

(за методикою І. Юсупова) (n=60)

Групи	Рівень емпатії	Кількість досліджуваних	%
Група I	Надмірно високий	-	0
Група II	Високий	36	60
Група III	Середній	20	33,3
Група IV	Низький	4	6,66
Група V	Надмірно низький	-	0

Наочно результати кількісного аналізу проявів емпатійних здібностей досліджуваних вчителів за методикою І. Юсупова представлено на рис. 3.2.

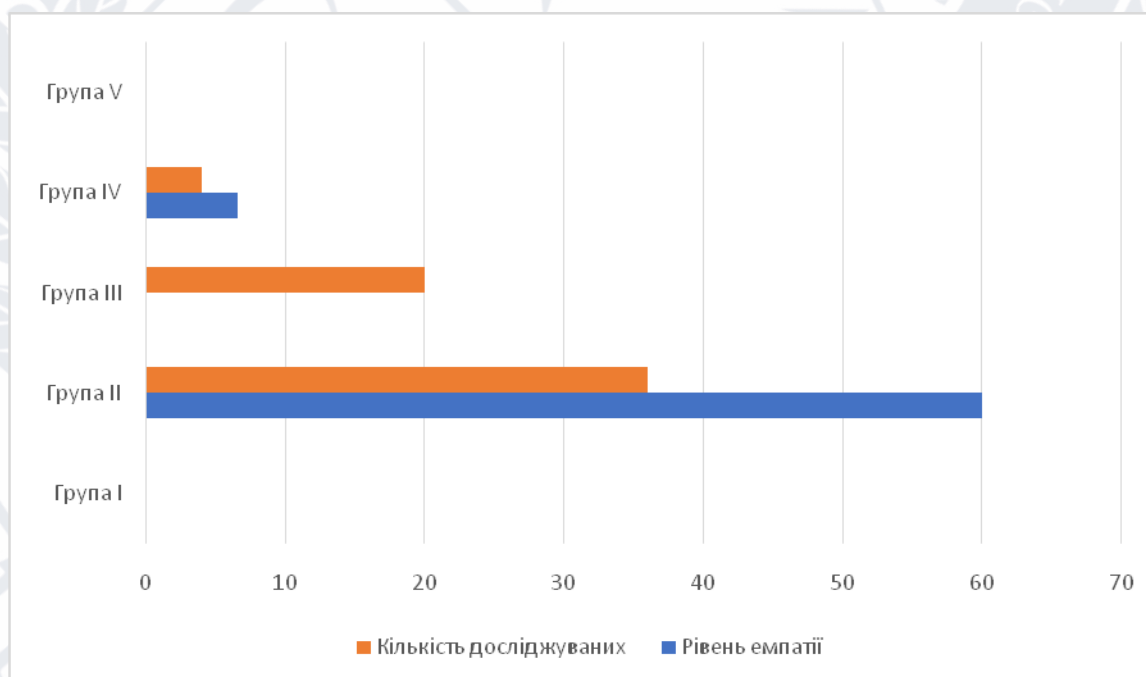


Рис.3.2. Співвідношення показників емпатійних здібностей досліджуваних вчителів (за методикою І. Юсупова) (n=60)

Толерантність у взаємодії (яка сприяє розумінню інших) можна коротко охарактеризувати таким чином: дозволь собі бути собою, а іншим - іншими. Відсутність необхідної толерантності в міжособистісних стосунках часто

призводить до конфліктів. Тест В. Бойко допомагає виявити слабкі сторони та зрозуміти, які поведінкові реакції, стратегії та установки в процесі спілкування і взаємодії з іншими варто скоригувати, щоб зробити комунікаційний процес приємним і ефективним.

Результати діагностики загальної комунікативної толерантності (за методикою В. Бойко) показали, що найвищі бали за тестом, свідчать про низький рівень толерантності.

Проаналізуємо найбільш вагомі показники толерантності-інтолерантності досліджуваних вчителів.

Так, 16 вчителів (26,6%) виявили таку ознаку як неприйняття чи невміння приймати індивідуальність інших людей. На нашу думку, це означає, що представники цієї досліджуваної групи мають тенденцію не приймати та не поважати індивідуальні особливості інших людей, що може створювати перешкоди для конструктивного спілкування.

18 осіб (30%) – категоричні та консервативні в оцінках інших, їм не вистачає гнучкості і терпимості, широти світогляду та ін.

6 досліджуваних (10%) – показали прагнення перевиховати, змінити партнера по спілкуванню згідно зі своїми бажаннями і установками, невміння дослухатися до іншого та приймати його точку зору.

П'ята частина респондентів (20%), виявили нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфортного стану партнера по спілкуванню (втома, хвороба, поганий настрій, астеничні емоції тощо). Це означає, що ці педагоги мають низьку терпимість до фізичних або емоційних труднощів, з якими можуть зіткнутися їхні співрозмовники, що може обмежувати ефективну комунікацію.

8 осіб (13,3%) проявили прагнення підлаштувати партнера по спілкуванню під себе, зробити його зручним. Це вказує на тенденцію цих осіб намагатися змінити інших так, щоб вони відповідали їхнім власним потребам і зручності, що може обмежувати розвиток індивідуальності та призводити до несприйняття різноманітності.

Загалом, зауважимо, що ці та інші ознаки можуть додавати труднощів у процес педагогічної взаємодії з учнями і особливо з особливими освітніми потребами, оскільки їх виразність може створювати перешкоди для об'єктивного сприйняття та ефективного спілкування з такими дітьми. Робота з такими підвищеними рівнями низької толерантності важлива для забезпечення інклюзивного підходу та індивідуального навчання цих дітей.

Для вивчення прагнення і здатності до саморозвитку було використано методикою реалізації потреби у саморозвитку М. Фетіскіна. За результатами опитування ми виокремили 4 групи респондентів за наступними критеріями:

- загальна схильність до саморозвитку;
- вплив зовнішніх факторів на бажання саморозвитку;
- здатність до самоаналізу власної професійної діяльності.

Таблиця 3.3.

Співвідношення показників прагнення і здатності до саморозвитку

(за методикою М. Фетіскіна) (n=60)

Групи	Рівень прагнення і здатності до саморозвитку	Кількість досліджуваних респондентів	%
Група I	Високий	12	20
Група II	Середній	42	70
Група III	Низький	4	6,66
Група IV	Дуже низький	2	3,33

До I групи віднесли вчителів, які мають високий інтерес та здібності до саморозвитку і здатні самостійно аналізувати свою професійну діяльність

До II групи віднесли педагогів, які не мають вираженого бажання до саморозвитку та схильні до впливу зовнішніх чинників.

Педагоги III характеризуються низьким рівнем бажання до подальшого саморозвитку, задоволеними собою повністю і вважають себе самодостатніми.

Група IV включає педагогів, які не виявляють бажання до саморозвитку та не вдаються до самоаналізу своєї професійної діяльності, не здатні до рефлексії.

Наочно результати кількісного аналізу прагнення і здатності до саморозвитку досліджуваних вчителів (за методикою М. Фетіскіна) представлено у рис. 3.3.

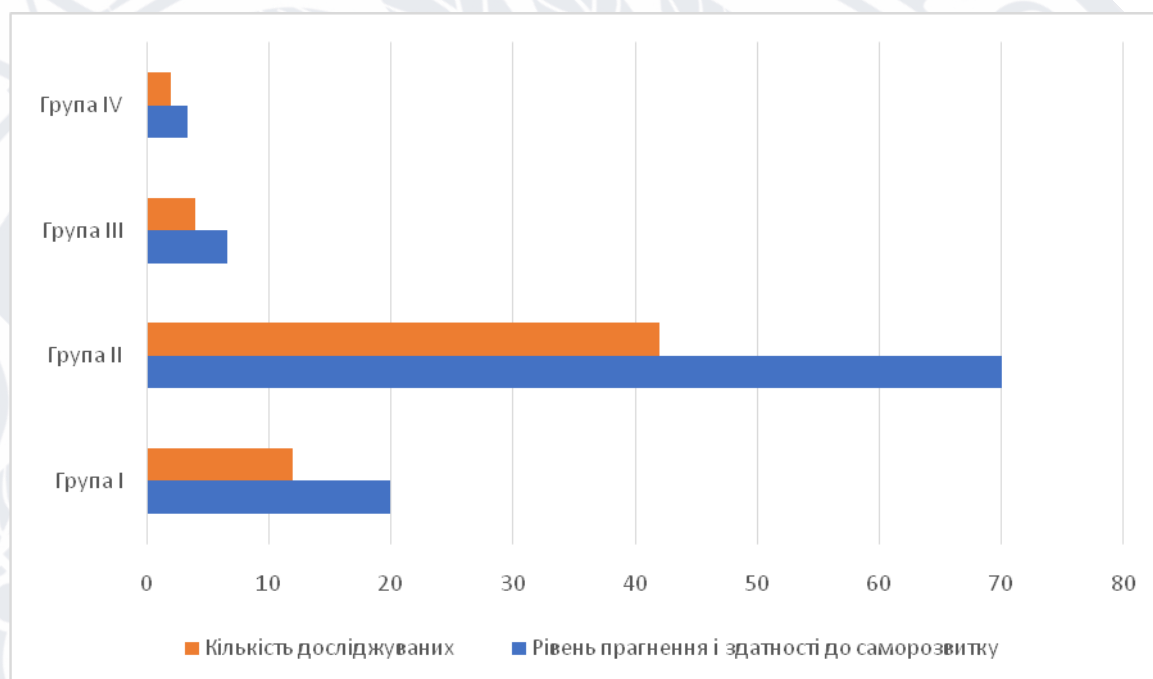


Рис. 3.3. Співвідношення показників прагнення і здатності до саморозвитку досліджуваних вчителів (за методикою М. Фетіскіна) (n=60)

Таким чином аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив, що рівень психологічної готовності вчителів, які працюють в КЗ «Якушинецький ліцей» та «Ксаверівська філія Якушинецького ліцею» Вінницької області, для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у сфері інклюзивного навчання є недостатнім. Зазвичай, увага більше зосереджується на їх методичній підготовці та формуванні професійних компетентностей для успішного виконання педагогічних обов'язків. Проте, важливо враховувати, що психологічна готовність є ключовою складовою у підготовці вчителя до роботи з дітьми з ООП і визначає основу для розвитку їхніх професійних компетентностей. Саме це і

спонукало нас до розробки програми і проведення тренінгу з вчителями, спрямованого на формування психологічної готовності педагогів для ефективної роботи в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Тренінгова програма подана в Додатку Є.

3.2. Зміст тренінгової роботи з педагогами по формуванню їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному просторі

Метою тренінгової роботи стало: формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Нами було організовано тренінгову групу до якої ввійшли 20 вчителів з КЗ «Якушинецький ліцей» та «Ксаверівська філія Якушинецького ліцею». До роботи в групі було запрошено, насамперед, тих педагогів, які за результатами констатувального експерименту показали низький та середній рівень компонентів психологічної готовності, а саме: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, психолого-регуляційного, оціночно-рефлексивного і діяльнісного. Таким чином, наша робота була спрямована на розвиток здатності до емпатії і співчуття; толерантності до особистісних особливостей учнів; розширення знань і формування відкритості до різних форм інклюзивного навчання; навичок саморегуляції, що допомагає уникати неадекватних відповідей та зберігати спокій в ускладнених ситуаціях педагогічної діяльності; сензитивності і гнучкості, здатність бути готовим до змін і адаптації своїх підходів до потреб кожного учня; конструктивної комунікативної взаємодії.

В процесі організації групової тренінгової роботи керувалися принципом добровільності.

В основі була концептуальна ідея того, що суб'єкти тренінгової взаємодії здатні проявляти власну усвідомлену активність з метою гармонізації свого особистісного і професійного розвитку. Ця активність відображає цілі, процес і результати змін, які сталися у педагогів внаслідок психокорекційної

роботи, і підкреслює їхню усвідомлену природу. Ймовірними змінами можуть бути розширення уявлень про особливості інклюзивної освіти та методів і засобів роботи з дітьми з ООП, розвиток навичок спілкування, зміна системи переконань щодо інклюзивного навчання, цінностей та цілей, підвищення рівня саморефлексії тощо, що сприяє покращенню професійної діяльності вчителів.

Основні принципи роботи з педагогами у тренінговій групі:

1. Принцип активності. Учасники тренінгу активно беруть участь у процесі вивчення та розвитку своїх навичок у сфері інклюзивного навчання. Вони не тільки слухають тренера, але і активно виконують практичні завдання і тренінгові вправи, вирішують ситуації, аналізують свої дії та взаємодіють з іншими учасниками тренінгу.

2. Принцип дослідницької пошукової творчої позиції. Учасники тренінгу стають дослідниками в сфері інклюзивного навчання. Вони вивчають загальні психологічні закономірності і свої власні ресурси, щоб зрозуміти, як покращити свою роботу з учнями з різними потребами.

3. Принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки. Учасники тренінгу поступово розвивають свою здатність до об'єктивного аналізу та усвідомлення власної поведінки та реакцій в контексті інклюзивного навчання. Зворотний зв'язок, індивідуальні консультації та інші методи допомагають педагогам зрозуміти, як вони можуть покращити свою роботу.

4. Принцип партнерської (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії. В тренінгу створюється атмосфера партнерської взаємодії між учасниками та тренером. Це сприяє створенню довіри та відкритості, що дозволяє педагогам експериментувати, моделювати різноманітні ситуації, пов'язані із роботою у сфері інклюзивного навчання, не боячись помилок.

Ці принципи допомагали педагогам покращити свою готовність до роботи в інклюзивному навчанні, розвивати необхідні навички та підходи, а також створювати позитивне навчальне середовище для всіх учнів, незалежно від їхніх особливих потреб.

В роботі використовували активне соціально-психологічне навчання педагогів.

Всього було проведено 10 занять. Робота була організована у очному форматі. Було виділено окреме приміщення: кімната у ліцеї, де було безпечно для всіх учасників і комфортно.

Під час першого заняття відбулася вступна бесіда, на якій тренерка роз'яснила учасникам особливості роботи у тренінговій групі. Були визначені основні правила спільної роботи та обговорена мета і очікувані результати, які учасники повинні досягти. Також в рамках цього заняття відбувалося обговорення питань, таких як «Які очікування у мене щодо роботи у цій групі?» і «Які проблеми я планую розв'язати?».

Крім того, тренерка ознайомила учасників з основними принципами функціонування групи для активного соціально-психологічного навчання:

- Звертатися один до одного на «ти» та за іменами, щоб сприяти спілкуванню у «суб'єктно-суб'єктних» стосунках.
- Підкреслювати важливість «тут і зараз» для всього, що відбувається в групі.
- Спонтанність та щирість висловлювань учасників сприяють активному спілкуванню.
- У групі важливо приймати один одного такими, які вони є, уникаючи оцінювальних суджень, як в межах групи, так і за її межами.

Таким чином, як зауважила тренерка, відповідно до правил роботи у тренінговій групі, учасники мають повне право вести себе вільно, без переживань того, як мене буде оцінювати група та тренер, чи правильно я виконую завдання (вправи) тощо. Однак існує одна обов'язкова вимога для всіх: суворе дотримання принципів роботи групи.

Засвоєння цих принципів фактично відбулося на перших двох-трьох заняттях тренінгу, де учасники отримали можливість познайомитися, глибше і ширше розкриваючи як свої сильні, так і слабкі сторони та розпізнати основні правила функціонування групи і пристосуватися до них.

Протягом тренінгу було виділено 3 стадії роботи: початкова (знайомство); основна і підсумкова стадії.

Коротко зупинимося на найбільш результативних вправах, які використовували в тренінговій роботі.

Вправа «Знайомство». Тренерка починає виконувати вправу першою і взявши клубок ниток в руки розказує про себе. («Мене звати ... Я зараз працюю над... Найбільше мені подобається...»). Після цього вона намотує нитку на свою руку і передає слово та клубок ниток наступному учаснику, пропонуючи розказати про себе і т.д. В кінці вправи усі учасники побачать створену «павутину», яку мають «розплутати» повторивши ту інформацію, яку розказував попередній учасник про себе.

Після цього, кожному учаснику пропонується створити свій особистий бейдж, на якому вказати ім'я, яким йому хотілося, щоб його називали в групі, а також створити емблему, яка відображає його сутність, переконання, захоплення чи інші характеристики.

Цікавою і корисною була міні-лекція на тему: «Психологічні бар'єри на шляху до ефективного інклюзивного навчання». Тренерка використала комп'ютерну презентацію і в процесі роботи обговорили проблему формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП: визначилися з основними поняттями, назвали і обговорили основні труднощі та психологічні перешкоди.

1. Страх перед невідомим, що проявляється у підвищеній тривожності педагогів, які стикаються з необхідністю виконувати нові, раніше невідомі професійні завдання.

2. Деякі вчителі бояться, що інклюзивна освіта може завдати шкоди іншим учасникам навчального процесу через негативні суспільні стереотипи щодо дітей з ООП.

3. Негативні установки та упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, що може бути пов'язане з пануванням у суспільстві стереотипів.

4. Вчителі можуть відчувати невпевненість у своїй професійній компетентності в інклюзивній освіті.

5. Деякі педагоги можуть не бажати змінюватися та виходити зі своєї «зони комфорту», опановувати нові методи і форми роботи з учнями.

6. Деякі вчителі можуть не мати необхідних особистісних якостей, таких як толерантність та емпатія, для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

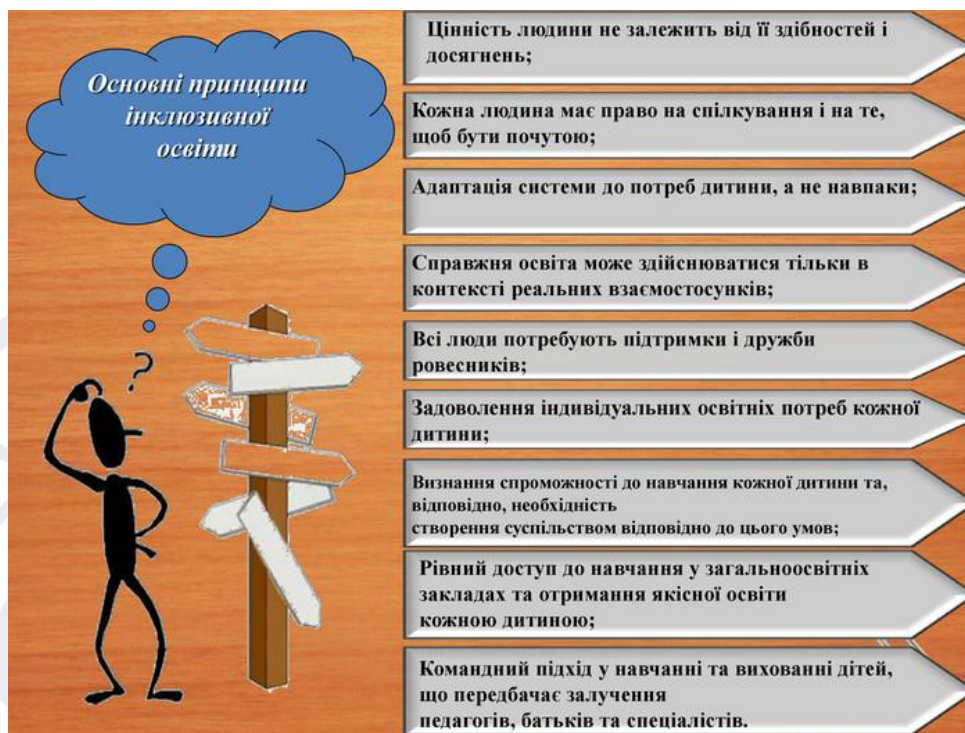
Учасники групи, під керівництвом тренерки не лише обговорили ці психологічні бар'єри, а й провели самоаналіз, щодо їх впливу на власну професійну діяльність.

«Дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не просто менш розвинена, ніж її однолітки, а розвинена інакше»

Л.В.Виготський



Коли ми почнемо називати речі своїми іменами, коли ми визнаємо, що люди з особливими потребами найперше є людьми, то побачимо, що у них значно більше спільного з усіма, ніж відмінного



Психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними

Рис. 3.4. Фрагменти презентації до міні-лекції на тему: «Психологічні бар'єри на шляху до ефективного інклюзивного навчання»

Цікавою і корисною була вправа на усвідомлення власної мотивації роботи в інклюзивному середовищі «*Бажаю–небажаю*».

Учасникам тренінгової групи пропонувалося закінчити речення: «Я бажаю працювати з дітьми з ООП в інклюзивному середовищі, тому що...»,

«Я не бажаю працювати з дітьми з ООП в інклюзивному середовищі, тому що...», виконуючи роботу по колу.

Після завершення вправи було проведено обговорення, в результаті якого визначено домінуючі мотиви учасників, відбулася рефлексія.

Під час проведення основної стадії тренінгової роботи обговорювали і досліджували в процесі дискусій, інтерактивних вправ, труднощі педагогів у запровадженні інклюзивного навчання, визначали можливі шляхи їх подолання, говорили про те, як розвивати прагнення до професійного самовдосконалення, формувати професійну «Я-концепцію», комунікативні здібності, навички командної взаємодії та ін.

Цікавою була групова дискусія *«Що потрібно педагогам, щоб бути ефективними в роботі з дітьми в інклюзивному середовищі?»*. Учасники вільно висловлювали свою точку зору, обговорювали різноманітні аспекти, що торкаються особистісних характеристик педагогів, їх когнітивних і поведінкових здібностей. Означили і шляхи запобігання емоційному вигоранню вчителів.

Це одна вправа, яка дозволила досліджувати особливості відчуттів людей з обмеженими можливостями, шляхом моделювання ситуацій. У вправі *«Рукавиця»* учасники об'єднуються в групи по 3-4 особи. Кожному учаснику дається певний предмет, який символізує обмеження або особливість (шарф для перев'язування руки або ноги (моделювання втрати кінцівки), рукавиці із зшитими пальцями (моделювання порушень дрібної моторики), затемнюючі окуляри або пов'язка на очі (моделювання слабкого або відсутнього зору), беруши (моделювання поганого слуху), горіх, який кладеться в рот (моделювання порушень мовлення) і так далі.

Завдання полягає в тому, щоб учасники спробували разом скласти пазли, враховуючи обмеження, вони повинні моделювати.

Після виконання завдання тренер проводить обговорення за такими питаннями:

- Чи було легко виконувати завдання з обмеженнями?

- Чи всі учасники однаково активно брали участь у завданні?
- Які висновки можна зробити з цієї вправи?

Ця вправа сприяє розвитку співчуття та розумінню труднощів, з якими зіштовхуються люди з особливими потребами, та формує позитивне ставлення до них.

В процесі тренінгової роботи виконували низку психогімнастичних вправ, тілесно-орієнтованих та дихальних технік, проводили медитації-візуалізації та ін.

В кінці роботи тренінгової групи виконали вправу «*Моя програма професійного саморозвитку*», яка була націлена на усвідомлення перспективних напрямків особистісного та професійного самовдосконалення та розвитку. В кінці виконання вправи проводили обговорення. Кожен із учасників визначив для себе найбільш актуальні сфери саморозвитку і шляхи і засоби роботи.

Підбиття підсумків роботи тренінгової групи відбувалося на останньому занятті. Учасники групи спільно обговорили досягнення, які вони здобули під час роботи в групі та оцінили, наскільки вони відповідають очікуванням, про які йшлося на початку тренінгу. Кожен учасник називав якості або навички, які з'явилися або зміцнилися в результаті участі в групі.

Підбиття підсумків є моментом, коли кожен учасник визначає, що саме він «забирає» із собою після тренінгу, які позитивні зміни сталися в його житті та професійній діяльності.

3.3. Визначення ефективності тренінгової роботи з педагогами

З метою оцінки ефективності проведеної нами тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» проводилося два діагностичних дослідження: перше - перед початком тренінгу, а вдруге - після завершення роботи за тренінговою програмою. Для порівняння результатів дослідження

були обрані дві групи: експериментальна та контрольна, щоб визначити вплив тренінгової програми на психологічну готовність вчителів.

Експериментальну групу склали вчителі, які працювали у тренінговій групі за розробленою програмою, контрольну – вчителі, які не брали участі у роботі. (вибірка була рандомна)

Ці діагностичні зрізи дозволили зробити аналіз і порівняння результатів, щоб оцінити, наскільки ефективно тренінгова програма вплинула на рівень готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Отримані результати свідчать про те, що рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання до та після застосування тренінгової програми зазнав відчутних змін.

Таблиця 3.4

Співвідношення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання до та після застосування тренінгової програми

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	до тренінгу	після тренінгу	I зріз	II зріз
Високий	10	50	10	20
Середній	40	40	40	40
Низький	50	10	50	40

Так, якщо до роботи в тренінговій групі до високого рівня було віднесено лише 2 особи (10%), то після завершення роботи – 10 осіб із 20, що склало 50% респондентів, які брали участь у експерименті. До низького рівня віднесли 10 осіб (50%) до і 2 осіб(10%) після проведення повторного діагностування учасників тренінгової групи.

В контрольній групі зміни наступні: високий рівень – позитивні зрушення відбулися лише у 2 осіб; середній рівень – без змін; низький – результат покращився у 2 осіб.

Отримані результати вказують на позитивні зміни у ставленні педагогічних працівників до дітей з особливими освітніми потребами. Спостерігається зменшення впливу негативних соціальних установок стосовно цієї групи дітей. Ці зміни також свідчать про зростання віри вчителів у власну спроможність ефективно працювати в інклюзивному середовищі.

Для вивчення того, чи є отримані зміни статистично значимими використали G-критерій знаків, призначений для встановлення загального напрямку зсуву досліджуваної ознаки. Він дозволяє встановити, в який бік у вибірці в цілому змінюються значення ознаки при переході від першого виміру до другого. Обчислення показали, що у респондентів ЕГ – зміни є статистично значимими ($p < 0,01$), а КГ – не є статистично значущими ($p \geq 0,05$).

Діагностика зрушень у показниках когнітивного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП показала позитивні результати у тих педагогів, які були учасниками тренінгу.

Таблиця 3.5

Співвідношення рівнів сформованості когнітивного компоненту психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання до та після застосування тренінгової програми

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	до тренінгу	після тренінгу	I зріз	II зріз
Високий	20	40	10	10
Середній	30	50	30	40
Низький	50	10	60	50

Результати повторної діагностики, які представлені у таблиці 3.5., дають підстави стверджувати про значні зміни в експериментальній групі та невеликі зрушення у показниках рівня сформованості когнітивного

компоненту у досліджуваних, які склали контрольну групу.

Математико-статистичний аналіз показав, що у респондентів ЕГ – зміни є статистично значимими ($p < 0,01$), а КГ – не є статистично значущими ($p \geq 0,05$).

В табл. 3.6 ми бачимо позитивні зрушення рівнів психологічної готовності педагогів експериментальної групи до інклюзивного навчання дітей з ООП за всіма діагностованими показниками. Всі зміни є статистично значущими ($p \leq 0,01$).

Таблиця 3.6

Динаміка рівня психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивному просторі (експериментальна група)

Компоненти психологічної готовності	Кількість досліджуваних, %					
	Високий		Середній		Низький	
	до тренінгу	після тренінгу	до тренінгу	після тренінгу	до тренінгу	після тренінгу
мотиваційно-ціннісний	10	40	40	50	50	10
когнітивний	20	40	30	50	50	10
психолого-регуляційний	20	30	40	60	40	10
оціночно-рефлексивний	10	20	30	40	60	40
діяльнісний	10	30	40	60	50	10

Повторна діагностика вчителів контрольної групи, дозволяє стверджувати, що зафіксовані зміни мають вигляд на рівні тенденції і не є статистично значущими (див. табл. 3.7).

Результати дослідження респондентів КГ показали, що динаміка зміни у показниках досить незначна. Ми можемо припустити, що це зумовлено процесом пристосування до нової реальності, пов'язаної із необхідністю

працювати у інклюзивному середовищі. Якщо проаналізувати компоненти психологічної готовності, то найгірші показники діяльнісного і оціночно-рефлексивного компонентів. Це вказує на те, що педагогам бракує досвіду роботи з дітьми з ООП, знань, вмінь і навичок, в тому числі і щодо методики викладання навчальних предметів у інклюзивному просторі.

Таблиця 3.7

**Динаміка рівня психологічної готовності вчителів
до роботи в інклюзивному просторі (контрольна група)**

Компоненти психологічної готовності	Кількість досліджуваних, %					
	Високий		Середній		Низький	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
мотиваційно-ціннісний	10	20	40	40	50	40
когнітивний	10	10	30	40	60	50
психолого-регуляційний	20	30	40	50	40	20
оціночно-рефлексивний	10	10	20	30	70	60
діяльнісний	10	20	30	30	60	50

Також ми проаналізували самозвіти учасників тренінгової групи після завершення роботи за нашою програмою.

Отримані результати свідчать про позитивні зміни у внутрішньому стані педагогів після участі у тренінговій програмі. Більше 85% респондентів відзначили покращення деяких аспектів свого психологічного стану та ставлення до професійної діяльності, зростання впевненості у собі, зміни мотивації щодо роботи в інклюзивному середовищі.

Учасники відзначили і усвідомлення напрямків для особистісного розвитку, підвищення інтересу до своєї професійної діяльності та зниження

внутрішньої напруженості. Також, вони зазнали поліпшення у сприйнятті дітей з ООП, розвиток сенситивність у ситуаціях спілкування з ними. Учасники також відзначили позитивні зміни у власних стосунках з колегами та учнями, а також у власному емоційному стані.

Загалом, ці позитивні зміни внутрішнього стану та ставлення до професійної діяльності свідчать про ефективність тренінгової програми та її вплив на особистісний розвиток учасників.

Висновки до розділу 3

Було проведено констатувальний експеримент з метою вивчення рівня сформованості у педагогів психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП. Для цього була здійснена діагностика за допомогою наступного інструментарію: методика визначення соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О. Потьомкіної; методика діагностики рівня емпатійних здібностей (за І. Юсуповим); методика визначення комунікативної толерантності (за В. Бойком); методика реалізації потреби у саморозвитку (за М. Фетіскіним). Крім цього вивчалися результати анкетування, бесід з педагогами. Після цього узагальнені результати (отримані показники) співставлялися з розробленими М. Буйняк критеріями визначення рівня сформованості психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що рівень психологічної готовності вчителів, які працюють в КЗ «Якушинецький ліцей» та «Ксаверівська філія Якушинецького ліцею» Вінницької області, для ефективною роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у сфері інклюзивного навчання є недостатнім. Оскільки, на нашу думку, психологічна готовність є ключовою складовою у підготовці вчителя до роботи з дітьми з ООП і визначає основу для розвитку їхніх професійних компетентностей, це спонукало нас до розробки програми і проведення тренінгу з вчителями.

Метою тренінгової роботи стало: формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Було організовано тренінгову групу до якої ввійшли 20 вчителів КЗ «Якушинецький ліцей» та «Ксаверівська філія Якушинецького ліцею» Вінницької області. Робота була спрямована на розвиток здатності до емпатії і співчуття; толерантності до особистісних особливостей учнів; розширення знань і формування відкритості до різних форм інклюзивного навчання; навичок саморегуляції, що допомагає уникати неадекватних відповідей та зберігати спокій в ускладнених ситуаціях педагогічної діяльності; сензитивності і гнучкості, здатність бути готовим до змін і адаптації своїх підходів до потреб кожного учня; конструктивної комунікативної взаємодії.

Тренінг включав 10 занять після чого було проведено повторну діагностику для визначення результативності проведеної роботи. Результати показали значні зміни в показниках учасників тренінгу, які склали експериментальну групу та невеликі зрушення у показниках рівня сформованості когнітивного компоненту у досліджуваних, які склали контрольну групу.

Математико-статистичний аналіз показав, що у респондентів ЕГ – зміни є статистично значимими ($p < 0,01$), а КГ – не є статистично значущими ($p \geq 0,05$). Це підтвердили і результати аналізу самозвітів вчителів-учасників тренінгу щодо змін, які вони отримали в результаті роботи в групі.

Все це дає нам підстави стверджувати, що наша тренінгова робота видалася результативною і може бути запропонована для роботи практичного психолога в ЗЗСО та інших типах навчальних закладів середньої освіти.

ВИСНОВКИ

Готовність вчителя до роботи в інклюзивних умовах - це складне, інтегративне і динамічне явище. Психологічна готовність вчителя до роботи в інклюзивних умовах є однією з важливих складових загальної готовності. Вона визначається психологічними якостями та властивостями педагога, які впливають на його здатність до успішної роботи з учнями з ООП.

Основними компонентами психологічної готовності вчителя є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, психолого-регуляційний, оціночно-рефлексивний і діяльнісний компоненти, кожен з яких відіграє важливу роль у його підготовці до роботи з учнями в інклюзивному середовищі.

Основні аспекти психологічної готовності вчителя до інклюзивної роботи включають наступне: здатність до емпатії і співчуття; відкритість до різних форм інклюзивного навчання; толерантність до особистісних особливостей учнів; стресостійкість і здатність ефективно керувати стресом, шукаючи конструктивні рішення в ускладнених ситуаціях професійної діяльності; навички саморегуляції; сензитивність і гнучкість, здатність бути готовим до змін і адаптації своїх підходів до потреб кожного учня; конструктивна комунікація.

Психологічна готовність вчителя є важливим фактором для успішної інклюзивної освіти, оскільки вона впливає на взаємодію з учнями та створення сприятливого освітнього середовища. Вчителі, які розвивають ці психологічні якості, є більш успішними в роботі з усіма дітьми, незалежно від їхніх освітніх потреб.

Готовність вчителя до роботи в інклюзивних умовах є процесом, що вимагає постійного самовдосконалення і розвитку.

Було здійснено констатувальний експеримент з метою вивчення рівня сформованості у педагогів психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП. Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що рівень психологічної готовності вчителів, які працюють в КЗ «Якушинський ліцей» та «Ксаверівська філія Якушинецького ліцею» Вінницької області для

ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у сфері інклюзивного навчання є недостатнім. Це спонукало нас до розробки програми і проведення тренінгу з вчителями, метою якого було формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Результати формувального експерименту показали значні зміни в показниках сформованості усіх компонентів психологічної готовності до роботи в інклюзивному середовищі компоненту у досліджуваних, які склали експериментальну групу.

Математико-статистичний аналіз показав, що у респондентів ЕГ – зміни є статистично значимими ($p < 0,01$), а КГ – не є статистично значущими ($p \geq 0,05$). Це підтвердили і результати аналізу самозвітів вчителів-учасників тренінгу щодо змін, які вони отримали в результаті роботи в групі.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що гіпотеза нашого дослідження підтвердилася. Психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з ООП, зумовлена як зовнішніми так і внутрішніми факторами, значною мірою визначається їх розумінням значимості інклюзії, ставленням до учнів, відповідною професійною компетентністю і досвідом роботи. Спеціально проведена тренінгова робота з вчителями з метою формування психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з ООП сприяє підвищенню їх компетентності до роботи у інклюзивному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти : монографія / [кол.авт.: Гаврилова Н.С., Миронова С. П., Платаш Л. Б., Романюк С.З. та ін.] ; за заг. ред. Л. Б. Платаш – Регіон Емілія-Романья. Чернівці: Технодрук, 2020. 572 с.
https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2725/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%86%D0%A2_%D1%81%D1%84.pdf
2. Атрощенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 36, том 1, 2021. С. 195–200.
3. Бойченко М.А. Особливості надання педагогічної підтримки двічі винятковим учням у США, Канаді та Великій Британії. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. №11. С. 54-59
4. Бондар Т. І. Готовність учителя початкової школи до діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2020, № 3–4 (97–98) С. 207–218.
5. Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2019. 607 с.
6. Бондар Т. І., Варава О. Б. Інклюзивна освіта у США: філософське підґрунтя. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб.наук.праць молодих вчених*. Дрогобич, 2020. Вип. 31.Том 3. С. 54–62.
7. Будник О. Педагогічний супровід інклюзивної освіти: навчальний посібник. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М. , 2019. 232 с.
8. Буйняк М. Г. Структурно-логічний підхід у формуванні психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. Вип. 34. С. 117-121.

9. Гармаш Т. А. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця із логістики. *Журнал «Науковий огляд»*. № 4 (36), 2017. С. 1-10
10. Горностаєв П. П. Консультативна психологія: теорія і практика проблемного підходу. Київ: Ника-Центр, 2018. 400 с.
11. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині*. №1(8). 2018. С. 128-135.
12. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2015. 500 с.
13. Демченко І. І. Концепція підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. 2017. №4. С. 172-177.
14. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності у психології: теоретичний аналіз. *Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : Вид-во ХНПУ, 2015. Вип. 50. С. 69–79.
15. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (№1324 – VII від 5 червня 2014 року). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>
16. Закон України «Про освіту» № 2145-VII від 05.09.2017 (із змінами) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
17. Інклюзивна освіта від А до Я : поради для педагогів і батьків / уклад.: Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
18. Інклюзивна освіта в ЗПО. Організація навчання / О. В. Боровська, Л. В. Вікарій, П. М. Герасименко та ін. ; упоряд. О. В. Власенко. К. : Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 120 с.
19. Казачінер О. С. Інклюзивна освіта в англійських країнах. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 79 с.
20. 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.

21. Коваленко В. Є. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки*. 2018. Вип. 8. Ч. II. С. 47-55.

22. Коврігіна Л. М. Організація інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. *Житомирщина педагогічна*. 2018. С. 1–9.

23. Козіброда Л. В. Особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. VIII (38). 2020. С. 50-58

24. Кокун О. М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. 2010. Вип. 7. С. 182–190

25. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

26. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.

27. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912 <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

28. Лазаренко Н. І. Нові вимоги до професіоналізму вчителя в умовах євроінтеграції. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. № 54. С. 100–106.

29. Лалак Н. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. *Педагогічна освіта і наука в умовах*

класичного університету: традиції, проблеми, перспективи. 2013. С. 234-240

30. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2019. № 28. С. 119-124.

31. Любарець В., Васильєва Г., Верьовкіна Ж. Нормативно-правові аспекти в інклюзивній освіті. Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи: колективна монографія / кол. авт.; голов. ред. В. В. Любарець, В. В. Бахмат. Київ: Міленіум, 2020. С. 216–227.

32. Любімова А. Впровадження інклюзивної освіти. Управлінський аспект / А. Любімова ; упоряд. Ж. Сташко. К. : Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 144 с.

33. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № 1(15). С. 49–53.

34. Мартинчук О. В. Модель системи підготовки майбутнього фахівця у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Humanitarium*. 2018. Том 43. Вип. 2: Педагогіка. С. 90–101.

35. Мартинчук О. В. Актуалізація проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 36. С. 74–83.

36. Мелоян А.Е., Погрібна А.О. Психологічні особливості емоційного вигорання як синдрому професійного стресу вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. *Габітус*. 2023. № 47. С. 67–72.

