

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Факультет психології

Кафедра соціальної психології

ДИПЛОМНА РОБОТА

на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

на тему:

**«Психологічна готовність педагогів з різним професійним
стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі»**

Виконала: студентка 4 курсу,

групи ПС-41

спеціальності 053 «Психологія»

Молдавчук Р.В.

Керівник: кандидат психол. наук,

доцент Когутяк Н.М

Рецензент: _____

м. Івано-Франківськ – 2024 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	6
1.1 Психологічне розуміння інклюзивного освітнього простору в сучасних наукових дослідженнях	6
1.2 Психологічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії	12
1.3 Вплив професійного стажу педагога на його готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі	20
Висновки до першого розділу	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ З РІЗНИМ ПРОФЕСІЙНИМ СТАЖЕМ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	26
2.1 Дизайн та методики емпіричного дослідження	26
2.2 Аналіз результатів готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі	31
2.3 Рекомендації педагогам щодо підвищення рівня їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному класі	43
Висновки до другого розділу	49
Висновки	51
Список використаних джерел	53
Додатки	59

ВСТУП

Актуальність дослідження. Перебуваючи в процесі інтеграції до європейського освітнього простору, Україна зазнає значних змін у соціальній політиці щодо створення необхідних умов для осіб з особливими освітніми потребами. Саме інклюзивна освіта забезпечує створення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у закладах освіти з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Адаптаційна місія школи полягає у забезпеченні прав дитини з особливими освітніми потребами, формуванні в неї необхідного адаптаційного потенціалу, створенні відповідних умов для самореалізації, а також мінімізації негативних впливів суспільства, класного колективу на особистість шляхом використання сприятливих факторів шкільного оточення. Успішність адаптації залежить від сприятливого освітньо-розвивального інклюзивного середовища у школі, виховання в дітях основи культури міжособистісної взаємодії, активізації фасилітаторської ролі педагога як людини, яка супроводжує процес адаптації дитини в школі.

В умовах інклюзивного освітнього простору особлива роль відводиться педагогу, оскільки ефективність освітнього процесу буде залежати саме від його здатності пристосуватися до нових вимог та середовища, від прагнення зробити власний внесок у педагогічний процес, його розвиток і покращення. Важливим аспектом готовності педагога до діяльності в умовах інклюзивної освіти є його професійно важливі психологічні якості. Готовність стати учасником інклюзивного процесу полягає не тільки в наявності відповідних методичних матеріалів, матеріальної бази, а й у психологічній готовності педагога до роботи з дітьми з особливими потребами.

Рівень готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі може варіюватися залежно від їхнього професійного стажу. Педагоги з більшим досвідом роботи можуть мати сформовані стереотипи щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами, їм може бути складно

адаптувати свої методи роботи до потреб таких дітей. Натомість молоді спеціалісти, які ще не мають стійких стереотипів, можуть бути більш відкритими до інклюзивного підходу, але їм може не вистачати знань та практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Вивчення рівня готовності педагогів з різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі є актуальним завданням, яке допоможе визначити шляхи підвищення рівня кваліфікації та забезпечення ефективної реалізації інклюзивного підходу в освіті педагогами.

Проблема інклюзивної освіти цікавила багатьох науковців минулого і сучасності. Зокрема В. Синьов, М. Шеремет, Л. Андрушко, Т. Євтухова, М. Сварник, О. Столяренко, А. Шевчук вивчали сутність інклюзивного навчання, особливості його організації та реалізації, психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі інклюзивного навчання, основи організації інклюзивного середовища.

Дослідженнями щодо вивчення особливостей психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі займалися К. Гудзь, І. Данилюк, Л. Ковригіна, З. Савчук, З. Мірошник, Д. Шульженко, які вивчали сутність поняття професійної готовності педагога, особливості готовності педагога до роботи в інклюзивному класі та способи підвищення компетентності педагогів щодо роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

Проблема інклюзивної освіти досліджується науковцями протягом багатьох років, але вона і сьогодні є однією з актуальних і складних психологічних проблем, адже не в повній мірі розкрито психологічну готовність педагогів із різним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Актуальність та недостатня розробленість обраної проблеми, її теоретична і практична значущість зумовили вибір теми дослідження: **«Психологічна готовність педагогів з різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі».**

Мета дослідження – дослідити рівень готовності педагогів з різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сутність інклюзивного освітнього простору в психологічній науці.
2. Обґрунтувати вплив професійного стажу педагога на його готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі.
3. Дослідити рівень готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.
4. Надати рекомендації педагогам щодо підвищення рівня їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному класі.