37. Мельничук О. В., Ярощук Н. П. Психологічна готовність майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1, Т. 2. С. 79-83.
38. Миронова С. П. Нова українська школа: Особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.
39. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. 164 с.
40. На допомогу педагогу загальноосвітнього навчального закладу / Укл.: Л.О. Прядко, О.О. Фурман / Методичний посібник. Суми: РВВ СОШПО. 2015. 52 с.
41. Нагорна О. Б. Формування нової системи освіти для дітей з особливими освітніми потребами в закладах з інклюзивною формою навчання. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*. 2019. С. 194–197.
42. Нетьосов С. І., Ляшенко В. В. Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії. *Вісник ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Педагогіка та психологія. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (17). С. 70-77
43. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja. za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD., 2018. 160 s.
44. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... доктора филос. наук. Алматы. 2014. 125 с.
45. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
46. Павлик Н. Психологічне здоров'я як передумова конструктивного особистісного розвитку педагога. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*. 2020. № 2(5). С. 83–109.

47. Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82–85.
48. Поканевич О. Формування психологічної готовності до професійної діяльності у майбутніх пожежних-рятувальників : дис. канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2019. 279 с.
49. Постанова КМУ від 09.08.2017 р. №588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
50. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна». 2019. 300 с.
51. Продіус О.І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. №4 (72). С. 87-90.
52. Савенко Л. В. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 10 (53). 202 с.
53. Садова І. І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 448 с.
54. Сахань О. М., Шевчук Н. В. Європейські цінності як запорука процвітання суспільства: український вибір. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: політологія. 2018. №. 2 (37). С. 177-196.
55. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. Вип. 9. Т. 2. 356 с. С. 251-258.

56. Словник психолого-педагогічних понять і термінів. URL : <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>
57. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні./ за ред. С.П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук», 2021. 352 с.
58. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція: навч.-метод. посіб. / В. В. Балахтар ; М-во освіти і науки України, Буковин. держ. фін.-екон. ун-т. Вижниця : Черемош, 2015. 431 с.
59. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 170–175.
60. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Мартинчук, І.М. Маруненко, К.В. Луцько та ін. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.
61. Стешиц І. В. Психологічний аспект педагогічного партнерства в контексті Нової української школи. *Габітус*. 2023. № 47. С.211-217.
62. Таранченко О. М. Універсальна практика навчання та надання підтримки учням з особливими потребами. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2013. № 2. С.18–21.
63. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія / наук. ред. М.Є Чайковський. Київ: Університет «Україна». 2019. 460 с.
64. Товстоган В. С., Глущенко І. І., Слатвінська А. А. Теоретико-методологічні засади організації інклюзивного освітнього середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. С. 91-98 <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.16>
65. Удич З.І. Проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного закладу середньої загальної освіти // International scientific conference «Modernization of the educational system: world trends and

national peculiarities». Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. С.173-175.

66. Фулей Т., Буруковська Н., Будниченко Т., Савченко Г. Методичні рекомендації для тренерів щодо розроблення та проведення тренінгів. Київ, 2016. 90 с.

67. Хмельницька О. Інклюзивна освіта як засіб суспільної рівності учнів: європейський досвід. *Збірник наукових праць «Теоретична і дидактична філологія»*. 2018. Вип. 27. С 209-218.

68. Четверікова Н. В. Інклюзивний клас у школі. Психолого-педагогічні аспекти роботи педагогів. К. : Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 136 с.

69. Черушева Г.Б., Плазова Т.І., Андрущенко Н.В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу: аналіз викликів воєнного часу. *Габітус*. 2023. № 47. С.

70. Чопік О.В. Особливості підготовки вчителів до роботи в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 15. Кам'янець-Подільський, 2020. С. 211-219.

71. Янкевич С. М. Концептуальна модель впливу психологічних чинників на готовність майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками. *Актуальні проблеми психології*. Київ. 2013. Вип.6. Книга II. С. 525-533.

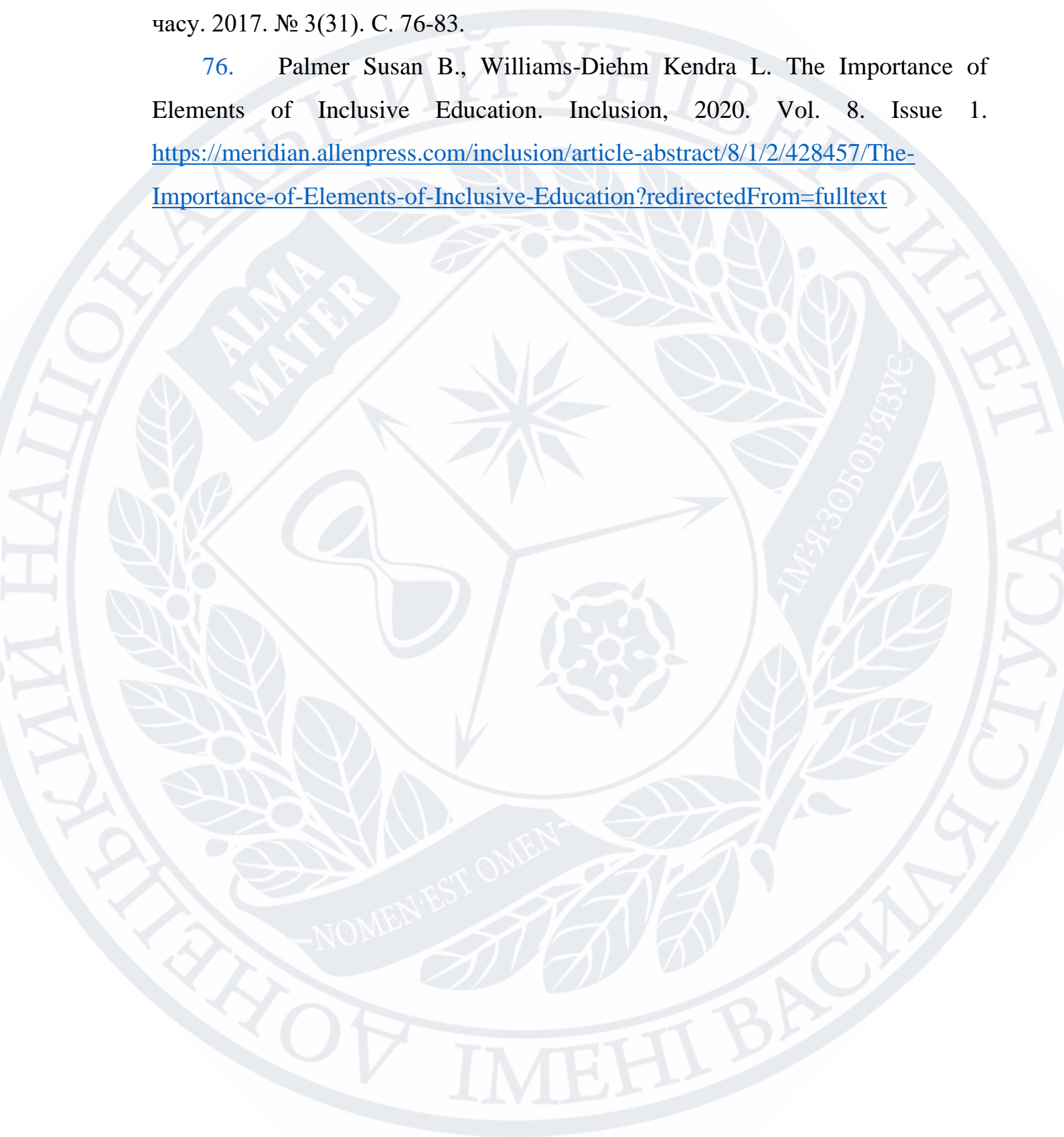
72. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. 2017. Вип. 33. С. 107–117.

73. Brandon T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, Iss. 1. P. 165–178.

74. Black-Hawkins K Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education / Plows&B.Whitburn (Eds.)*. 2017. P. 13-28.

75. Prodius O.I. Theoretical and methodological inclusion 's bases of persons with restricted opportunities as management object. Економіка: реалії часу. 2017. № 3(31). С. 76-83.

76. Palmer Susan B., Williams-Diehm Kendra L. The Importance of Elements of Inclusive Education. Inclusion, 2020. Vol. 8. Issue 1. <https://meridian.allenpress.com/inclusion/article-abstract/8/1/2/428457/The-Importance-of-Elements-of-Inclusive-Education?redirectedFrom=fulltext>



ДОДАТОК А

Анкета для вчителів

Шановні педагоги! Дослідження проводиться з метою вивчення Вашої думки щодо перспектив впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти

1. Прізвище, ім'я _____

2. Вік _____

3. Стать _____

4. Стаж роботи у школі _____

5. Як ви розумієте поняття: Інклюзія, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами

6. Які почуття у Вас виникають до дітей з особливими освітніми потребами?

а) такі самі почуття, як і до дітей з типовим розвитком;

б) жалість та співчуття

в) зневагу;

г) відразу;

д) страх;

е) ніякі (мені байдуже);

є) ваш варіант відповіді _____

7. Як Ви вважаєте, де повинні навчатися діти з особливими освітніми потребами:

а) повинні навчатися разом з усіма дітьми у загальноосвітньому навчальному закладі;

б) можуть навчатися у загальноосвітньому навчальному закладі, але у

окремих класах;

в) повинні навчатися у спеціальних закладах;

г) мають бути з батьками вдома;

д) не знаю;

е) ваш варіант _____

8. Які основні проблеми та труднощі, на Вашу думку, можуть виникнути

(або виникають) в процесі адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу загальної середньої освіти:

А) недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та оснащення школи потребам дітей з особливими освітніми потребами;

Б) недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи

про особливості навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами;

В) Невраховання адміністрацією та педагогами потреб і можливостей дитини;

Г) негативне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо);

Д) негативне ставлення інших батьків до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з особливими освітніми потребами;

Є) психологічна неготовність педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми;

Ваш варіант _____

9. Як ви вважаєте, навчання дітей з особливими освітніми потребами спільно з однолітками з типовим розвитком:

- а) принесе їм користь;
- б) зашкодить їхньому розвитку;
- в) не знаю;
- г) Ваш варіант відповіді _____

10. Які Ви вбачаєте переваги чи недоліки інклюзивного навчання для дітей з типовим розвитком?

- а) це сприятиме більш адекватному та толерантному сприйманню ними дітей з особливими освітніми потребами;
- б) це їм буде шкодити, негативно впливати на їхню психіку;
- в) не знаю;
- г) Ваш варіант відповіді _____

11. Які проблеми та труднощі виникають у Вас під час роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби?

- А) відсутність спеціальної освіти по роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- Б) нестача чи відсутність методичного забезпечення, дидактичного матеріалу;
- В) небажання працювати у незвичних для мене умовах;
- Г) важке емоційне навантаження;
- Д) недостатнє матеріальне заохочення;
- Ваш варіант _____

12. Чи хотіли би Ви отримати додаткову інформацію про особливості навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами?

А) Так, це значною мірою полегшить мою роботу;

Б) Ні, не бачу у цьому потреби;

Ваш варіант _____

13. Якщо так, то яким чином?

А) Прослухавши курси підвищення кваліфікації для вчителів;

Б) Відвідуючи спеціально організовані тренінги та практичні семінари;

В) Читаючи спеціальну літературу;

Ваш варіант _____

14. Чи сприяє, на Вашу думку, запровадження інклюзивного навчання,

зростанню професійної компетентності вчителя?

А) Так;

Б) Ні

15. Чи отримують діти з особливими освітніми потребами у Вашому навчальному закладі спеціальну допомогу? Якщо так, то яких спеціалістів? _____

16. Що, на Вашу думку, необхідно врахувати при впровадженні інклюзивної освіти в школах, щоб діти з особливими освітніми потребами почували себе комфортно?

А). Спеціально обладнані приміщення безбар'єрного простору (пандуси на сходах, спеціально обладнана спортивна зона, навчальні кабінети, туалети, зона відпочинку тощо);

Б). Навчально-матеріальну базу (спеціальні навчальні програми, підручники, наочно-дидактичні посібники, критерії оцінювання навчальних досягнень тощо);

В). Спеціальну підготовку педагогів та реорганізацію штату (введення посад помічників педагогів, корекційних педагогів, спеціальних психологів);

Г). Психологічну підготовку педагогів, учнів загальноосвітніх шкіл, дітей з особливими потребами та їх батьків;

Ваш варіант _____

17. Чи готова, на Вашу думку, сьогодення система освіти до впровадження інклюзивного навчання?

так частково ні

18. Чи готові Ви до впровадження у Вашій школі інклюзивного навчання?

так частково ні

19. Ваші пропозиції щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах _____

ДОДАТОК Б

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

Бланк відповідей

Частина І. Виявлення ступеня вираженості соціально-психологічних установок, спрямованих на «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат».

Інструкція: «Прочитайте запропоновані твердження. Якщо ви погоджуєтесь з ними, у стовпці «відповідь» поставте знак «+», якщо не погоджуєтесь – знак «-».

	Зміст питання	Відповідь
1	Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, ніж етап її завершення?	
	Для досягнення мети Ви зазвичай не шкодуєте сил?	
	Вам часто говорять, що Ви більше думаєте про інших, ніж про себе?	
	Ви зазвичай багато часу приділяєте своїй особі?	
	Ви зазвичай довго не наважуєтесь почати робити те, що Вам не цікаво, навіть якщо це необхідно?	
	Ви впевнені, що наполегливості в Вас більше, ніж здібностей?	
	Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, ніж етап її завершення?	
	Для досягнення мети Ви зазвичай не шкодуєте сил?	
	Вам часто говорять, що Ви більше думаєте про інших, ніж про себе?	
	Ви зазвичай багато часу приділяєте своїй особі?	
	Ви зазвичай довго не наважуєтесь почати робити те, що Вам не цікаво, навіть якщо це необхідно?	
	Ви впевнені, що наполегливості в Вас більше, ніж здібностей?	
	Вам легше просити за інших, ніж за себе?	
	Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?	
	Вам важко зважитися використовувати зусилля людини в своїх інтересах?	
	Ви часто просите людей зробити що-небудь з корисливих мотивів?	

	Погоджуючись на будь-яку справу, Ви більше думаєте про те, наскільки воно Вам цікаво?	
	Прагнення до результату в будь-якій справі Ваша відмінна риса?	
	Ваша відмінна риса вміння допомогти іншим людям?	
	Ви здатні зробити максимальні зусилля лише за гарну винагороду?	
	Ви часто починаєте одночасно багато справ і не встигаєте закінчити їх до кінця?	
	Ви вважаєте, що маєте достатньо сил, щоб розраховувати на успіх у житті?	
	Ви прагнете якомога більше зробити для інших людей?	
	Ви переконані, що турбота про інших часто йде на шкоду собі?	
	Чи можете Ви захопитися справою настільки, що забуваєте про час і про себе?	
	Вам часто вдається довести розпочату справу до кінця?	
	Ви переконані, що найбільша цінність у житті – жити інтересами інших людей?	
	Ви можете назвати себе егоїстом?	
	Буває, що Ви, захоплюючись деталями, заглиблюючись в них, не можете закінчити розпочату справу?	
	Ви уникаєте зустрічей з людьми, які не володіють діловими якостями?	
	Ваша відмінна риса - безкорисливість?	
	Вільний час Ви використовуєте для своїх захоплень?	
	Ви часто завантажуєте свою відпустку або вихідні дні роботою через те, що комусь обіцяли щось зробити?	
	Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?	
	Вам важко зважитися використовувати зусилля людини в своїх інтересах?	
	Ви часто просите людей зробити що-небудь з корисливих мотивів	
	Погоджуючись на будь-яку справу, Ви більше думаєте про те, наскільки вона Вам цікава?	
	Прагнення до результату в будь-якій справі – Ваша відмінна риса?	
	Ваша відмінна риса - вміння допомогти іншим людям?	
	Ви здатні докладати максимальних зусиль лише за гарну винагороду?	

Частина II. Виявлення ступеня вираженості соціально-психологічних установок, спрямованих на «свобода – влада», «праця – гроші»

	Зміст питання	Відповідь
	Ви згодні, що найголовніше в житті - бути майстром своєї справи?	
	Ви найбільше цінуєте можливістю самостійного вибору рішення?	
	Ваші знайомі вважають Вас владною людиною?	
	Ви згодні, що люди, які не вміють заробити гроші, не варті поваги?	
	Творча праця для Вас є головною насолодою в житті?	
	Головне прагнення у Вашому житті - свобода, а не влада і гроші?	
	Ви згодні, що мати владу над людьми – найбільш важлива цінність?	
	Ваші друзі заможні в матеріальному відношенні люди?	
	Ви прагнете, щоб всі навколо Вас були зайняті захоплюючою справою?	
	Вам завжди вдається дотримуватися своїх переконань всупереч вимогам сторонніх?	
	Чи вважаєте Ви, що найважливіше якість для влади – це її сила?	
	Ви впевнені, що все можна купити за гроші?	
	Ви обираєте друзів за діловими якостями?	
	Ви намагаєтеся не пов'язувати себе різними зобов'язаннями перед іншими людьми?	
	Ви відчуваєте обурення, якщо хто-небудь не підкоряється Вашим вимогам?	
	Гроші куди надійніше, ніж влада і свобода?	
	Вам буває нестерпно нудно без улюбленої роботи?	
	Ви переконані, що кожен повинен мати свободу в рамках закону?	
	Вам легко змусити людей робити те, що Ви хочете?	
	Ви згодні, що краще мати високу зарплату, ніж високий інтелект?	
	В житті Вас тішить тільки відмінний результат роботи?	
	Найголовніше прагнення у Вашому житті – бути вільним?	

	Ви вважаєте себе здатним керувати великим колективом?	
	Чи є для Вас заробіток головним прагненням в житті?	
	Улюблена справа для Вас цінніше, ніж влада і гроші?	
	Вам зазвичай вдається відвоювати своє право на свободу?	
	Чи відчуваєте Ви прагнення керувати іншими людьми?	
	Ви згодні, що гроші «не пахнуть», і не важливо, як вони зароблені?	
	Навіть буваючи на відпочинку, Ви не можете не працювати?	
	Ви готові багато чим жертвувати, щоб бути вільним?	
	Ви відчуваєте себе господарем у своїй родині?	
	Вам важко обмежити себе в коштах?	
	Ваші друзі і знайомі цінують Вас як фахівця?	
	Люди, які обмежують Вашу свободу, викликають у Вас найбільше обурення?	
	Влада може замінити Вам багато інших цінностей?	
	Вам зазвичай вдається накопичити потрібну суму грошей?	
	Праця - найбільша цінність для Вас?	
	Ви впевнено і невимушено відчуваєте себе серед незнайомих людей?	
	Ви згодні обмежити власну свободу, щоб мати владу?	
	Найбільш сильне потрясіння для Вас – відсутність грошей?	

ДОДАТОК В

Методика діагностики рівня емпатійних здібностей (за І. Юсуповим)

(текст опитувальника)

1. Чи любите Ви робити подарунки?
2. Чи часто знайомі приходять до Вас за порадами або моральною підтримкою?
3. Ви в курсі всіх проблем, які є у Ваших друзів?
4. Якби Вам запропонували постійну роботу актора із середнім рівнем доходу, Ви б погодилися?
5. Що Ви думаєте про благодійництво та волонтерство?
6. Чи засмучуєтеся Ви, бачачи безпритульних тварин або навмисно зіпсовані рослини?
7. Ви зазвичай відразу відчуваєте фальш в чужих словах або поведінці?
8. Якщо поруч з Вами знаходиться людина, яка сильно нервує, чи передається Вам її настрій?
9. Чи можете Ви повністю зануритися в атмосферу пісні і відчути те, що хотів сказати її автор?
10. Перехожий пристойного вигляду просить Вас провести його до торгового центру, так як він заблукав і запізнюється на зустріч. Ви нікуди не поспішаєте. Чи допоможете Ви йому?
11. Чи нормально для Вас ділитися з близькими своїми сумними думками або переживаннями, щоб просто виговоритися?
12. Якщо Вам доведеться сказати іншій людині неприємну правду, чи будете Ви хвилюватися?
13. Чи можете Ви заплакати від щастя, якщо з Вами станеться щось дуже хороше?
14. Чи часто з Вами відбувається таке, що Ви самі не розумієте, що відчуваєте в даний момент?
15. Чи можете Ви розпізнати емоцію на обличчі або в рухах, міміці незнайомої людини?
16. Як Ви ставитеся до несправедливості?
17. Чи любите Ви розповідати анекдоти або історії з життя?
18. Чи траплялося з Вами таке, що після бесіди з засмученим людиною Ви ще довго не могли «вийти» з похмурого стану?
19. Ваше перше враження про нову людину, як правило, виявляється правдивим?
20. Чи важко Вам стримувати сльози під час перегляду / читання емоційних сцен у фільмах / книгах?

ДОДАТОК Г

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

Інструкція: «Шановні педагоги, дайте, будь ласка, визначення наступних понять»:

1. Інклюзивне навчання – це ...
2. Діти з особливими освітніми потребами – це ...
3. Індекс інклюзії – це ...
4. Індивідуальна програма розвитку – це ...
5. Індивідуальний навчальний план – це ...
6. Індивідуальна навчальна програма – це ...
7. Корекційно-розвивальна робота – це ...
8. Адаптація навчального матеріалу – це ...
9. Модифікація навчального матеріалу – це ...
10. Портфоліо – це ...
11. Команда психолого-педагогічного супроводу – ...

Інструкція: «Шановні педагоги, дайте короткі відповіді на такі запитання»:

12. У чому полягає основне завдання інклюзивного навчання?
13. У чому полягає головне завдання вчителя інклюзивного класу?
14. Як ви розумієте поняття «корекційна спрямованість навчально-виховного процесу»?
15. Які фахівці проводять корекційно-розвивальні заняття в інклюзивному закладі?
16. Які особливості дітей з особливими освітніми потребами повинен враховувати вчитель інклюзивного класу у навчальному процесі?
17. Яким чином вчитель інклюзивного класу реалізовує корекційні цілі навчання дітей з особливими освітніми потребами?
18. Які засоби корекції використовуються у навчанні дітей з особливими освітніми потребами?
19. Які фахівці приймають участь у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії?
20. Яку роль відіграє психолого-педагогічна характеристика на учня з особливими освітніми потребами для його навчання в інклюзивній школі?
21. Які умови повинні бути створені для навчання дитини

з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі?

22. Що передбачає індивідуальний підхід до учнів в умовах інклюзивного навчання?

23. Що передбачає охоронний режим навчання для дітей з особливими освітніми потребами?

24. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями слуху.

25. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями зору.

26. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

27. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями мовлення.

28. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей із затримкою психічного розвитку.

29. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

30. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

ДОДАТОК Д

Методика діагностики загальної комунікативної толерантності

за В. Бойком

Бланк відповідей

№з/п	Твердження	Бали
1.	Повільні люди зазвичай приводять мене у стан нервового збудження	
2.	Мене роздратовують метушливі, непосидючі люди.	
3.	Галасливі дитячі ігри витерплюю важко.	
4.	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше впливають на мене негативно.	
5.	Бездоганна у всьому людина насторожила би мене.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Мене, зазвичай, виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник.	
2.	Мене дратують любителі поговорити.	
3.	Мене би обтяжувала розмова з байдужим для мене попутником в поїзді, літаку, якщо він проявить ініціативу.	
4.	Я б обтяжувався розмовами випадкового попутника, який поступається мені за рівнем знань і культури.	
5.	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім видом (зачіски, косметика, одяг).	
2.	Багато людей викликає у мене неприємне враження своїм безкультур'ям.	
3.	Представники деяких національностей в моєму оточенні відверто не симпатичні мені.	

4.	Є тип чоловіків (жінок), який мені не до вподоби.	
5.	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Вважаю, що на грубість треба відповідати тим самим.	
2.	Мені важко приховати, якщо людина мені неприємна.	
3.	Мене дратують люди, які прагнуть в суперечці настояти на своєму.	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди.	

5.	Зазвичай мені важко втриматися від зауваження на адресу невихованої або нервової людини, яка штовхається у громадському транспорті.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Вважаю, що на грубість треба відповідати тим самим.	
2.	Мені важко приховати, якщо людина мені неприємна.	
3.	Мене дратують люди, які прагнуть в суперечці настояти на своєму.	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди.	
5.	Зазвичай мені важко втриматися від зауваження на адресу невихованої або нервової людини, яка штовхається у громадському транспорті.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Я маю звичку повчати оточуючих.	
2.	Невиховані люди обурюють мене.	
3.	Я часто ловлю себе на думці, що намагаюся виховувати когонебудь.	
4.	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження.	
5.	Я люблю командувати близькими.	
6.	ВСЬОГО:	

1.	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугах.	
2.	Мені часто дорікають в буркотливості.	
3.	Я довго пам'ятаю образи, яких завдали мені люди, яких я ціную або поважаю.	
4.	Не можна прощати товаришам по службі безтактні жарти.	
5.	Якщо діловий партнер навіть ненавмисно зачепить моє самолюбство, я на нього ображуся.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Я засуджую людей, які завжди скаржаться на життя.	
2.	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при кожному зручному випадку розповідають про свої хвороби.	
3.	Я намагаюся уникати розмови, коли хто-небудь починає скаржитися на своє сімейне життя.	
4.	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг).	
5.	Мені іноді подобається навмисно позлити кого-небудь з рідних або друзів.	
6.	ВСЬОГО:	
1.	Як правило, мені важко йти на поступки партнерам.	
2.	Мені важко знаходити спільну мову з людьми, у яких поганий характер.	
3.	Зазвичай мені складно пристосуватися до нових партнерів по спільній роботі.	
4.	Я утримуюся від відносин з дещо «дивними» людьми.	
5.	Найчастіше я наполягаю на своєму, навіть тоді, коли розумію, що співрозмовник правий.	
6.	ВСЬОГО:	

ДОДАТОК Є

Методика реалізації потреби у саморозвитку (за М. Фетіскіним)

№з/п	Твердження	Відповіді				
		Так	Швидше етап, ніж ні	Інколи	Швидше ні, ніж так	Ні
1.	Я прагну вивчити себе.					
2.	Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий роботою і домашніми справами.					
3.	Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.					
4.	Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені дізнатися і оцінити себе.					
5.	Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.					
6.	Я аналізую свої почуття і досвід.					
7.	Я багато читаю.					
8.	Я широко дискутую з потрібних мені питань.					
9.	Я вірю у свої можливості.					
10.	Я прагну бути більш відкритим.					
11.	Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.					
12.	Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.					
13.	Я отримую задоволення від освоєння нового.					
14.	Зростаюча відповідальність не лякає мене.					
15.	Я позитивно б поставився до мого просування на службі.					

ДОДАТОК Ж

**Рівні сформованості психологічної готовності
вчителів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП
(за М. Буйняк)**

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

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

ДОДАТОК 3

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА

«ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП»

Мета: формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Категорія учасників: педагоги закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Кількість учасників тренінгової групи: 10 осіб.

Кількість тренінгових занять: 10.

Кількість тренерів: 1.

Приміщення для тренінгу: простора кімната, стільці, розташовані в центрі кімнати у формі кола.

ЗМІСТ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ

Заняття 1. «Знайомимось один з одним»

Мета: знайомство учасників тренінгової групи один з одним; повідомлення мети та завдань тренінгу; визначення правил роботи групи, очікувань її учасників; ознайомлення з теоретичними засадами психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; створення психологічного клімату довіри у тренінговій групі.

Вправа «Знайомство»

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

Час: 5 хв.

Обладнання: клубок ниток.

Тренер бере в руки клубок ниток, вітається з групою та промовляє:

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

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

Групове рішення «Ритуал привітання»

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

Час: 5 хв.

Вправа «Очікування»

Мета: допомогти учасникам усвідомити власні очікування від тренінгу.

Час: 5-7 хв.

Обладнання: кольорові стікери, плакат із зображенням скриньки.

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

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

Групове обговорення «Організація роботи групи»

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

Час: 5-7 хв.

«Мозковий штурм» «Визначення правил роботи групи»

Мета: групове визначення правил роботи групи та вивішування їх нафліпчарті.

Час: 5-7 хв.

Обладнання: плакат з правилами тренінгу.

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

Орієнтованими правилами тренінгу можуть бути такі:

- Правило добровільної участі.
- Говорити від свого імені.
- Обговорювати дію, а не особу.
- Правило «Стоп».
- Правило конфіденційності.
- Ввічливість, позитивність.
- Правило відповідності заявлених цілей тренінгу його змісту.
- Правило ненанесення шкоди.
- Вимкнення мобільного зв'язку.

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

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

Вправа «Ринкова площа»

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

Час: 10-15 хв.

Слово тренера: Хочу вам запропонувати невеличку гру для знайомства між собою і вільного самопочуття. Будь ласка, підведіться. Уявіть собі, що визначаєтесь на ринковій площі міста, на якій ви вперше. Навколо вас люди, яких ви не знаєте, мову яких не розумієте. Причому люди ці взагалі не звикли розмовляти. Впродовж усієї гри ви не повинні говорити жодного слова. Порушайтеся площею без будь-якої мети. Дивіться перед собою, на підлогу. Уникайте контактів очима, не дивіться ні на кого.

Поводьтеся так, ніби ви ходите в чужому місті, заглибившись у свої думки. Дотримуйтеся безпеки переміщення по кімнаті. Фіксуйте свої почуття, їхні зміни. На це дається 2 хвилини. Такий початок з ізоляцією один від одного, безперечно, провокує потребу поговорити один з одним. Я хотіла б, щоб ви підвели очі й помітили, що поряд ходять інші люди (1 хвилини). Подивіться один одному в очі. Можливо, ви зафіксуєте їхній колір (1 хвилини). Легенько торкніть іншого за плече, навіть можна ледь ляснути, але не розмовляйте (1 хвилини). Хочу вам запропонувати таке: потягніть легенько один одного за мочку вуха. В чужій країні – це жест привітання. Кого б ви хотіли пошарпати за вухо? (2 хвилини). «Крига» відчуження тане. Дистанція скорочується, зараз візьміть один одного за плече і трішки потрясіть (2 хвилини). Зафіксуйте, кому б ви дозволили зробити це. У вас багато вражень один від одного. Пройдіть ще раз один біля одного та знайдіть собі партнера, який зацікавив вас. Присядьте з ним збоку, поки всі не знайдуть собі партнера. Поділіться враженнями. Потім усі члени групи сідають у коло і діляться враженнями з групою. Дають зворотний зв'язок від одержаних вражень на різних стадіях виконання вправи. Завдяки цій вправі можна зменшити кількість бар'єрів, які стоять на шляху взаємодії першого дня тренінгу.

Міні-лекція з презентацією «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання»

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

Час: 15-20 хв.

Обладнання: комп'ютерна презентація «Психологічні бар'єри на шляху до

ефективного інклюзивного навчання».

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

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

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

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

- Страх перед невідомим, сутність якого полягає у підвищеній тривожності педагогів, пов'язаній з необхідністю виконувати нові, до цього часу невідомі, професійні обов'язки.
- Страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу. Основу цього страху становлять негативні суспільні стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами.
- Негативні установки і упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які також безпосередньо пов'язані з пануванням у суспільстві негативних стереотипних установок щодо дітей з ООП.
- Професійна невпевненість вчителя, яка пов'язана з несформованістю інклюзивної компетентності.
- Небажання вчителів змінюватися, яке пов'язане з відсутністю позитивної мотивації та необхідністю виходити із «зони комфорту».
- Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо) (психологічні бар'єри відображено на слайдах презентації).

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

Метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням):

«У зв'язку із запровадження інклюзивного навчання зі мною відбулися такі зміни:».

Мета: з'ясувати розуміння учасниками тренінгу сутності змін, які відбулися з ними у зв'язку із запровадження інклюзивного навчання. **Час:** 10 хв.

Дискусія «Ставлення вчителів до інклюзивного навчання»

Мета: визначити ставлення педагогів до інклюзивного навчання, його переваг та недоліків. **Час:** 15 хв.

Обладнання: папір формату А4, ручки.

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

Вправа-підсумок «Розуміння» Мета: усвідомити отримані знання; зворотній зв'язок.

Час: 5 хв.

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

Релаксація «Водоспад»

Мета: зняття напруження, розслаблення учасників тренінгу. **Час:** 5 хв.

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

Вам спокійно, ви задоволені. Уявіть собі поле і себе на ньому. Ви стоїте босими ногами на теплій землі. Озерніться навкруги, зафіксуйте в уяві все, що потрапляє вам на очі. Підведіть голову догори і подивіться на лагідне сонечко. Воно яскраво – золотисте і тепле. Відчуйте тепло і енергію сонця.

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

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

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

Уявіть собі що сонце вам посміхається, посміхніться йому у відповідь.

Прийміть сонячний душ з голови до ніг.

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

«Ритуал прощання» (5 хв.).

Заняття 2. «Встановлюємо контакт на всіх рівнях, розуміємо себе та інших»

Мета: розвиток усвідомлення учасниками групи свого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; розвиток комунікативних навичок, розуміння поведінки інших людей, емпатії тощо.

Ритуал привітання (5 хв.) Розминка «Буква в імені»

Мета: налаштування учасників на роботу, зняття скутості і напруження. **Час:** 3 хв.

Учасники групи встають в шеренгу по третій букві в імені. Час виконання: 2–3 хвилини.

Вправа «Лист до себе»

Мета: усвідомлення очікувань від тренінгу, визначення та усвідомлення мотивів участі у тренінгу. **Час:** 20 хв.

Обладнання: аркуші паперу формату А4, ручки.

Кожному учаснику тренінгової групи пропонується написати лист самому собі, яким він бачить себе після проведення тренінгу.

Слово тренера: «Напишіть лист самосу собі, яким ви бачите себе після тренінгу. Опишіть свої очікування, власні цілі, зміни, які з вами відбудуться. Також зазначте, як ви зараз думаєте, яка подія змусить вас змінитися. Це буде ваш лист у майбутнє, який ви відкриєте на осотанньому тренінговому занятті. Зверху на згорнутому аркуші поставте позначку, за якою ви впізнаєте ваш лист. До кінця тренінгу усі листи будуть зберігатися у ведучого».

Рольова гра «Конференція»

Мета: встановлення контакту між учасниками тренінгової групи, розвиток комунікативних навичок, навичок розуміння інших людей. **Час:** 25-30 хв.

Необхідно 12 (мінімум 9) учасників. Якщо учасників більше, можна частину зробити спостерігачами. Три людини виходить за двері, решта діляться на три групи по

трьох/двох/четверо. Інструкції для груп: «Ви на конференції. Зараз перерва, ви стоїте в групі і розмовляєте на будь-яку тему. Ті люди, що вийшли – це ваші знайомі. Зараз вони повернуться, і в них буде завдання вступити в контакт з кожною групою. Час перебування в групі 2 хвилини. Учасники змінюються за часовою стрілкою. У вас строге завдання: незалежно від того, хто до вас підійде, першу не приймати – ви ставитесь до цієї людини негативно, до другої відносно нейтрально, а до третьої – позитивно. Домовтеся, як ви дасте їм зрозуміти це». Інструкція для учасників за дверима: «Ви вийшли по справам і зараз повернетесь в конференцзал, де перебувають ваші знайомі. Ваше завдання: вибрати певну групу і вступити з ними в контакт, включитись в бесіду. Це потрібно робити інтенсивно, оскільки у вас всього 2 хвилини. Потім, за командою тренера ви переходите в іншу групу за часовою стрілкою з тим же завданням, тобто проходитье 3 групи по черзі».

Після завершення гри всі сідають в коло і обговорюють, аналізують гру. Зворотній зв'язок: перші висловлюються ті, що виходили за двері, потім представники груп, і спостерігачі. Робляться висновки про те, як відчувають себе «прийняті» та «неприйняті» люди, як впливає прийняття чи неприйняття іншими людьми на внутрішній стан людини.

Слово тренера: Шановні учасники тренінгової групи! У попередній вправі ви відчули, наскільки складно встановлювати контакти та спілкуватися з людьми, які ставляться до вас негативно та упереджено. З подібними труднощами діти з ООП зустрічаються чи не щодня і відчувають ті самі емоції, а можливо навіть глибші, ніж ви. Однією з головних причин, які спонукають оточуючих упереджено ставитися до дітей з ООП, до осіб з інвалідністю є стереотипи щодо них, які панують у нашому суспільстві.

Міні-лекція з презентацією «Руйнуємо стереотипи»

Мета: аналіз та усвідомлення власних стереотипів у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами.

Час: 15-20 хв.

Обладнання: комп'ютерна презентація «Суспільні стереотипи у ставленні до осіб з інвалідністю».

Стереотипи в уявленнях про осіб з інвалідністю:

1. Особи з порушеним розвитком передусім є об'єктами благодійності.
2. Осіб з порушеним розвитком слід лікувати, а навчання є для них другорядним.
3. Діти з порушеннями психофізичного розвитку народжуються лише у неблагополучних сім'ях.
4. Всі особи з інвалідністю є неповносправними, не приносять користі суспільству, є його тягарем.
5. Слід застосовувати евтаназію для осіб, які народились з порушеннями.
6. Всі люди, які мають зовнішні фізичні порушення є інтелектуально недорозвиненими.
7. У осіб з інвалідністю бувають окремі здібності, які треба показувати, вихвалити на протигагу їхнім порушенням.
8. Особи з інвалідністю не мають права народжувати дітей, тому щовони також будуть інвалідами.

Тренер зачитує кожен стереотип та наводить аргументи для його спростування. Паралельно відбувається обговорення стереотипів з групою.

Зворотній зв'язок: учасники тренінгової групи висловлюють своє ставлення до почутого, аналізують наслідки впливу кожного із стереотипів навласну свідомість.

Слово тренера: Ми переконалися, що діти з ООП зустрічаються з безліччю труднощів у сприйманні їх іншими людьми. Беззаперечно, що це впливає на їхній внутрішній світ та уявлення про оточуюче середовище.

Вправа «Світ очима дитини з особливими освітніми потребами»

Мета: розвивати емпатію, толерантність, сприяти розвитку творчих здібностей. **Час:** 20 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, кольорові олівці.

Учасникам роздаються аркуші паперу та кольорові олівці. Завдання: спробувати уявити себе на місці дитини з ООП, її хворобу, її стан душі, її емоції, почуття, переживання, мрії, уявлення про оточуючий світ. Намалювати цей образ, а потім представити в групі.

Обговорення:

- Як сильно відрізняються малюнки учасників? Як сильно, взагалі, діти відрізняються одне від одного?
- Як, на вашу думку, почуває себе дитина, потрапляючи в інклюзивний клас?
- Чи повинні ми враховувати індивідуальні відмінності дитини у роботі в інклюзивному класі? В чому вони полягають?
- Як вчитель може допомогти дитині з ООП адаптуватися в інклюзивному класі?

Вправа «Атоми і молекули»

Мета: сприяти згуртованості учасників тренінгової групи. **Час:** 10 хв.