Об'єкт дослідження – інклюзивний освітній простір.

Предмет дослідження – особливості психологічної підготовки педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Для реалізації мети й розв'язання поставлених завдань дослідження використано комплекс дослідницьких **методів**: *теоретичні*: теоретичний аналіз наукової літератури; узагальнення наукової літератури з проблематики дослідження, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних; *емпіричні*: тестування, опитування, спостереження; *статистичні методи обробки отриманих даних* – для виявлення кількісних та якісних характеристик психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Структура роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного із розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатки. Загальний обсяг роботи становить 65 сторінок, з них 52 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

1.1 Психологічне розуміння інклюзивного освітнього простору в сучасних наукових дослідженнях

В рамках державної політики щодо задоволення освітніх потреб та створення всебічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами актуальним зараз є забезпечення та впровадження європейських цінностей і принципів в організації інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти.

Слово інклюзія (від англ. inclusion – включення) трактується у словниках як процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі [50, с. 74]. Інклюзія – це не просто фізична присутність дітей з особливими потребами в освітньому середовищі, а перш за все, створення атмосфери прийняття та поваги до різноманітності, де всі діти, незалежно від їхніх особливостей, мають можливість повноцінно брати участь в освітньому процесі та житті шкільного колективу [38, с. 60].

Якщо говорити про інклюзивну освіту, то перш за все, це формування суспільної уваги та поваги до різноманітності та унікальності кожного здобувача освіти, що, у свою чергу, забезпечує більш якісну освіту для всіх дітей. У інклюзивному середовищі кожна дитина, включно з дітьми з особливими освітніми потребами, почувається в безпеці та відчуває причетність до колективу.

Науковець З. Удич зазначає, що інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у закладах освіти з урахуванням індивідуальних особливостей таких дітей [46, с. 52].

Відповідно до Концепції розвитку інклюзивної освіти, інклюзивне навчання являє собою «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами за допомогою організації їх навчання в закладах освіти на базі використання особистісно орієнтованих методів навчання, із врахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [24, с. 12].

Аналіз вищезазначених підходів щодо трактування сутності інклюзивної освіти у наукових дослідженнях дозволяє стверджувати, що інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей, де вони не повинні відчувати себе іншими.

Інклюзія, з психологічної точки зору, має на увазі:

- зростання емпатії та толерантності: діти, які навчаються в інклюзивному середовищі, вчаться приймати та цінувати людей з різними особливостями;
- розвиток навичок спілкування та співпраці: інклюзія дає можливість дітям з особливими освітніми потребами та без особливих потреб спілкуватися, співпрацювати та вчитися одне в одного;
- підвищення самооцінки: діти з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивному освітньому середовищі, мають більше можливостей для розвитку своїх здібностей та досягнення успіху, що може призвести до підвищення їхньої самооцінки;
- зниження рівня тривожності та стресу: інклюзивне середовище може здаватися більш безпечним та комфортним для дітей з особливими освітніми потребами, що може призвести до зниження рівня тривожності та депресії;
- зміна ставлення до людей з особливими освітніми потребами: інклюзія сприяє формуванню більш позитивного ставлення до людей з особливими потребами в суспільстві [25, с. 29].

Відповідно до поглядів Н. Пименової, інклюзивна освіта – є постійним, безперервним процесом, спрямованим на створення інклюзивного освітнього

середовища на основі принципів толерантного ставлення, поваги до індивідуальних особливостей кожної особи та уникнення дискримінації через адаптацію освітнього середовища, психолого-педагогічного процесу та модифікації освітньої програми відповідно до специфічних освітніх потреб кожної дитини [36, с. 83].

Інклюзивна освіта є невід'ємною частиною модернізації сучасної школи, в якій наголошується на створенні безпечного та інклюзивного освітнього простору, де здійснюється індивідуальний підхід, враховуються сильні сторони, потреби та можливості кожної дитини. Відповідно до вимог цього простору, кожен учень, незалежно від своїх здібностей, має можливість розкрити свій потенціал.

Інклюзивний освітній простір – це концепція, що передбачає створення середовища, яке сприяє доступності, рівності та включеності для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, потреб, здібностей чи обставин. Основною метою інклюзивного освітнього простору є забезпечення повноцінної участі кожного учня у навчанні та розвитку.