Всі встають в коло. Тренер дає інструкцію: «Стільці, які стоять по колу, означають стінки посудини. Всі учасники всередині кола – «атоми», які постійно рухаються, об'єднуються в молекули. Вони рухаються залежно від температури (низька – повільно, висока – швидко). За моєю командою ви почнете рухатися, дотикатися один до одного, а коли я назву цифру, то вам потрібно об'єднатися в групи з такою кількістю людей, яку я назву. Потім ви роз'єднуєтесь і починаєте знову рухатися».

Починати об'єднувати з 2–3 людей, а закінчити збором всієї групи.

Рефлексивне коло

Мета: підведення підсумків заняття, рефлексія почуттів. **Час:** 5-7 хв.

У ході рефлексивного кола кожен з учасників ділиться тим, як почував себе на початку заняття, як змінювалися його переживання у процесі роботи у групі, як почував себе тепер; що сьогодні кожен узнав нового, над чим замислився, що зрозумів, з якими труднощами зіткнувся; що з цим буде робити далі.

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 3. Позитивна мотивація як передумова успішної професійної діяльності.

Мета: сприяти формуванню у педагогів позитивної мотивації до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Побаження»

Мета: сприяти становленню довірливих стосунків, зняттю напруження. **Час:** 5 хв.

Учасникам тренінгу пропонується підійти до будь-кого іншого, привітатися з ним та висловити побажання на сьогодні. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу, підходить до наступного і так далі доти, доки кожний не одержить побажання на день.

Інформаційне повідомлення «Мотивація до діяльності: її види та особливості»

Мета: тлумачення поняття «мотивація», надання інформації щодо видів мотивації та їхніх особливостей, характеристика шляхів забезпечення позитивної мотивації. **Час:** 10 хв.

Інформаційне повідомлення подається учасникам тренінгу в 2 етапи: спочатку дається визначення «мотивації» та характеристика її видів. Шляхи підвищення мотивації подаються після виконання учасниками тренінгу малюнкової методики «Покращення мотивації», що дозволить порівняти ті шляхи, які вважають доцільними педагоги з тими, які пропонуються сучасними науковцями.

Малюнкова методика: «Покращення мотивації»

Мета: закріплення отриманого теоретичного матеріалу, визначення особливостей мотивації у педагогічному колективі та шляхів її покращення. **Час:** 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, кольорові олівці, фліп-чарт. Розподілені на декілька груп учасники зображають на аркуші паперу,

якими методами можна покращити мотивацію педагогічних працівників в умовах впровадження інклюзивного навчання. Далі кожна з груп здійснює інтерпретацію свого малюнка та повідомляє конкретні шляхи покращення мотивації, а тренер, у свою чергу, виписує їх на фліп-чарті. По завершенні доповідей усіх учасників здійснюється аналіз відображених на фліп-чарті методів.

Вправа «Бажаю – не бажаю»

Мета: усвідомлення педагогами власних мотивів роботи в інклюзивному класі. **Час:** 20 хв.

Учасники тренінгу по колу закінчують речення: «Я бажаю працювати в інклюзивному класі, тому що...», «Я не бажаю працювати в інклюзивному класі, тому що...».

Після завершення вправи аналізуються так обговорюються переважаючі позитивні та негативні мотиви.

Вправа «Емоційне насичення» Мета: посилення мотивації до професійної діяльності. **Час:** 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Одним із провідних напрямів роботи педагога є необхідність спонукати себе та інших до ефективної діяльності, тим більше це стосується діяльності у нових, незвичних умовах. Це індивідуальна (конфіденційна) вправа, яка посилює мотивацію, робить її позитивно-емоційною. Під час її виконання на занятті звучить спокійна, але життєрадісна музика.

Слово тренера: предмети і об'єкти, які подобаються людині, наділяються позитивними епітетами. Певні слова пов'язуються у вашій уяві з успіхом, красою, досконалістю. Вони мають позитивне емоційне значення (наприклад, «чудово!», «прекрасний»), викликають позитивні емоції. Використовуючи ці епітети, «прив'язуючи» їх до предметів і окремих елементів, можна таким чином сформувати інтерес до них. Внаслідок емоційного насичення (поєднання з позитивними, «приємними» епітетами та емоціями) певні предмети стають для нас більш привабливими і цікавими. Для того, щоб сформувався відповідне позитивне ставлення до об'єктів вашої діяльності, процес емоційного насичення має бути досить тривалим.

1. Напишіть 20 слів, які вам найбільше подобаються, які викликають позитивні емоції.

2. Напишіть по 15-20 прикметників (епітетів), до тих предметів, що вам подобаються (наприклад, «чудовий», «прекрасний»),

3. Запишіть 10 складників (структурних компонентів або параметрів) до словосполучення «інклюзивне навчання» (наприклад: урок, складання плану, учні класу, можливо, якась конкретна людина та ін.).

4. Кожен компонент, написаний вами (з десяти записаних) насичуйте позитивними (приємними для вас) епітетами. Охарактеризуйте кожен елемент (структурний компонент) з позитивного боку. Наприклад, учнівський колектив - сила, молодість, енергія, захоплення.

Можна написати текст (щось на зразок тексту для самонавіювання), який можна потім перечитувати і підтримувати свою мотивацію.

Обговорення:

- Чи потрібні такі вправи у діяльності вчителя?
- Що дало Вам таке завдання?
- Чи хотіли б ви застосувати подібну вправу до інших питань життя?

Якщо учасники не встигають завершити роботу, тренер пропонує це зробити вдома. Результати вправи можна теж забрати додому.

Вправа «Чарівне коло»

Мета: розвиток комунікативних навичок та способів взаємодії з іншими людьми. **Час:**

5-10 хв.

Учасники стають у коло, один із них – в центрі. Після цього члени групи беруться за руки і коло «замикається». Щоб вийти з кола, учасник має «домовитися» з ким-небудь, щоб його випустили.

Вправа «Відчуй іншого»

Мета: розвиток емпатії, розуміння невербальних проявів поведінки.

Час: 15 хв.

Кожний учасник повинен протягом 2-3 хвилин описати настрій когось – небадь із групи: «Відчуйте людину, її стан, емоції, переживання – і все це опишіть». Потім описи зачитуються вголос та підтверджується чи спростовується їхня правильність.

Рефлексивне коло (групове обговорення) Мета: підведення підсумків заняття, рефлексія почуттів. **Час:** 10 хв.

- Що було для мене головним на сьогоднішній зустрічі?
- Я був(ла) схвильований(на), виявивши, що я...

Домашнє завдання

Учасникам тренінгу пропонується завести щоденник, у якому фіксуються всі нові зміни, які стосуються вашого ставлення до роботи в інклюзивному класі, до учнів з особливими освітніми потребами, емоції, пов'язані з професійною діяльністю тощо.

Щоденник рекомендується вести протягом усіх занять. Головна умова – бути відвертим із самим собою.

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 4, 5 «Інклюзивне навчання дітей з ООП – проблема чи можливість для професійного розвитку».

Мета: виявити труднощі педагогів у запровадженні інклюзивного навчання, визначити шляхи їх подолання; розвивати прагнення до професійного самовдосконалення, професійну «Я-концепцію», комунікативні здібності, навички командної взаємодії.

Заняття 4

Ритуал привітання (5 хв.)

Мотиваційна притча

Мета: налаштування на роботу, підвищення мотивації досягнення успіху.

Час: 5-7 хв.

текст притчі «Зачинені двері».

Якось один мудрець вирішив знайти собі учня для того, щоб передати йому перед смертю свої знання. Учень мав бути талановитим і здібним, а також повинен володіти певними знаннями і вміннями. Мудрець вирішив вчинити так: зібрати всіх учнів і обрати з них гідного.

Зібрались сотні учнів. І мудрець сказав:

– Дорогі мої учні, я зібрав вас усіх для того, щоб дізнатися, хто допоможе мені вирішити одну проблему. Позаду мене ви побачите стіну, в якій розташовані найбільші й найважчі двері з тих, що є в нашому місті. Чи знайдеться серед вас, мої учні, той, хто відкриє ці двері без сторонньої допомоги?

Практично одразу ж деякі учні відмовилися від участі у змаганні, пояснюючи це тим, що таке завдання не для них. Інші ж вирішили обміркувати з чого складаються двері, як працює їх механізм і прийшли до висновку, що неможуть виконати це завдання. І лише один учень попрямував до дверей і максимально ретельно оглянув їх: простукав дверну поверхню, за допомогою чого визначив приблизну товщину дверей і наскільки щільний матеріал, з якого вони виготовлені, не забув він відзначити й наскільки надійно змащені дверні петлі. Практично всі ділянки, сантиметр за сантиметром були вивчені ним з особливою ретельністю і увагою. Учень зібрався з думками, глибоко вдихнув і легенько штовхнув двері. На великий подив оточуючих вони дуже плавно і легко відкрилися. Адже завдяки бездоганній конструкції ці двері відкривалися від невеликого поштовху.

Мораль: якою б складною не була проблема, для досягнення мети потрібно ретельно

вивчити питання і тоді правильне рішення знайдеться швидко.

Вправа «Мої сильні та слабкі сторони»

Мета: визначити рівень обізнаності та труднощі учасників тренінгу щодо інклюзивного навчання дітей з ООП. **Час:** 15 хв.

Обладнання: стікери у формі якоря та вітрил, плакат «Корабель».

Тренер роздає учасникам групи стікери у формі паперового якоря та вітрил та пропонує всім по черзі написати про свої переваги (на вітрилах) і слабкі сторони (на якорі) саме в темі інклюзивного навчання дітей з ООП та прикріпити їх на плакат «Корабель».

Слово тренера: «На аркуші намальований корабель без вітрил і якорів. Уявіть, що саме ваші переваги та обізнаність нададуть нашому кораблику можливість пливати, а якорі нададуть можливість зупинитись для роздумів і попрацювати зі слабкими сторонами».

Отримані відомості аналізуються та узагальнюються, визначаються найбільш типові переваги труднощі педагогів у роботі в умовах інклюзії.

Вправа «Калейдоскоп»

Мета: визначити умови ефективності інклюзивного навчання. **Час:** 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, кольорові маркери.

Тренер об'єднує учасників у 3 групи, які отримують аркуші паперу А-3 та маркери (кожна група отримує маркер різного кольору). Завдання учасникам: дати відповідь на наступні запитання:

1. Що таке інклюзивна освіта?
2. Яка мета інклюзивного навчання?
3. За яких умов впровадження інклюзивної освіти буде успішним?

Відповівши на запитання, групи по колу обмінюються аркушами і доповнюють відповіді один одного, дописуючи їх маркером свого кольору. Після того як кожна група отримує назад своє завдання, вона презентує свою роботу з аналізом доповнень. Тренер доповнює й узагальнює відповіді груп.

Вправа «Танок»

Мета: усвідомлення необхідності створення комфортних умов для дітей з ООП в інклюзивному класі, рефлексія почуттів.

Час: 15 хв.

Учасникам пропонується вийти в центр і разом виконати танок, рухи якого показує ведучий. Важливо, щоб танок містив нескладні рухи, які є доступними всім учасникам. Після танцю важливо запитати учасників про враження від своєї участі у ньому («було незвично», «весело», «спочатку було страшно, що не вийде, а потім виявилось, що це нескладно» тощо).

Особливу увагу слід приділити можливому відчуттю дискомфорту від перспективи участі в танці на очах у всіх учасників. Враження можна узагальнити, підкресливши відмінності учасників в бажанні / небажанні брати участь в танцях, тривожних переживаннях, що виникають через відчуття втягування в загальний процес і вражень від отриманого результату: незалежно від власних здібностей і першочергового бажання / небажання досягнення спільної мети.

Тренер проводить паралель з інклюзивним навчанням: ми залучаємо всіх учнів до навчання, але далеко не завжди спочатку цікавимося наявністю або відсутністю бажання, вмінь чи особливостей кожної дитини. Це може бути перешкодою для продуктивного навчання. Сприяття досягненню результату в цьому випадку може створення комфортних умов для учнів, безоцінкове прийняття їх ініціативи і зниження очікувань обов'язкової відповідності загальноприйнятими нормам і стандартам.

Вправа «16 асоціацій»

Мета: виявлення асоціативних уявлень про роботу в інклюзивному класі та перешкод до задоволення від роботи; аналіз напрямків для професійного зростання. **Час:** 60 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки, кольорові олівці.

Горизонтально покладений лист формату А4 ділиться на 5 рівних вертикальних колонок. В першій колонці записуються 16 асоціацій на слова

«моя робота в інклюзивному класі». В другу колонку пишемо асоціації на слова з першої колонки, попарно їх об'єднуючи: асоціація на перше і друге слово, асоціація на третє і четверте слово, потім — на п'яте і шосте і т.д. Таким чином, в другій колонці отримуємо вже вісім асоціацій. В третій колонці процедура повторюється, і ми отримуємо 4 слова. Продовжуємо до тих пір, поки в останнім, п'ятій колонці не залишиться 12 тільки одна асоціація. Її також необхідно зобразити у вигляді схематичного малюнка. Тепер у кожного є два зображення – малюнок перешкоди до задоволення від роботи і образне асоціативне уявлення про саму роботу. Обговорення та порівняння малюнків, виділення спільні елементів, аналіз сильних і слабких рис та можливих напрямків для росту.

Релаксація «Квітка в долоньках»

Мета: зняття фізичного та психічного напруження. **Час:** 5 хв.

Всім учасникам пропонується зручно сісти, закрити очі і уявити, що вони на зеленому лузі (звучить музика зі звуками природи).

Тренер: «Уявіть зелений луг, ласкаве сонце, співають птахи, дзюрчить струмок. З'являється маленька, красива і дуже щаслива дитина, вона не знає печалі, невпевненості, поганого настрою. Це ви в дитинстві, впізнали себе? Малюк тягне до вас руки, він такий довірливий і доброзичливий, і ви відповідаєте йому тим же. Хочеться радіти і посміхатися, забути всі труднощі життя, відчути себе впевненим і щасливим. Ви берете малюка на руки, а він перетворюється в квітку у ваших долоньках, він прекрасна квітка дитинства, і ви несете його з собою по життю. У когось він дуже глибоко в душі, а хтось часто бачить його увісні, у когось це скромна, непримітна квіточка, а у кого- то яскрава, бурхлива. Вони всі хороші, квіти нашого дитинства. І якщо вам буде важко, ви не зможете знайти відповідь на якесь питання, згадайте малюка, який подарував вам квітку дитинства в долоньках, і я сподіваюся, що це вам допоможе відчути себе маленькою наївною, щасливою дитиною, а вже вона - точно підкаже, як відчути себе щасливим. Відкривайте очі. Пора повертатися».

Рефлексивне коло (10 хв.)

Мета: підведення підсумків заняття, рефлексія почуттів. **Час:** 10 хв.

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 5

Ритуал привітання (5 хв.)

Обговорення результатів попереднього заняття (5 хв.)

Вправа «За» і «Проти» (20 хв.)

Мета: виявлення ставлення педагогів до спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком, формування толерантного ставлення до дітей з ООП. **Час:** 20 хв.

Обладнання: картки червоного та зеленого кольору (по 12 шт.), аркуш з твердженнями для обговорення.

Учасникам пропонуються твердження, з якими вони мають погодитися або не погодитися. Тренер роздає кожному учасникові 2 картки різного кольору (червоного та зеленого). Тренер зачитує твердження. Якщо учасник погоджується з твердженням, він має підняти картку зеленого кольору. Якщо не погоджується – картку червоного кольору. Всі учасники піднімають картки разом. Після озвучення кожного твердження тренер може пропонувати учасникам обговорити їхні відповіді, а пізніше озвучити правильну відповідь.

Запитання для обговорення:

1. Чи почули ви думки або позиції, які вас здивували?
2. Чому так важливо з'ясувати усі ці питання?
3. Чи важливими є особисто для Вас почуте? Чому? Як воно вплинуло на ваше ставлення до інклюзивного навчання?

ТВЕРДЖЕННЯ

1. Діти з особливими освітніми потребами (далше ООП), мають бути ізольовані від інших дітей під час навчання.
2. Дитина з ООП має право навчатися у звичайній загальноосвітній школі.
3. Статус дитини з ООП має бути відомий лише медичному працівнику школи.
4. Вчитель має право відмовитися від навчання дитини з ООП.
5. Ставлення вчителя до дітей з ООП та інших дітей має бути однаковим.
6. Батьки дітей з ООП зобов'язані приймати активну участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання.
7. Діти з ООП обмежені у спілкуванні зі своїми ровесниками.
8. Вчителі і учні мають право знати про статус дитини з ООП.
9. Вчитель несе відповідальність за становище дитини з ООП в інклюзивному класі.
10. Вчитель має захищати дитину з ООП від негативного ставлення з боку однокласників з типовим розвитком та їхніх батьків.

Криголам «Розподіл за ознаками»

Час: 5-7 хв.

Один з учасників виходить з приміщення. Решта поділяється на дві-три групи за певною ознакою (наприклад, за кольором очей, кольором волосся чи якоюсь деталлю гардеробу). Учасник, який повертається до аудиторії, визначає, за якою ознакою група розподілилася.

Групова дискусія «Що потрібно педагогам, щоб бути ефективними в інклюзивній школі»

Мета: розвиток усвідомлення вчителями власної ролі у запровадженні інклюзивного навчання; розвиток позитивної професійної «Я-концепції». **Час:** 15 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки, фліп-чарт, маркер.

Учасникам тренінгової групи пропонується розробити рекомендації та побажання для вчителів загальноосвітньої підготовки, які би сприяли ефективності їхньої діяльності в умовах інклюзивного закладу.

Сформульовані рекомендації записуються тренером на фліп-чарті (дошці) та аналізуються.

Вправа «Мої емоції»

Мета: профілактика синдрому професійного вигорання. **Час:** 20-25 хв.

Обладнання: картки із написами пір року.

Учасникам тренінгу роздаються картки з написами явищ природи та пір року (сонце, літо, зима, осінь, світло, вітер, гроза, блискавка, дощ, темрява тощо). Вони повинні обрати з них ті, які відображають їхній емоційний стан у професійній діяльності в інклюзивному класі та описати його. Учасники групи по черзі описують свої емоції, а всі решта повинні знайти аргументи для його підтримки або підбадьорення.

Самопрезентація «Я – учитель інклюзивного класу»

Мета: розвиток професійної «Я-концепції», розвиток умінь виражати власні почуття, розвиток креативності. **Час:** 40 хв.

Обладнання: аркуші паперу А3, кольорові олівці.

Педагогам пропонується зобразити за допомогою малюнка власний образ вчителя інклюзивного класу. Час для виконання завдання 10 хвилин. Після закінчення малювання кожен учасник робить самопрезентацію, інші оцінюють її і задають йому питання.

Здійснюється отговорення, виявляється, що було найскладнішим у завданні, які риси, із зображених, вже присутні у педагога, а які ще потрібно розвивати.

Рефлексивне коло (10 хв.) Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 6, 7 «Усі діти однакові, але кожна – унікальна»

Мета: формувати позитивне неупереджене ставлення до дітей з ООП, навички розуміння їхніх потреб та ефективної взаємодії з ними; розвивати емпатію, толерантність, комунікативні здібності.

Заняття 6.

Ритуал привітання (5хв.)

Слово тренера: Кожна людина має потреби, які прагне задовольнити: фізіологічні потреби (тобто, їжа, відпочинок, здоров'я); потреби безпеки (тобто, фізичної, психологічної та економічної); соціальні (тобто, потреба в взаємозв'язку з іншими, і, як наслідок потреба інформованості, приналежності до спільноти-громади, потреба бути любленим, почутим, потрібним та визнаним); потребу свободи (тобто, можливості самостійно приймати рішення і впливати на своє життя); потребу самореалізації – тобто здійснення людської особи, віднаходження змісту життя, закорінення у вірі. У переважній більшості люди можуть самостійно задовольнити ці потреби, або принаймні зробити все, що від них залежить. Але є ті, які не можуть задовольнити свої базові потреби без нашого позитивного ставлення, допомоги, сприяння. Йдеться про людей, а особливо дітей з особливими освітніми потребами. Вони потребують вашої допомоги, підтримки, розуміння і саме у ваших силах зробити все, щоб їхнє перебування у школі було максимально комфортним та корисним.