Інклюзивний освітній простір покликаний сприяти розвитку кожного учня, сприяючи його включенню в соціум і формуванню позитивного відношення до різноманітності та взаємоповаги.

Дослідник В. Козир у своїх працях зазначає, що інклюзивний освітній простір можна розглядати як сукупність умов, методів і засобів, спрямованих на спільне навчання, виховання та розвиток здобувачів освіти, враховуючи індивідуальні потреби та можливості кожного із них [22, с. 4].

На думку О. Калініченко, основною метою інклюзивного освітнього простору є формування гуманного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення рівного доступу до якісного навчання в умовах школи, пристосованих до задоволення особливих освітніх потреб кожного здобувача освіти [20, с. 9]. Крім цього, головною метою інклюзивного

освітнього простору є створення умов, при яких дитина з особливими освітніми потребами не відчувала б себе виділеною, зайвою або непотрібною.

Метою інклюзивного освітнього простору, на думку Г. Давиденко є орієнтуватися на розвиток особистості та відповідати запитам соціального оточення і сподіванням. Освітнє середовище, на її думку, тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме низку таких ознак: спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; наявність сприятливого соціального та емоційного клімату; створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [14, с. 88].

Основні принципи інклюзивного освітнього простору включають:

– доступність: забезпечення доступності навчального середовища для всіх учнів, включаючи тих, хто має фізичні, психічні, розумові або інші особливості;

– рівні можливості – створення умов, які дозволяють учням з різними особливими освітніми потребами мати рівний доступ до освіти;

– взаємоповага та взаєморозуміння: створення атмосфери, що сприяє взаєморозумінню, толерантності та повазі до різноманітності серед учнів, їх здібностей та особливостей;

– індивідуалізація та диференціація: врахування індивідуальних потреб та особливостей кожного учня, а також диференціація методів, засобів та прийомів у роботі із ними;

– підтримка і відповідальність: забезпечення системи підтримки для учнів, які цього потребують, та сприяння розвитку їхнього потенціалу, а також відповідальність усіх учасників освітнього процесу за створення позитивного середовища [12, с. 51].

Вбачаємо за необхідне представити ці принципи за допомогою рис. 1.1



Рис. 1.1 Принципи інклюзивного освітнього простору

Перебування та навчання дітей в інклюзивному освітньому просторі допомагає дітям з особливими освітніми потребами адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття ізоляції та відчуженості, навчитися комунікації та командної роботи, подолати соціальні бар'єри, та інтегруватися в суспільство, позитивно сприймати світ та навколишнє середовище.

Діти з особливими освітніми потребами, які беруть участь в освітньому процесі загальноосвітньої школи, взаємодіючи із здоровими дітьми, спостерігають за ними, наслідують їх і отримують соціальний досвід, як і їх ровесники. В інклюзивних класах такі діти краще засвоюють основи самостійного життя, вивчають нові форми поведінки та спілкування, розвивають навички взаємодії. Також вони навчаються виявляти активність та ініціативу, свідомо приймати рішення, досягати згоди в розв'язанні проблем і приймати самостійні рішення.

Через щоденне спілкування дітей з особливими освітніми потребами з їх здоровими ровесниками, спостерігається покращення у них когнітивного, моторного, мовного, соціального і емоційного розвитку. Можна сказати, що набуття нових вмінь і навичок дітей з особливими освітніми потребами відбувається на практичному рівні: спілкування дає можливість дітям

встановлювати дружні стосунки зі своїми здоровими однолітками і брати участь у суспільному житті.

Діти без особливих освітніх потреб у інклюзивному середовищі вчаться проявляти толерантність, допомогу, вчаться піклуватися один про одного, набувають моральних цінностей тощо. У дітей формуються вміння та навички толерантно ставитися до людських відмінностей, адекватно сприймати людей та однолітків із особливими освітніми потребами, підтримувати дружні стосунки, поводитися нестандартно, бути винахідливим та співчутливим.

Тобто перевагами інклюзивного освітнього простору є:

1. Для дітей з особливими освітніми потребами:

- краща соціальна адаптація;
- розвиток навичок спілкування та співпраці;
- підвищення самооцінки;
- зниження рівня тривожності та стресу;
- кращі результати в навчанні;

2. Для дітей без особливих освітніх потреб:

- розвиток емпатії та толерантності;
- набуття навичок спілкування та співпраці з людьми з різними особливостями;
- формування гуманного ставлення та моральних цінностей [10, с. 452.