Міні-лекція з презентацією «Міфи про спільне навчання»

Мета: ознайомлення з міфами, які стосуються спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком; усвідомлення власних перешкод до ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами. **Час:** 20 хв.

Обладнання: комп'ютерна презентація «Міфи про спільне навчання»

Слово тренера: Серед вчителів інклюзивних класів, які недостатньо обізнані про дітей з ООП, особливості організації їхнього навчання у ЗЗСО, їхні психологічні особливості, панують міфи, які стосуються спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком. Розглянемо найбільш поширені з них

- Діти з ООП повинні навчатись у спеціальних закладах, там їм буде краще.
- Діти з ООП не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не будуть одержувати високих оцінок.
- Над дітьми з ООП будуть кепкувати однокласники.
- На інклюзивне навчання держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту.
- Діти з ООП є агресивними, вони можуть ображати інших.
- В інклюзивних класах рівень і якість освіти будуть нижчими для всіх дітей.

Обговорення: Тренер разом з учасниками тренінгової групи аналізує кожен міф. Заслуховується позиція кожного та формулюються шляхи покращення ставлення до дітей з ООП.

Вправа «Газета»

Мета: усвідомлення унікальності кожної людини. **Час:** 15 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4.

Кожен учасник отримує шматок газети (аркуш паперу формату А4).

Інструкція: «Зараз ми будемо робити дещо несподіване для дорослої людини - рвати газету. Сядьте зручно і заплющіть очі. Тепер складіть аркуш навпіл і відірвіть лівий нижній кут (дочекатися, коли всі учасники зроблять це). Складіть аркуш ще раз навпіл і відірвіть верхній правий кут. Ще раз складіть аркуш і відірвіть нижній лівий кут. І, нарешті, ще раз складіть аркуш і відірвіть правий верхній кут. Розплющіть очі і розгорніть те, що у вас вийшло. Покажіть іншим».

Обговорення: «Вочевидь, що в нашій групі одержано багато різних варіантів: є схожі на інші, а є унікальні - «в єдиному екземплярі». Чому так трапилось?» Відповіді учасників (наприклад: «Інструкція була не надто точна, і кожен її сприймав по-своєму», «Ми всі

різні» тощо) потрібно узагальнити ідеєю відмінностей, що проявляються в здавалося б загальних для всіх умовах. Заключний момент обговорення присвячений подібності між ситуацією, створеною у вправі, і навчанням в школі: незважаючи на загальні для всіх умови, результат завжди різний. Все залежить від самої дитини, тому що кожна дитина індивідуальна і неповторна.

Вправа «Рукавиця» (25 хв.)

Мета: розвиток уміння поставити себе на місце іншої людини, формування позитивного ставлення до дітей з ООП. **Час:** 25 хв.

Обладнання: шарфи, рукавиці зі зшитими пальцями, затемненні окуляри, пов'язки на очі, беруши, горіхи.

Учасники об'єднуються в групи по 3-4 чол. Кожному учаснику роздається по предмету, який символізує певне обмеження – шарф, щоб перев'язати руку чи ногу (відсутність кінцівки), рукавиці зі зшитими пальцями (порушення дрібної моторики), затемненні окуляри або пов'язка на очі (слабкий або відсутність зору), беруши (поганий слух), горіх, який кладеться в рот (порушення мовлення) тощо.

Завдання: Тренер роздає кожній групі пазли чи конструктор і просить учасників спробувати скласти їх, враховуючи те обмеження, яке є в грі.

Обговорення:

- Чи легко вам було виконувати завдання?
- Чи всі учасники мали змогу приймати рівносильну участь?
- Які висновки можна зробити з цієї вправи?

Вправа «Руки в невербальній взаємодії»

Мета: емоційне зближення учасників, зняття напруження, розвиток навичок невербальної взаємодії. **Час:** 15-20 хв.

Учасники утворюють два кола – зовнішнє та внутрішнє, стоячи обличчям один до одного. Тренер дає команди, які учасники виконують мовчки в парі, що утворилася. Після цього за командою ведучого зовнішнє коло рухається на крок вправо і утворюється нова пара.

Варіанти інструкцій для пар: привітатися за допомогою рук; поборотися руками; помиритися руками; пожалітися руками; виразити дружбу за допомогою рук; виразити підтримку за допомогою рук; виразити радість; побажати удачі; попроситися.

Обговорення: Що було легко виконати? Що складно? Кому було складно мовчки передавати інформацію? Кому легко? Чи звертали увагу на інформацію від партнера, чи більше думали, як передати інформацію самим? Як ви думаєте, на щ обуло спрямовано цю вправу?

Мозковий штурм

«Допоможемо дитині з ООП адаптуватися у школі»

Мета: усвідомлення умов для кращої адаптації учнів з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Час: 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Учасники тренінгової групи поділяються на 4 групи, кожна з яких отримує завдання розробити поради для вчителів щодо покращення адаптації дитини з ООП (порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку) до умов закладу загальної середньої освіти. Час для виконання завдання 10-15 хвилин. Після цього команди обмінюються порадами між собою та оцінюють їх з точки зору доцільності, можливості застосування у практичній діяльності і прийнятності для себе.

По закінченні виконання вправи йде обговорення.

Рефлексивне коло (10 хв.) Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 7.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Асоціації»

Мета: усвідомлення ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. **Час:** 10 хв.

Обладнання: м'яка іграшка.

Учасники сидять у колі. Передають один одному іграшку, називаючи якомога більше асоціацій до терміну «діти з особливими освітніми потребами». Тренер фіксує відповіді учасників тренінгу.

Після закінчення вправи відбувається обговорення та аналіз відповідей, визначення переважаючих (позитивних чи негативних) асоціацій.

Вправа «Мій друг»

Мета: розвиток позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, рефлексія почуттів. **Час:** 20 хв.

Обладнання: аркуші паперу А3, кольорові олівці, маркери.

Учасники тренінгу поділяються на підгрупи по 3-4 особи. Їм пропонується на ватмані (формат А3) зобразити свого найкращого друга, та його якості. Час на виконання 5-7 хвилин. Після закінчення роботи тренер по черзі підходить до кожної підгрупи і маркером домальовує до образу людини деталі, які свідчать про наявність у неї інвалідності (інвалідний візок, милиці, темні окуляри (незрячість), навушники (глухота) тощо).

Обговорення:

- Чи змінився Ваш друг?
- Чи змінилося Ваше ставлення до нього?
- У чому справжня цінність людини?
- Чи варто оцінювати людину за її зовнішнім виглядом?

Гра-розминка «Австралійський дощ»

Мета: психологічне розвантаження учасників. **Час:** 10 хв.

Учасники стають у коло.

Інструкція: «Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!»

1. В Австралії піднявся вітер. (Ведучий тре долоні),
2. Починає крапати дощ. (Клацання пальцями).
3. Дощ посилюється. (Почергове плескання долонями по грудях).
4. Починається справжня злива. (Плескання по стегнах).
5. А ось град – справжня буря. (Тупіт ногами).
6. Але що це? Буря стихає. (Плескання по стегнах).
7. Дощ стихає. (Плескання долонями по грудях).
8. Рідкі краплі падають на землю. (Клацання пальцями).
9. Тихий шелест вітру. (потирання долонь).
10. Сонце! (Руки догори).

Вправа «Права і потреби дітей з ООП»

Мета: рефлексія уявлень педагогів про права та потреби дітей з ООП. **Час:** 25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А3, маркери.

Учасники діляться на групи по 3-4 чоловік. Кожна група отримує по аркушу ватману і маркер.

Інструкція: «Протягом 10 хвилин вам потрібно буде обговорити в групі наступні питання: Які права дітей? Які потреби дітей? Яке співвідношення між потребами і правами? Хто відповідає за задоволення потреб дітей? По завершенні часу один учасник від кожної групи презентує сформульовані відповіді на питання».

Кожна підгрупа отримує лист з переліком питань.

ВАЖЛИВО: перед початком роботи потрібно розподілити підгрупи на два типи: одні відповідають на питання щодо дітей з ООП, інші – щодо дітей з типовим розвитком.

По закінченні часу представник кожної підгрупи презентує відповіді на питання.

Тренер після завершення презентацій ініціює обговорення: «У чому подібність і відмінності відповідей різних груп? У чому ми бачимо відмінності прав і потреб дітей з ООП та з типовим розвитком? Наскільки вони різні? Важливо підкреслити подібність потреб і прав усіх дітей.

Тренер підводить обговорення до наступного узагальнення: «У дітей можуть бути різні потреби на різних етапах життя, тоді як права - одні й ті ж. Людина народжується з своїми правами, тому діти з ООП мають ті самі права, що і всі діти, хоча потреби їх можуть бути іншими. Потреби є основою прав. Потреби в розвитку, спілкуванні, емоційній підтримці притаманні людині незалежно від рівня її фізичних і/або розумових здібностей. Ідея інклюзивного навчання полягає в розширенні можливостей забезпечення прав на задоволення цих потреб для дітей з ООП».

Вправа «Ситуація»

Мета: розвиток навичок входження в різні емоційні ситуації, переживання відповідних емоцій і станів. **Час:** 20 хв.

Інструкція: «Зараз ми будемо ходити по кімнаті і я запропоную ситуацію, в якій кожен спробує себе уявити, постарайся в неї включитися і усвідомити ті почуття, стани, які при цьому виникають. Отже, я почну: ми йдемо по густій хащі лісу ... ». У процесі виконання вправи можна пропонувати такі ситуації: «Ви спізнюєтеся на роботу»; «Вас запросили на прийом до англійської королеви», «Ви спускаєтеся в темну печеру», «Ви на вернісажі сучасних художників», «Ви опинилися в натовпі людей», «Ви проводите урок в інклюзивному класі» тощо.

Після завершення вправи можна задати питання: «Які стани у вас виникали в різних ситуаціях?», «У якій із запропонованих ситуацій вам було легше всього себе уявити, в якій – складніше?», «Чи значний вплив здійснює на Вас перебування у нових, незвичних умовах?», «Чи є для вас робота в інклюзивному класі дискомфортною, чому?».

Вправа «Побажання»

Мета: усвідомлення власного ставлення до дітей з ООП, труднощів у спілкуванні з ними. **Час:** 10 хв.

Учасники стають в коло. Передаючи м'яч по колу, кожен учасник говорить побажання для дітей з ООП, які навчаються в їхніх класах.

Обговорення: «Які почуття викликала у Вас ця вправа?», «Чи не було труднощів у висловлюванні побажань?», «Чи залежить зміст побажань від ставлення до людини?», «Наскільки щирими Ви були?».

Перегляд відео «Досягнення дітей з ООП»

Мета: усвідомлення цінності та унікальності кожної людини, формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. **Час:** 10 хв.

Після перегляду відбувається обговорення.

Рефлексивне коло (10 хв.) Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 8, 9. «Інклюзивне навчання у нашій школі»

Мета: усвідомлення учасниками тренінгу своєї ролі у запровадженні інклюзивного навчання, розвиток позитивної професійної «Я-концепції», комунікативних здібностей, умінь працювати в команді.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Дзеркало»

Мета: дати можливість учасникам тренінгу відчути дзеркальне відображення своїх дій, вчинків; сприяти психологічній близькості учасників, розвивати навички розуміння інших людей.

Час: 5-7 хв.

Учасники групи діляться на пари, стають обличчям один проти одного. Перший учасник робить рухи руками, головою, всім тілом. Завдання другого полягає в тому, щоб повторити ці рухи, бути "дзеркальним відображенням" першого. За командою ведучого учасники міняються ролями. Кожна пара самостійно обирає складність рухів та темп

виконання.

Психологічний коментар: учасники обмінюються своїми враженнями, адже не завжди легко і приємно повторювати чужі рухи. Як висновок, скористаємося народною мудрістю: стався до людей так, як би ти хотів, щоб ставились до тебе. Простий, але ефективний спосіб «притягувати» гарний настрій – завжди думати про те, що ви хочете, тобто про приємне і позитивне. Адже буде матеріалізовано саме те, про що думалося частіше і довше.

Вправа «Алгоритм впровадження інклюзивного навчання у школі»

Мета: актуалізувати знання педагогів про інклюзивне навчання та умови його ефективності, розвивати навички командної взаємодії, розвивати емпатію. **Час:** 20-25 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Учасники тренінгу розподіляються на 3 групи (бажано, мінімум по 4 людини). Одна група – адміністрація навчальних закладів і педагоги, друга – батьки і третя – діти.

Завдання для всієї команди: написати алгоритм впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах, який буде влаштовувати всіх учасників навчального виховного процесу.

«Адміністрація і педагоги» – пишуть умови, які будуть сприяти якісному навчанню дітей з особливими освітніми потребами.

«Батьки» – пишуть умови, при яких дітям було б комфортно навчатись.

«Діти» – пишуть очікування від перебування в закладі, де впроваджене інклюзивне навчання.

Після презентації роботи кожної групи відбувається обговорення.

Метод незакінчених речень «Я переживаю стрес, коли...»

Мета: привернути увагу до внутрішнього стану під час перебування на роботі; розвивати навички розуміння своїх емоцій та станів. **Час:** 15 хв.

Учасникам тренінгової групи пропонується продовжити речення: «Я переживаю стрес на роботі, коли...» (пропонується дати мінімум три варіанти продовження). Після написання учасники зачитують свої «закінчення», робиться узагальнення тих ситуацій у професійній діяльності, які викликають найбільший дискомфорт. Якщо серед них є такі, що пов'язані з інклюзивним навчанням, учасникам тренінгу дається завдання запропонувати шляхи подолання або запобігання стресу у цих ситуаціях. Результати обговорюються.

Вправа «Ловець блага»

Мета: розвиток позитивної мотивації, уміння віднаходити позитивні моменти у будь-якій ситуації. **Час:** 15 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Слово тренера: Щоб з вами не сталося, в усьому намагайтеся знаходити позитивні сторони. Давайте потренуємося. Знайдіть і запишіть, будь ласка, позитивні моменти в наступних ситуаціях:

1. Ви збираєтеся на роботу, погода зустрічає вас проливним дощем.
2. Ви спізнилися на автобус.
3. У вас немає грошей, щоб поїхати кудись у відпустку.

Учасники пишуть для кожної ситуації свої позитивні моменти. Кожен по черзі промовляє ці моменти. Учасник, що вказав більше 5 позитивних моментів у кожній запропонованій ситуації, вважається «ловцем блага».

Вправа «Я володію, знаю, вмію!»

Мета: розвиток позитивної «Я-концепції». **Час:** 20 хв.

Обладнання: аркуші паперу А4, ручки.

Слово тренера: Візьміть аркуші паперу А 4, розділіть ручкою на три рівні частини по вертикалі. Потім у першій колонці напишіть «Я володію», у другій – «Я знаю», в третій – «Я вмію». Заповніть ці колонки у відповідності з їх назвами. Намагайтеся робити це завдання із задоволенням. Я впевнена, що у Вас все вийде, адже в кожній людині є дуже

багато переваг. Час виконання 7 хвилин.

Після завершення роботи, учасники зачитують те, що написали. Йде обговорення. Тренеру важливо підтримати тих, у кого занижена самооцінка, допомогти їм знайти в собі кращі сторони. Ця вправа дуже ефективна саме в групі, тому що кожен може почути про переваги інших учасників і знайти в собі ще дуже багато всього позитивного, що сприяє підняттю самооцінки й особистісному зростанню.

Вправа «Моя професійна роль»

Мета: пошук групою ефективних засобів спілкування з класом і внутрішньої позиції, з якої вчитель повинен взаємодіяти з учнями з ООП. **Час:** 25-30 хв.

Обладнання: картки із зазначеними на них професійними ролями.

Група сідає в коло, і кожному учаснику тренер дає картку, на якій зафіксована певна професійна комунікативна позиція (роль). Рекомендується мати наступний набір карток: «Помічник», «Мама», «Вихователь», «Авторитет», «Інформатор», «Ідеал», «Добряк», «Спостерігач», «Предметник», "Оцінювач", «Суддя», «Друг». Кожен з учасників групи отримує свою картку. Він зачитує картку і висловлює, у чому він згоден з такою характеристикою професійної позиції вчителя по відношенню до дітей з ООП, а в чому ні. При повній незгоді з позначеною позицією-роллю вчитель може назвати ту, яка, на його думку, є найбільш прийнятною у взаємодії з дітьми з ООП.

Учасники висловлюються по колу. При груповому обговоренні тренер повинен акцентувати увагу вчителів на таких моментах: пошуку кожним вчителем власної внутрішньої позиції щодо взаємодії з учнями з ООП, прояві вчителями позитивного ставлення до дітей, прагнення демонструвати учням з ООП тепло, доброту і підтримку.

Вправа «Інтерв'ю»

Мета: усвідомлення значущості різних соціальних ролей, формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розвиток емпатії. **Час:** 15-20 хв.

Учасник отримує певну соціальну роль (наприклад, «класний керівник інклюзивного класу», «колега по роботі», «вчитель, який не хоче працювати в інклюзивному класі», «дитина з ООП, яка щойно прийшла в інклюзивний клас», «директор інклюзивної школи», «дитина з ООП, яка потерпає від

«булінгу» з боку однокласників», «батьки дитини з ООП», «батьки дитини з типовим розвитком», тощо). Решта учасників ставлять п'ять запитань щодо цієї соціальної ролі.

Обговорення вправи.

Рефлексивне коло (10 хв.) Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 8 «Формуємо професійний образ вчителя інклюзивного класу».

Мета: створення моделі професійного та психологічного образу вчителя інклюзивного класу; розвиток комунікативних навичок, професійної «Я- концепції», навичок командної взаємодії.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Який я?» (робота в парах)

Мета: розвиток позитивної «Я-концепції», емпатії, комунікативних навичок. **Час:** 20 хв.

Попарне обговорення зі зміною партнерів «Яким ти був у п'ятирічному віці?», «Яким ти є зараз?», «Яким ти будеш через п'ять років?».

Групове обговорення:

- Що нового ви дізналися один про одного?
- Чи допомогло це Вам зрозуміти інших учасників, їхню поведінку?
- Якими будуть Ваші побажання один одному?

Вправа «Ти і життя»

Мета: розвиток позитивної мотивації для роботи в інклюзивному класі, позитивної «Я-концепції».

Час: 20 хв.

Всі учасники тренінгу по черзі говорять, після однохвилинної підготовки, свій девіз і

продовжують 3 фрази: «Я живу для...», «Я працюю/навчаюся для...», «Я хочу бути вчителем інклюзивного класу...».

Після виступів всіх учасників відбувається обговорення.

Рефлексія «Мої професійні якості»

Мета: формування професійного образу вчителя інклюзивного класу, розвиток позитивної мотивації для роботи в інклюзивному класі, позитивної «Я-концепції». **Час:** 15 хв.

Учасникам тренінгової групи пропонується записати особистісні якості, яких, на їхню думку, у них присутні і яких їм не вистачає, щоб ефективно працювати в інклюзивному класі (час для виконання – 5 хвилин).

Після цього проводиться дискусія, метою якої є узагальнений список якостей (записується на плакаті). Кожний член групи може висловити свою думку, наводячи аргументи та приклади.