Для педагогів інклюзивне освітнє середовище також має ряд переваг: сприяє встановленню та налагодженню співпраці та використанню командного підходу при вирішенні проблем і виявленні шляхів подолання труднощів. Крім того, воно надає можливість для професійного зростання, підкреслюючи важливість створення навчальних програм, які враховують різні потреби дітей. Інклюзивна освіта також розширює арсенал методів та педагогічних стратегій, які можуть бути використані в освітньому процесі.

Аналіз усього вищезазначеного дозволяє виокремити основні переваги інклюзивного освітнього простору:

- діти з особливими освітніми потребами демонструють високий рівень соціальної взаємодії з однолітками без будь-яких психофізіологічних обмежень порівняно із звичним, неінклюзивним середовищем;
- діти з різними можливостями та освітніми потребами вдосконалюють свою соціальну компетентність і навички спілкування в інклюзивному середовищі;
- діти з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах отримують більше знань, навичок і кращих результатів у навчанні;
- нормотипові діти отримують користь від технологій інклюзивного навчання, оскільки можуть ними користуватися коли вони не задіяні у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами;
- усі діти мають можливість навчатися та піклуватися один про одного, і, відповідно, сформувати навички правильного гуманного ставлення, моральних цінностей, необхідних для життя;
- інклюзивна освіта пропагує соціальну рівність;
- інклюзивне освітнє середовище сприяє розвитку незалежних думок, позитивної компетентності та покращеної самооцінки [6, с. 39].

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що інклюзивна освіта – це підхід до навчання, який ставить за мету забезпечити доступність якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей, потреб чи обмежень. Основна ідея інклюзивної освіти полягає в тому, щоб створити середовище, яке підтримує різноманітність учнів та враховує їхні індивідуальні потреби, здібності та інтереси. Основними принципами інклюзивного освітнього простору є доступність, рівні можливості, взаємоповага та взаєморозуміння, індивідуалізація та диференціація, підтримка і відповідальність, толерантне відношення.

1.2 Психологічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії

Інклюзивна освіта, орієнтована на включення всіх її учасників в освітній процес, вимагає від педагога особливих знань, навичок та підготовки для успішної роботи з учнями з різними освітніми потребами. Оскільки інклюзивна освіта – це системний процес налагодженої взаємодії всіх учасників освітнього процесу, то стосується не лише дітей з особливими освітніми потребами, а й всіх учнів. Тому надзвичайно важливою постає роль педагога в класі, фігура якого є не тільки гарантом засвоєння академічних знань та навичок, але й модератором у процесі побудови комунікації між учнями класу, наставником у важливому процесі адаптації і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Беззаперечно, успішна реалізація інклюзивної освіти залежить від готовності педагога працювати в інклюзивному середовищі, а готовність педагога, у свою чергу, визначається його знаннями, навичками, уявленням про інклюзивну освіту та готовністю до прийняття різноманітності учнів.

Тобто, ключовим аспектом успішної реалізації інклюзивної освіти є готовність педагога до роботи в інклюзивному класі. Підготовка вчителя до професійної діяльності з учнями, що мають особливі освітні потреби, є складною та різноаспектною проблемою. Вона базується на сучасних знаннях у галузі загальної педагогіки, психології та методик навчання, а також на медичних (клінічна практика, психопатологія, невропатологія) та дефектологічних знаннях (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики) [4, с. 3].

Готовність до педагогічної діяльності трактується як результат позитивного ставлення до цієї професії, яке визначається системою мотивів до цієї діяльності. Про сформованість готовності до професійної діяльності свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до педагогічної діяльності; професійно-педагогічна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність і творчість у розв'язанні професійних завдань [7, с. 260].

В. Гладуш у своїх дослідженнях вказує на те, що психолого-педагогічна готовність до інклюзивної освіти педагогів – це система професійно-значущих якостей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі [11, с. 71].

У словнику В. Шапара, психологічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії – це комплекс особистісних якостей, знань, умінь та навичок, які дозволяють йому успішно та ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами [50, с. 76].

Готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі включає в себе розуміння принципів інклюзивної освіти, вміння створювати доступне освітнє середовище, адаптувати програми та методи навчання до потреб учнів, а також вміння співпрацювати з іншими спеціалістами для забезпечення повного розвитку кожного учня.

На думку В. Хитрюк, готовим до роботи в інклюзивному класі вважається такий педагог, який:

- приймає нову систему цінностей;
- творчо реалізовує нові технології навчання;
- здатен розв'язати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами;
- володіє методами психолого-педагогічної діагностики;
- стабільно прагне до високих результатів у професійній діяльності;
- розуміє специфіку освітніх програм;
- володіє методиками і технологіями навчання таких дітей;
- ефективно взаємодіє в освітньому закладі і з соціумом [48, с. 98].