Коли роботу над плакатом «Якості та вміння, важливі для ефективного інклюзивного навчання» завершено, тренер пропонує обговорити, наскільки список, складений кожним учасником самостійно, відрізняється від загального.

Рольова гра «Презентація моєї професії»

Мета: формування професійного образу вчителя інклюзивного класу, розвиток позитивної мотивації для роботи в інклюзивному класі, позитивної «Я-концепції». **Час:** 25-30 хв.

Моделюється ситуація телепрограми, на якій потрібно розповісти про вчителя інклюзивного класу. Між учасниками розподіляються ролі: 1 – ведучий, 2 – учасники програми, решта – глядачі. Ведучий готує для учасників запитання, які стосуються їхньої професії; учасники телепрограми повинні максимально ефективно презентувати свою посаду. Час на підготовку – 10 хвилин.

Після цього розпочинається телепрограма. Спочатку виступають ведучий та учасники. Після цього глядачі задають запитання.

По закінченні програми відбувається обговорення.

Вправа «Мій образ в професії»

Мета: відпрацювання методів і прийомів ефективного індивідуального стилю професійної діяльності. **Час:** 15 хв.

Учасники тренінгу стають в коло і тренер пропонує кожному висловити вітання групі, уявляючи, що перед ним не вчителі, а школярі. Наприклад,

«Доброго дня, діти!». Рекомендується при цьому підкріпити фразу жестом, позою, виразом обличчя. Після того, як всі учасники групи привіталися, проводиться загальне обговорення, на якому вчителі висловлюють свої враження з позиції дітей. Яке з привітань було найбільш відкритим і доброзичливим, чия фраза чи жест були ефективним стимулом до активної дії.

У цій вправі група працює на кожного свого учасника, реалізуючи для нього зворотний зв'язок в пошуку власного індивідуального стилю діяльності.

Проективна вправа «Герб»

Мета: розвиток професійної «Я-концепції», навичок самопрезентації, креативності. **Час:** 40 хв.

Учасникам тренінгу пропонується на аркуші формату А4 зобразити свій професійний герб. Інструкція до виконання: «Намалюйте на аркуші герб, який би відображав вашу особистість у професійній діяльності. Внизу герба напишіть девіз, у верхній лівій частині зобразіть те, що є актуальним для Вас зараз, у верхній правій – чого би Ви хотіли досягнути в майбутньому; нижче те, яким, на вашу думку, Вас бачать Ваші учні. Час на виконання завдання 15 хвилин».

Після завершення малюнків кожен учасник презентує свій герб.

Відбувається обговорення.

Вправа «Зіркова година»

Мета: розвиток позитивної складової емоційного компоненту професійної «Я-концепції». **Час:** 20 хв.

Учасникам пропонується протягом 7-10 хвилин виділити 3-5 найбільш характерних для професії педагога радощів (заради чого взагалі живуть представники цієї професії, що для них є найважливішим в житті та роботі).

По закінченні запропонованого часу кожний учасник за допомогою пантоміміки розповідає про ті радощі, які він виділив, а інші учасники – відгадують.

Під час обговорення учасники уточнюють, висловлюють свої думки.

Вправа «Особистісне зростання вчителя»

Мета: розвиток мотивації до професійного самовдосконалення, позитивної «Я-концепції». **Час:** 40 хв.

Обладнання: картки («Сфери життєдіяльності людини»), бланки з орієнтовними схемами програм особистісного зростання.

Групам на вибір роздаються бланки з назвою умовних сфер життєдіяльності людини: духовна, фізична, емоційна, інтелектуальна, соціальна. Кожна група має скласти невеличку програму особистісного зростання (на бланках міститься підказка).

Розвиток інтелектуальної сфери (обізнаність, фаховість, розумова активність, пізнавальні здібності)

- Найуразливіші місця у сфері інтелектуального життя вчителя.
- Для чого вчителю постійно поглиблювати професійні знання, загальну обізнаність?
- Що це дає його особистості?
- Що вчителю бажано робити систематично для розвитку інтелектуальної сфери (крім ознайомлення з фаховою літературою)?

Розвиток емоційної сфери

1. Негативні емоції, які відчуває вчитель майже щодня.
2. Що означає для вчителя бути «молодим душею»?
3. Які емоції сприяють гармонійному світосприйняттю вчителя?
4. Як учитель може допомогти собі частіше відчувати ці емоції?

Розвиток фізичної сфери

(здоров'я, фізична культура, нервова система)

1. Як педагогічна діяльність впливає на фізичну сферу, яка її частина зазнає найбільших навантажень? Чому?
2. Які методи покращення фізичного здоров'я ви можете запропонувати?
3. Чим корисний розвиток фізичної сфери для професійної та особистісної реалізації вчителя?

Розвиток духовної сфери

- Назвіть внутрішні та зовнішні причини появи у вчителя станів апатії, тривожності, агресії.

- Як духовний розвиток допомагає вчителю у роботі, у ставленні до проблемних ситуацій?

- Запропонуйте шлях духовного розвитку вчителя?

Розвиток соціальної взаємодії (вміння конструктивно спілкуватися)

1. Як позначається робота у школі на спілкуванні педагога з людьми у повсякденному житті?

2. Найголовніші, на вашу думку, критерії ефективності взаємодії в системах:

«вчитель-вчитель»;

«вчитель-учень»;

«вчитель-керівник».

3. Які риси вчителя ви вважаєте найважливішими для створення робочої

атмосфери на уроці?

4. Який позитивний досвід для широкого кола спілкування дає учительна робота з дітьми?

Лідери від кожної підгрупи представляють свої програми.

Після цього педагогам пропонується додати до своїх програм ті аспекти, які пов'язані зі специфікою роботи в інклюзивному класі.

Обговорення результатів:

Підсумок вправи. Тільки гармонійний розвиток різноманітних сфер життя може надати людині почуття впевненості у своїх силах у будь-якій професійній ситуації.

Вправа «Похвали себе»

Мета: підведення підсумків заняття, рефлексія. **Час:** 20 хв.

Учасники сидять в загальному колі і отримують інструкцію: «Подумайте і запишіть: 1) що нового ви дізналися на занятті; 2) в чому подолали себе; 3) яку нову форму поведінки набули; 4) які нові для себе емоції відчували;

5) що вже готові перенести в реальне життя».

Потім всі по черзі хваляться своїми досягненнями в тренінговій роботі.

Обговорюються почуття учасників.

Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 9 «Спілкування – основа для ефективної взаємодії»

Мета: розвивати комунікативні навички, здатність до розуміння інших людей та невербальних засобів комунікації.

Ритуал привітання (5 хв.)

Психогімнастика «Зоопарк прокидається» (10 хв.)

Всі встають в коло. Одна людина встає посередині кола і показує яку-небудь тварину, але у тому вигляді, в якому вона прокидається. А решта учасників за ним повторюють. В центр кола заходять всі по черзі.

Мозковий штурм «Спілкування – це...»

Мета: усвідомлення сутності спілкування, умов його ефективності. **Час:** 10 хв.

Обладнання: фліп-чарт, маркер.

Тренер пропонує учасникам дати визначення поняття «спілкування». Усі відповіді учасників записуються на фліп-чарті. Після цього тренер узагальнює їх разом з педагогами. У ході мозкового штурму учасники можуть висловитися щодо умов ефективного спілкування, які також фіксуються. Тренер має обговорити цей момент і підвести підлітків до висновку, що конструктивно вирішити будь-яку проблемну ситуацію можна за умов ефективного спілкування.

Гра-розминка «М'ячик по колу»

Мета: активізувати учасників, підготувати їх до подальшої роботи. **Час:** 5 хв.

Обладнання: м'яч.

Усі учасники разом з тренером стають у коло, тримаючи руки за спиною. У тренера в руках м'ячик, який треба передати по колу із рук в руки якомога швидше, таким чином, щоб м'ячик не впав на підлогу.

Слово тренера: Уміння ефективно спілкуватися з різними людьми позитивно впливає на взаємини з ними, на якість професійної діяльності та життя загалом.

Рольова гра «Прийом гостей»

Мета: проявити особистий та професійний потенціал, здатність презентувати інших, правильно аналізувати та подавати інформацію. **Час:** 40 хв.

Слово тренера: Для цієї гри нам потрібно 4 добровольці. Спасибі сміливим, зустрічаємо їх аплодисментами.

Один з вас буде хазяїном будинку. Йому потрібно прийняти 3 гостей. Хто вони? В цьому полягає проблема. Справа в тому, що коли хазяїн вийде за двері, ми з вами визначимо, яка роль дісталась кожному з 3 акторів. Вони можуть бути ким і чим завгодно: родичами господаря квартири, його друзями, ворогами, працівниками сфери

обслуговування, колегами, президентами, нематеріальними предметами, почуттями, порами року... – фантазія без меж. Визначивши ролі гостей, ми запрошуємо господаря квартири повернутися в кімнату і за 5–10 хвилин, визначити, що ж за гості завітали сьогодні до нього. Як визначити образ гостя? По-перше, актори, які грають гостей, повинні будуть придумати для свого персонажу певний пластичний образ, так що характер рухів буде вже підказкою. Окрім цього, подумайте про використання голосових засобів виразності. В ході гри господар може задавати запитання гостям різноманітні запитання – всім або комусь окремо. Відповідаючи на запитання, гості продовжують грати свої ролі і намагаються зберегти інкогніто

(відповідати не прямо).

Якщо за відведений час хазяїну вдається визначити образи гостей, він виходить з гри переможцем і стає одним з гостей в наступному турі гри.

Завершення: обговорення гри і її результатів.

Вправа «Виразження почуттів»

Мета: розвиток невербальних засобів спілкування. **Час:** 5-7 хв.

Учасники групи розподіляються на пари. Представники кожної пари витягують картки з написаними на них назвами емоційних станів - «гнів»,

«розгубленість», «радість», «роздратування», «сум». Завдання: користуючись невербальними засобами, показати емоцію, а інші учасники повинні вгадати її

Інформаційне повідомлення «Толерантність»

Толерантність – це саме те, чого не вистачає зараз багатьом дітям та дорослим та навіть націям, особливо у ситуації інклюзії: терпіння, терпимість, розуміння, дружнє ставлення, спокій, адекватне сприйняття. Педагог має розвивати цю рису у собі і допомагати підростаючому поколінню перейматися розумінням толерантності, навчитися відповідно жити.

Вправа «Ознаки толерантної людини» (5-7 хв.)

Мета: усвідомлення рис толерантної людини, їхньої ролі і взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. **Час:** 5-7 хв.

Учасникам тренінгу пропонується на стікерах написати ознаки толерантної людини та прикріпити їх до плаката.

Обговорення. Яке значення має толерантність для педагога? Чи допомагає вона йому взаємодіяти з дітьми з ООП?

Групова дискусія. «Шляхи підвищення толерантності кожного з нас (ворганізації, в сім'ї), а також в суспільстві загалом?» (10 хв.).

Вправа «Біла ворона»

Мета: продемонструвати психологічний стан людини, яка за певними ознаками відрізняється від решти.

Час: 10 хв.

Обладнання: аркуші паперу А5 різного кольору. Учасники займають місця у колі спинами до центра.

Кожному учаснику прикріплюється на спину аркуш паперу (аркуші –різних кольорів і лише один – білого).

Учасники повертаються обличчям у коло і починають шукати інших, схожих на себе, причому підглядати не можна. Треба якось домовитися.

Після того як всі групи сформовані «за кольорами», ведучий підходить і бере за руку «самотнього білого».

Запитання до «самотнього білого»

- Що ти відчув, коли зрозумів, що ти такий один і тобі немає пари?
- Чи потрапив ти в подібну ситуацію в житті? Чи схожі почуття ти переживав в тій ситуації?

Запитання до учасників, які знайшли схожих на себе

- Якими були ваші відчуття, коли ви знайшли схожих на себе і сформували

групу?

- Як ви знайшли один одного?
- Що ви відчуваєте стосовно самотнього учасника?
- Чи хотіли б ви опинитися на його місці?
- Чому?

Тренер говорить з учасниками про те, що в житті часто доводиться стикатися з такими ситуаціями. Особливо це стосується осіб з ООП. Далеко не кожна людина здатна поставити себе на місце того, ким знехтували, хто залишився наодинці. Треба пам'ятати про це і намагатися розуміти кожну людину!

Вправа «Товариський суд»

Мета: розвиток навичок вирішення конфліктних ситуацій за принципом толерантності. **Час:** 15-20 хв.

Учасникам пропонуються проблемні ситуації для обговорення в підгрупах. Група відіграє роль товариського суду, який повинен винести «вирок» ситуації. Потім усі учасники тренінгу обговорюють, чи був цей «суд» толерантним, і чи можна бути толерантним у цій ситуації.

Ситуації:

1. В одному з інклюзивних класів побилися хлопчики: один з типовим розвитком, інший - з ООП. Дорослі – педагоги й батьки – зайняли різні позиції щодо учасників і причин інциденту. Оскільки конфлікт набув розголосу, й батьки «потерпілого» хлопчика вважають себе і свою дитину скривдженими, вони подали до суду для компенсації фізичного й морального збитку.

Яке рішення прийняв товариський суд?

2. В одній із загальноосвітніх шкіл спалахнув конфлікт через те, що класним керівником 9-го класу було призначено викладача, члена «Свідків Єгови». Учителю належному рівні проводив уроки, ніколи не вів релігійної пропаганди. І хоча жодних інших претензій до вчителя не було, батьки вимагали від адміністрації «захистити» їхніх дітей від «сектанта».

Яке рішення прийняв би товариський суд?

3. У дитячому оздоровчому таборі проходила зміна для дітей з інвалідністю «Повір у себе!». Поруч, у цьому ж таборі, відбувалися заняття школи для обдарованих дітей. Одну з «обдарованих» дівчаток батьки забрали з табору, висуваючи претензії керівництву табору за те, що дівчинка одержала психологічну травму, оскільки щодня бачила хворих дітей. Вони вимагали покарати винних, які не вжили заходів для того, щоб захистити групи дітей одну від іншої, і навіть не повідомили батьків про таке «небезпечне» сусідство.

Яке рішення прийняв товариський суд?

Рольова гра «Контроль і управління»

Мета: розвиток у вчителів ефективних засобів контролю і управління класом. **Час:** 30-35 хв.

Обладнання: картки із соціальними ролями.

Слово тренера: «Вчителі часто говорять про те, як важко налагодити в класі хорошу дисципліну. Всі діти різні: один учень неспокійно крутиться весь урок, інший, навпаки, пасивний і надмірно загальмований, третій невпевнений в собі і боїться відповідати, хоча все розуміє і знає.

За бажанням з групи вибирається учасник, який грає роль учителя, інші члени групи - ролі школярів. Кожен «учень» отримує від психолога картку, на якій позначена характеристика його ролі: що він повинен робити на ігровому

імпровізованому уроці, як відповідати, як виконувати завдання тощо. Зміст карток учасники прочитують мовчки, про себе.

На картках написані такі ролі: «Учень-відмінник. Добре знає навчальний матеріал, організований»; «Здібний і тямущий школяр, але непосидючий, має нестійку увагу»;

«Учень-задирака. Постійно відволікає від уроку свою сусідку»; «Гіперактивний учень. Не може і хвилини посидіти спокійно. Розуміння навчального матеріалу утруднено»; «Пасивний, загальмований школяр. Весь час дивиться у вікно і немов би мріє про щось своє»; «Учень, невпевнений в своїх силах, боїться відповідати, ніколи не піднімає руку, хоча зазвичай готовий до відповіді», «Учень з розладами спектру аутизму. Постійно хитається на стільці або залазить під парту. Увага нестійка, через це труднощі у засвоєнні матеріалу».

Кімната заняття «перетворюється» в клас. Кожен учасник сідає за свою парту або стіл. Розігрується сцена «Урок». Кожен «учень» грає свою роль. Член групи в ролі вчителя зобов'язаний протягом хвилин створити гарну дисципліну в класі.

Після закінчення бажано розглянути наступні питання: які засоби впливу були застосовані в грі учителем для встановлення дисципліни у класі, які прийоми вчителі зазвичай застосовують в своїй роботі в подібних випадках, як необхідно діяти в таких ситуаціях, щоб був хороший результат.

Після групового обговорення програється ситуація «Як заспокоїти клас за 5 хвилин», в якій учитель прагне використовувати ті прийоми і засоби, які були висловлені в групі і здалися йому найбільш ефективними і корисними.

Таким чином, в цій вправі вчитель отримує оцінку групи, а також поради та рекомендації як від психолога, так і від вчителів про застосування більш ефективних засобів контролю.

Крім того, учасники, що грають ролі школярів, в змодельованій ситуації мають можливість відчувати на собі корисність і ефективність застосованих учителем прийомів. Вони можуть зробити для себе висновки про те, які з способів організації дисципліни в класі дійсно розвивають увагу учнів і стимулюють у них навчальну мотивацію, а які, навпаки, пригнічують пізнавальну активність дітей. Учасники, які грають роль школярів, діляться своїми враженнями, і вчитель «тут і тепер» отримує від них зворотний зв'язок за оцінкою власних дій. Така ситуація певною мірою для вчителя унікальна: вона безпечна - допущені помилки можна виправити, переграти. У той же час він має повну картину переживань своїх «учнів» - то, що ніколи не може статися в реальному діяльності.

Інформаційне повідомлення «Невербальні засоби спілкування» (5 хв.)

До невербальних засобів комунікації належать: очі та контакт за допомогою погляду; міміка та експресія обличчя; жести; пози; тактильні відчуття (дотики); дистанція під час спілкування.

Люди не завжди спілкуються та передають інформацію за допомогою слів. Іноді вираз обличчя, поза, погляд може розповісти про внутрішній стан людини набагато більше, ніж сама детальна розповідь. Людині, яка здатна

«прочитати» невербальні прояви інших, набагато простіше зрозуміти інших та встановити з ними контакт. Дуже важливим є використання невербальних засобів спілкування та здатність до їх розуміння у роботі вчителя. Як ви вважаєте, чому? (обговорення важливості використання невербальних засобів спілкування у роботі вчителя).

Вправа «Крізь скло»

Мета: формування взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні. **Час:** 15 хв.

Один з учасників загадує певний текст, записуючи його на папері, але передає його немовби крізь скло, тобто за допомогою міміки та жестів. Решта гравців розповідають про те, що вони зрозуміли.

Ступінь збігання тексту, який було відтворено більшістю гравців, і тексту, записаного одним із учасників, свідчить про вміння встановлювати контакт.

Вправа «Зоопарк»

Мета: розвиток невербальних навичок спілкування. **Час:** 5 хв.

Роздаються картки з назвами тварин (по дві з однаковими назвами). Учасники групи

про себе зачитують те, що написано на їхній картці, причому напис не повинні бачити інші гравці. Завдання кожного – знайти свою пару, користуючись невербальними засобами спілкування. Учасники повинні знайти свою пару, потім розповісти, хто вони.

Вправа «Карусель»

Мета: формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакти з іншими людьми; розвиток емпатії та рефлексії в процесі навчання. **Час:** 20 хв.

Під час виконання вправи здійснюється низка зустрічей між учасниками тренінгу, причому щоразу з новою людиною. Завдання: легко розпочати контакт, підтримати розмову та попрощатися.

Учасники тренінгу утворюють два кола – внутрішнє (нерухоме) та зовнішнє (рухоме) – за принципом каруселі обличчям одне до одного.

Орієнтовні ситуації:

«Перед Вами – людина, яку Ви добре знаєте, але тривалий час не бачили.

Ви радієте цій зустрічі...»

«Перед Вами – незнайома людина. Познайомтесь із нею...»

«Перед Вами – маленька дитина, яку щось злякало. Підійдіть до неї та заспокойте...»