Науковці О. Іванашко та Н. Вічалковська визначають два показники готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

- психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на уроці, задоволеність власною педагогічною діяльністю;

– професійна готовність (інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей та особливостей дитини, готовність моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання) [19, с. 328].

На думку науковців, ці два складники готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами тісно взаємопов'язані.

У науково-педагогічній праці О. Мельничук визначено структуру готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що складається з чотирьох компонентів:

– мотиваційного – сукупність стійких мотивів до такої роботи, спрямованість на здійснення ефективного освітнього процесу, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей із особливостями психофізичного розвитку. Високий рівень розвитку мотиваційного компоненту передбачає внутрішню спрямованість мотиваційних компонентів, позитивне ставлення до професійної діяльності, прагнення до здобування необхідних спеціально-психологічних знань, професійних навичок, орієнтації на високі результати в педагогічній діяльності та повного прийняття цінностей інклюзивної освіти. Внутрішня позитивна мотивація педагогів інклюзивного класу може спиратись на усвідомлення своєї причетності до інклюзивної освіти, сприйняття себе опорою для учнів з особливими освітніми потребами, завдяки чому стає можливою їх успішна соціалізація, розвиток і навчання;

– когнітивного – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами й особливості побудови освітнього процесу, в якому вони беруть участь. Когнітивний компонент, окрім загально-педагогічних відомостей, має включати в себе спеціальні психолого-педагогічні знання, які розкривають інформацію про психологічні та поведінкові особливості дітей з особливими

освітніми потребами та пов'язані з цим складнощі, які можуть виникати в ході освітнього процесу; інформацію про способи надання емоційної підтримки; методи підвищення самооцінки та зниження рівня тривожності учнів, дієві способи побудови комунікаційних процесів в класі та за його межами; коректні способи роз'яснення індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами іншим учням класу та їх батькам, тощо.

– операційного – наявність умінь та навичок, необхідних для діагностики деяких особливостей емоційно-вольової та пізнавальної сфер, адекватного реагування на проблемні ситуації, які виникають у дітей з особливими освітніми потребами, розробки корекційних заходів та здійснення психолого-педагогічної допомоги. Серед важливих технологій, які мають бути в арсеналі педагога, підготовленого до роботи в умовах інклюзивного навчання мають бути наступні: індивідуалізація і диференціація освітнього процесу, адаптація освітнього середовища, спільне викладання, подолання навчальних бар'єрів і поведінкових труднощів;

– креативного – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дають змогу створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей із особливими освітніми потребами, враховуючи їх спроможності;

– діяльнісного – складається зі способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування та закріплення в педагогів відповідних професійних компетентностей;

– особистісного – складається із впевненості у своїх силах, прагненні наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатності рефлексивно ставитись до себе в процесі діяльності та вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, активністю і саморегулюванням, врівноваженістю і витримкою. До показників особистісного психолого-регуляційного компонента належать: емоційна стабільність, своєчасна реакція на стресові

ситуації під час діяльності в умовах інклюзивного навчання; адекватність сприйняття умов та учасників освітнього процесу;

– оціночний (або рефлексивний) компонент передбачає здатність педагогів до самоаналізу і рефлексії; вміння виконувати оцінку досягнутих в процесі навчання результатів, а також встановлювати відповідність отриманих результатів до поставлених навчально-виховних завдань та індивідуального плану розвитку; встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які призводять до виникнення бар'єрів у навчанні; знаходження причин проблем, які виникають протягом освітнього процесу [27, с. 79].

Якщо мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти мають функціональний характер, то оцінювальний та особистісний компоненти психологічної готовності – це особистісні складові, що формуються в процесі діяльності та спілкування між людьми та в процесі розвитку та становлення особистості.

К. Гудзь у своїх працях наголошує, що психологічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії є ключовим аспектом успішної та продуктивної роботи з учнями з різними освітніми потребами. Інклюзивна освіта передбачає навчання всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних характеристик та потреб, у спільному середовищі [13, с. 128].