«Після тривалої розлуки Ви зустрічаєте коханого (кохану). Ви дуже раді зустрічі...»

На встановлення контакту й проведення розмови відводиться 3–4 хвилини. Потім ведучий дає сигнал і учасники тренінгу пересуваються до іншого учасника.

Вправа «Послання світу»

Мета: тренування навичок самопрезентації; зосереджувати увагу на партнері спілкування; можливість побачити себе зі сторони та розуміти інших людей. **Час:** 25-30 хв.

Обладнання: паперова біла наклейка розміром чверть аркуша А4, олівці, фломастери, журнали, газети.

Слово тренера: Кожен учасник повинен подумати, якою фразою, малюнком, емблемою або іншою візуальною формою він міг би виразити своє послання світу. На обдумування і виготовлення «фірмового знаку» дається близько 15 хвилин. Після цього всі наклейки наклеюються на груди і певний час необхідно дати групі просто для прогулянки по кімнаті і знайомства з отриманими «витворами».

Обговорення: чи легко було сформулювати своє кредо, знайти візуальний образ, наскільки вам вдалося втілити свій задум, чи задоволені ви отриманим результатом, з чим пов'язане ваше рішення, які стікери здались вам найбільш цікавими і чому, чи хочете щось уточнити.

Вправа «Подарунки»

Мета: розвиток групової підтримки, можливість кожного учасника тренінгу побачити себе очима інших. **Час:** 10 хв.

Обладнання: кольорові стікери, ручки.

Всі члени групи на маленьких листочках роблять для кожного анонімні

«подарунки» - дарують психологічні якості. Наприклад: «Маріє, я дарую тобі сміливість».

Після отримання «подарунків» члени групи обмінюються враженнями.

Рефлексивне коло (10 хв.) Ритуал прощання (5 хв.)

Заняття 10 «Вчимося працювати у команді»

Мета: розвивати навички командної взаємодії педагогів у команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання, толерантність, емпатію.

Ритуал привітання (5 хв.)

Вправа «Оповідання»

Мета: налаштування групи на роботу, розвиток групової згуртованості, уміння слухати інших. **Час:** 10 хв.

Учасники створюють коло. Тренер просить вийти в центр кола всіх тих, у кого є сестри, хто вміє водити машину, хто любить класичну музику, хто займається командними

видами спорту, хто любить читати тощо. Потім тренер просить скласти невеличке оповідання про групу, користуючись цією інформацією.

Вправа «Асоціативний куц»

Мета: з'ясування та усвідомлення змісту поняття «команда». **Час:** 10 хв.

Обладнання: фліп-чарт, кольорові стікери.

Слово тренера: Наше заняття спрямоване на формування командної взаємодії учасників психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Які асоціації викликає у Вас поняття «команда»? (запис на стікерах та закріплення їх на фліп-чарті).

Мозковий штурм «Риси команди»

Мета: усвідомлення рис згуртованої команди, формування мотивації докомандної роботи. **Час:** 20 хв.

Запитання до учасників тренінгової групи:

1) Які риси характеризують справжню команду? (тренер записує відповіді на дошці).

Інформаційне повідомлення «Риси згуртованої команди»

Згуртованість команди визначається міцністю й сталістю психологічних зв'язків між її членами.

Коли люди вміють об'єднуватися в групи, узгоджувати свої погляди, переконання, дії, досягати взаєморозуміння та високих результатів у спільній діяльності, то кажуть про їх психологічну сумісність. Поєднання таких якостей окремих людей у процесі взаємодії, які сприяють успішному виконанню спільної діяльності прийнято називати **сумісністю**.

Рисою, тісно пов'язаною із сумісністю, є **спрацьованість** – результат взаємодії певних учасників діяльності, що характеризується продуктивністю, емоційно-енергетичними витратами, задоволеністю собою, діловими партнерами та змістом роботи. Основа спрацьованості полягає в успішності й результативності саме спільної діяльності, яка передбачає узгодженість у роботі між її учасниками. На відміну від сумісності, що характеризується задоволенням спілкування, спрацьованість характеризується задоволенням змістом діяльності.

Підведемо підсумки. Команду зазвичай характеризують такі соціально-психологічні риси:

- згуртованість – члени групи тісно взаємопов'язані та діють спільно, вирішуючи конкретні завдання;
- сумісність – максимальна задоволеність учасників один одним;
- спрацьованість – взаємодія членів групи дає максимально можливий успіх;
- спрямованість – наявність загальних цілей, яким підпорядковується діяльність як групи загалом, так і кожного її члена окремо.

Головна ідея будь-якої командної роботи полягає в тому, щоб сильні сторони одних учасників команди компенсували слабкі сторони інших. Таким чином, кожен з її членів «підсилюється» іншими.

Обговорення:

2) Чи можемо ми назвати командою нашу групу? Чому?

3) Які з перелічених вами рис команди є найважливішими?

4) Які з них, на вашу думку, є визначальними у роботі педагогів з дітьми з особливими освітніми потребами?

Вправа «Малюнок у парі»

Мета: відпрацювання навичок спільного виконання завдань; усвідомлення власного стилю поведінки в процесі взаємодії. **Час:** 5-7 хв.

Учасники об'єднуються в пари. На одному аркуші, використовуючи одну ручку, не розмовляючи, за 5 хвилину, малюють картину.

Питання для обговорення: «Які у вас виникли відчуття?», «Чи хтось відчував

себе у ролі лідера?», «Чи вдалося Вам досягти бажаного результату?»).

Вправа «Групове рішення»

Мета: відпрацювання навичок спільного прийняття рішень; усвідомлення власного стилю поведінки в процесі взаємодії, розвиток комунікативних навичок. **Час:** 20 хв.

Інструкція: Учасникам тренінгу пропонується записати 5 основних умов, які забезпечують ефективність командної взаємодії в інклюзивному закладі.

Вправа виконується кожним учасником (5 хв.), потім учасники об'єднуються по трое (5 хв.), потім у 2 групи (5 хв.), потім в одну (5 хв.).

В результаті учасники мають обрати 5 основних умов ефективності командної взаємодії в інклюзивному закладі.

Обговорення виконання вправи (наскільки легко або складно було досягти спільного рішення? Які труднощі виникали в процесі групової роботи?).

Творче завдання (робота в малих групах)

Мета: розвиток навичок групової взаємодії, комунікативних навичок, творчості, креативності. **Час:** 30 хв.

Створення талісмана-оберега групи, написання гімну групи. Малювання символіки групи.

Вправа «Місток»

Мета: створення консолідованого педагогічного колективу, розвиток у вчителів взаємопідтримки і взаєморозуміння по відношенню один до одного, відпрацювання невербальних засобів спілкування. **Час:** 10 хв.

Учасники сідають по колу, в центрі якого по діагоналі тренер креслить крейдою лінію. Умови гри він пояснює наступним чином: «Уявіть, що ця лінія

– місток через бурхливу гірську річку. Внизу, під підвісним, що коливається на вітрі, містком, бурхлива річка. Пройти по мосту в один кінець може тільки одна людина: двом розминутися ніде. Завдання гри полягає в тому, щоб двоє подорожуючих, які рухаються назустріч один одному, зуміли пройти по містку в протилежні сторони і не впасти вниз. Хто хотів би спробувати?».

З групи за бажанням виходять два учасники. Рішення даного завдання попередньо не обговорюється, люди діють спонтанно, починаючи йти по ігровому «містку» назустріч один одному. При зустрічі вони повинні домовитися, застосовуючи мінімум слів і витрачаючи на переговори не більше однієї хвилини.

Після програвання вправи слід розглянути такі питання: хто проявив ініціативу у вирішенні комунікативної задачі, чи намагалися учасники гри допомогти один одному або навпаки, намагалися досягти тільки своєї мети, не замислюючись про партнера, який засоби більш ефективні в подібній умовнонебезпечній ситуації?».

Вправа «Акваріум»

Мета: тренування комунікативних навичок, навичок ефективної командної взаємодії, толерантності, емпатії, засобів ефективного індивідуального стилю професійної діяльності. **Час:** 50 хв.

Група ділиться на дві рівні підгрупи, одна з яких сідає в центрі кола, а інша - розташовується навколо неї. Утворюються два кола - внутрішнє і зовнішнє, на зразок акваріума. Учасникам, які перебувають у внутрішньому колі, тренер дає тему для дискусії (наприклад «У клас прийшла дитина з ООП. Як допомогти їй адаптуватися?», «В інклюзивному класі має місце булінг по відношенню до дитини з ООП», «Батьки дітей з типовим розвитком протестують проти навчання дітей з ООП в одному класі з їхніми дітьми»).

Тема обговорюється за принципом «тут і тепер», відповідно до якого учасники внутрішнього кола реагують на слова і форми поведінки своїх партнерів, що виникають в дану хвилину, в даний момент. Учасники зовнішнього кола нічого не говорять. Їх завдання: кожен повинен вибрати когось із учасників внутрішнього кола і спостерігати за ним. Вони помічають, як їх «об'єкт» поводить в дискусії, які комунікативні засоби

застосовує, чи підтримує партнерів по спілкуванню, активний чи пасивний, займає лідерські позиції чи навпаки, прагне залишатися осторонь обговорення. Приблизно через 15-20 хвилин учасники міняються місцями. Тренер може або запропонувати нову тему, або продовжити стару, якщо виникла цікава і змістовна дискусія.

На загальному обговоренні вся група сідає в коло і аналізує різні форми поведінки учасників, що відбувалися в групі події, виділяє найбільш ефективні комунікативні засоби, які фіксуються на дошці.

Вправа «Черга»

Мета: розвиток у вчителів форм безпосередньої комунікативної поведінки, здатності до спонтанного ігрового спілкування, розкутості і внутрішньої свободи. **Час:** 15 хв.

З групи обираються вісім чоловік. Семеро людей стають один за одним як би в чергу, а восьмий повинен пройти до прилавка магазину без черги. Він зав'язує розмову з кожним, намагаючись досягти своєї мети. Черга при цьому має ігрове завдання не пропустити його до прилавка.

У цей час інші члени групи спостерігають за тим, що відбувається. Потім проводиться загальне обговорення. Аналізується кожен комунікативно-змістовний момент гри: хто у черзі поступився, хто так і не пропустив

«нахабу», які методи були ним застосовані (прохання, погрози, шантаж тощо).

Мозковий штурм «Правила командної взаємодії»

Мета: визначення правил ефективної командної взаємодії. **Час:** 15-20 хв.

Учасникам тренінгу пропонується розробити основні правила ефективної командної взаємодії для застосування у практичній діяльності. Час для обговорення 10 хв. Після цього правила презентуються, обговорюються та вивішуються на дошку.

Вправа «Корабель зазнав аварії»

Мета: відпрацювання навичок поведінки в дискусії, уміння взаємодіяти у команді, враховувати точку зору інших людей, приймати групове рішення. **Час:** 60 хв.

Обладнання: бланки для відповідей.

Слово тренера: Ви дрейфуйте на яхті в південній частині Тихого океану. В результаті пожежі велика частина яхти та її вантажу знищена. Яхта повільно тоне. Ваше місцеперебування невідоме через пошкодження основних навігаційних приладів, але ви знаходитеся на відстані приблизно 2000 км від суходолу. Нижче подано список з 14 предметів, які залишилися цілими і неушкодженими після пожежі. Крім цих предметів, ви маєте міцний надувний рятувальний пліт із веслами, досить великий, щоб витримати вас, усю вашу групу та всі перераховані нижче предмети. Майно людей, які залишилися живими, таке: пачка цигарок, декілька коробок сірників і п'ять, десять гривневих банкнот...

Ваше завдання – класифікувати цих 14 предметів відповідно до їхнього значення для виживання. Поставте цифру 1 біля найважливішого предмета, цифру 2 – біля другого за значенням і так далі до 14-го, найменш важливого для вас (див. аркуш для відповідей). Після того, як завершиться індивідуальна класифікація, групі дається приблизно 30 хвилин для виконання спільного завдання. Група повинна прийти до єдиної точки зору стосовно місця кожного предмета в класифікації. Необхідно наголосити групі на тому, що потрібно дати таку оцінку, щоб усі члени групи погодилися з нею (хоча б частково).

Для досягнення згоди даються такі рекомендації:

- 1) підходьте до завдання логічно;
- 2) підтримуйте тільки ті рішення, з якими ви можете погодитися хоча б частково;
- 3) уникайте голосування;
- 4) розглядайте різні думки як допомогу, а не як перешкоду для прийняття рішень.

Після завершення роботи групі надається інформація про правильну класифікацію, складену експертами, про що записується у лист для відповідей. Спочатку підраховуються результати. Керівник підраховує бал групової роботи. Члени групи порівнюють свої індивідуальні відповіді з експертною оцінкою, вираховуючи, таким чином, свою

індивідуальну оцінку. Керівник записує для себе індивідуальні оцінки учасників групи і порівнює їх з одержаною ним груповою оцінкою для визначення ефективності групової роботи. Якщо групова оцінка менша за індивідуальні оцінки, групове обговорення було ефективним. Потім визначаються окремі члени групи, які були найбільш успішні. Таким чином, можна зробити висновок про те, чи успішним було групове обговорення; хто мав найбільший вплив на прийняття рішення групою, тобто був лідером; хто брав участь, а хто ні; які види поведінки допомогли досягненню згоди, а які заважали; якою була загальна атмосфера; як поліпшити прийняття рішення групою.

Бланк для відповідей

	Моя відповідь	Моя оцінка	Оцінка експертів	Відповідь групи
Дзеркало				
Каністра з водою				
Сітка від комарів				
Одна коробка із солдатським раціоном				
Карта Чорного моря				
Подушка (засіб для плавання)				
Каністра з нафтогазовою сумішшю				
Маленький транзисторний радіоприймач				
Репелент, який відлякує акул				
6 м ² непрозорого пластику				
Одна пляшка рому міцністю 80%				
5 м нейлонового канату				
Дві коробки шоколаду				
Сітка для риболовлі				
Усього				

Оцінка експертів

За оцінками експертів, основними речами, необхідними людині, яка потрапила в аварію корабля в океані, є предмети, які слугують для привертання уваги, і предмети, які допомагають вижити до прибуття рятувальників. Без засобів сигналізації майже немає шансів бути виявленими й врятованими. У більшості випадків рятувальники приходять у перші 36 годин, а людина може прожити цей період без їжі і води.

1. Дзеркало для гоління. Важливе для сигналізації повітряним і морським

рятувальникам.

2. Дванадцятилітрова каністра нафтогазової суміші. Важлива для сигналізації. Нафтогазову суміш можна підпалити банкнотами й сірниками (поза плотом), і вона буде пливти по воді, привертаючи увагу рятувальників.

3. П'ятилітрова каністра з водою. Необхідна для втамування спраги.

4. Одна коробка з солдатським раціоном. Забезпечує основну їжу.

5. 6 м² непрозорого пластику. Використовується для збирання дощової води, забезпечує захист від стихії.

6. Дві коробки шоколаду. Резервний запас їжі.

7. Сітка для риболовлі. Оцінюється нижче, ніж шоколад, тому що в цій ситуації «синиця у руці краще, ніж журавель у небі». Немає впевненості, що ви зловите рибу.

8. П'ять метрів нейлонового канату. Можна використовувати для зв'язування знаряддя, щоб воно не впало за борт.

9. Подушка для плавання. Якщо хтось впаде за борт, вона може послужити засобом для рятування.

10. Репелент, яким можна відлякувати акул. Призначення очевидне.

11. Одна пляшка рому міцністю 80%. 80% алкоголю достатньо для використання замість антисептика при будь-яких травмах; має малу цінність, бо його використання може призвести до зневоднення.

12. Маленький транзисторний приймач. Має незначну цінність, оскільки немає передавача.

13. Карта Чорного моря. Без навігаційних приладів не має ніякої користі. Для вас важливіше знати не те, де ви знаходитесь, а місцезнаходження рятувальників.

14. Протимоскітна сітка. У Чорному морі немає москітів.

Мотиваційна притча «Рай та пекло» (5-7 хв.)

Одного разу людині пощастило побачити Бога. Намагаючись дізнатися найважливіше, чоловік попросив: «Господи, я б хотів побачити Рай і Пекло». Господь узяв людину за руку і підвів його до двох дверей. Відкривши одну, вони побачили великий круглий стіл з величезною чашею в центрі. Чаша була наповнена їжею, яка пахла настільки апетитно, що змушувала рот наповнюватися слиною. Навколо столу сиділи люди – здавалося, що вони були знесилені, хворі або вмирали від голоду. У кожного до руки була прикріплена ложка з довгою-довжелезною ручкою. Вони легко могли дістати їжу, але не могли піднести ложку до рота. Їх нещастя просто вражало.

1. Так, це справді Пекло, - сказав чоловік.

Вони підійшли до других дверей. Відкривши їх, вони побачили такий же круглий величезний стіл, таку ж велику чашу, наповнену смачною їжею. І навіть у людей навколо столу були точно такі ж ложки. Але всі були задоволеними, ситими і щасливими, бо годували один одного.

2. Так це ж Рай! – вигукнув чоловік.

Пекло і Рай влаштовані однаково. Різниця - всередині нас. Обговорення притчі.

Вправа «Бути вчителем інклюзивного класу – це...»

Мета: закріплення позитивної установки щодо професії педагога інклюзивного класу. **Час:** 10 хв.

Кожен учасник по черзі висловлюється. Перший починає такими словами: «Педагогом інклюзивного класу буде добре, тому, що...», другий:

«Педагогом інклюзивного класу буде погано, тому, що...» і т.д.

Після виконання вправи група обмінюється враженнями, чи було щось під час тренінгу, що дозволило по-новому подивитися на цю роль, чи було щось для когось неочікуваним, чи було комусь важко знайти щось позитивне чи негативне.

Вправа «Програма професійного саморозвитку»

Мета: визначення та усвідомлення перспективних напрямків особистісного та професійного саморозвитку. **Час:** 30 хв.

Учасникам тренінгу пропонується скласти програму професійного саморозвитку на майбутнє.

Вправа «Остання зустріч»

Мета: удосконалення комунікативних навичок, рефлексія. **Час:** 10 хв.

Тренер звертається до учасників тренінгу: «Наші з вами заняття вже завершилися, і ви розлучаєтеся. Чи все ви встигли сказати одне одному?

Можливо, хтось забув поділитися із групою своїми переживаннями? Або серед вас є людина, думку якої про себе ви обов'язково хотіли б дізнатися? Або у вас виникло бажання подякувати комусь? Зробіть це тут і тепер».

Вправа «Комплімент»

Мета: розвиток позитивної «Я-концепції», формування установки на подальше позитивне спілкування. **Час:** 20 хв.

Інструкція: Давайте візьмемося за руки і подивимося один на одного. Намагайтеся краще відчувати один одного. Зараз один з вас увійде в коло і піде вздовж нього за годинниковою стрілкою, зупиняючись біля кожного учасника, який у цей момент висловить йому комплімент. Після того, як перший учасник пройде чотирьох з нас, другий починає рухатися за ним слідом і т.д.

Підбиття підсумків роботи групи (15 хв.)

Тренер є присутнім під час підбиття підсумків роботи групи, але залишається, так би мовити, «поза колом». Учасники групи обговорюють, що кожному з них вдалося досягнути в результаті тренінгу. Називають ті якості, які з'явилися під час роботи в групі. Підбиття підсумків і є тим надбанням, який кожний із учасників тренінгу забирає із собою.

Вправа «Лист до себе» (15 хв.)

Тренер роздає учасникам тренінгу листи, які вони писали самі собі на перших заняттях. Вони читають і обговорюють, чи виправдалися їхні очікування від тренінгу.

Ритуал прощання (5 хв.)