Науковець Н. Зброєва виокремлює кілька ключових аспектів психологічної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії:

– позитивне ставлення та віра в успіх кожного учня. Педагог повинен мати позитивне ставлення до різноманітності учнів та вірити в їхній потенціал для навчання та розвитку;

– емпатія та вміння сприймати індивідуальність кожного учня. Педагог повинен бути співчутливим і здатним сприймати потреби, інтереси та можливості кожного учня;

– гнучкість та адаптивність. Педагог повинен бути гнучким і вміти адаптувати свої методи навчання та підходи до потреб конкретного учня;

– навички та співпраці та комунікації. Важливо мати навички співпраці з іншими спеціалістами, батьками та учнями для досягнення спільних цілей;

– стресостійкість. Робота в умовах інклюзії може бути викликом і вимагати від педагога здатності ефективно керувати стресом та долати усі труднощі;

– мотивація: бажання працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, готовність до нових викликів та саморозвитку, віра в можливості дітей з особливими освітніми потребами та їх потенціал; розуміння важливості інклюзивної освіти;

– професійні знання та навички: знання про особливості розвитку та навчання дітей з різними категоріями особливих освітніх потреб, володіння методами та прийомами інклюзивного навчання, вміння адаптувати навчальний процес до потреб та можливостей кожної дитини, навички спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками;

– професійний розвиток. Педагог повинен бути відкритим до постійного професійного розвитку, включаючи навчання новим методам та стратегіям роботи з різними групами учнів;

– рефлексія: готовність до аналізу та оцінки власної діяльності, вміння вчитися на власних помилках; відкритість до зворотного зв'язку та критики [18, с. 21].

До принципів педагогічної діяльності педагогів в умовах інклюзивної освіти належать наступні твердження:

– ставлення до дитини з особливими освітніми потребами як до особистості, з повагою до її гідності, сприймання її з усіма індивідуальними особливостями, визнання права на помилку, власний темп; віра в можливості і потенціал дитини;

– розуміння сильних і слабких сторін дитини з особливими освітніми потребами, необхідність розуміння стану дитини, настрою, прогнозування поведінки;

- сприяння соціалізації дитини в колективі, опора на її сильні сторони, сприяння встановленню рівноправних партнерських стосунків, створення атмосфери безпеки і довіри;

- допомога і підтримка дитини з особливими освітніми потребами;

- вдосконалення і розширення власних знань і досвіду [23, с. 27].

Психологічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії передбачає не лише професійні навички, а й глибоке розуміння та прийняття різноманітності, а також здатність до співпраці та ефективної взаємодії з різними учасниками освітнього процесу.

Крім того, зміст готовності педагога до роботи в інклюзивному класі передбачає набуття низки вмінь:

- розробляти індивідуальні навчальні плани та програми для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку;

- використовувати ефективні соціально-педагогічні стратегії взаємодії з різними фахівцями й батьками учнів з особливими освітніми потребами;

- застосовувати адаптивні методики викладання в інклюзивному освітньому процесі;

- налагоджувати співпрацю з батьками учнів, котрі потребують інклюзивного навчання;

- запобігати упередженому ставленню однолітків і педагогів до дітей з особливими освітніми потребами;

- створювати морально-психологічний комфорт у класі на засадах гуманності, милосердя, співробітництва та рівності усіх учасників [2, с. 58].

Більшість науковців розглядають готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як фактор успішності реалізації інклюзивної освіти. У готовності педагога до такого виду діяльності вчені вважають найважливішим розглядати саме особистісний (з точки зору ставлення до дитини) компонент, показниками якого є усвідомлення педагогом важливості процесів інклюзії, власного ставлення до дітей з

особливими освітніми потребами та готовність до перегляду своїх поглядів. Таким чином, особистісний компонент зумовлює ефективність психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти.

Таким чином, психологічна готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є комплексним утворенням ціннісних орієнтацій та якостей особистості, що забезпечують мотиваційну готовність педагога до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, його здатність до реалізації професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Висока сформованість психологічної готовності педагога – це запорука успішної інклюзивної освіти.

1.3 Вплив професійного стажу педагога на його готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі

Сучасний освітній простір неперервно трансформується, ставлячи перед педагогами нові виклики та завдання. Один із ключових напрямків розвитку освіти – це інклюзивна освіта, яка визначається принципом включення та доступності навчання для усіх учнів, незалежно від їхньої індивідуальної специфіки та особливостей. Однак, успішна реалізація інклюзивної освіти потребує від педагогів не лише знань та навичок, а й певного рівня готовності до роботи в цьому новому освітньому контексті.

Один з факторів, який впливає на готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі, є його професійний стаж. Багаторічний досвід роботи може впливати як позитивно, так і негативно на готовність педагога до інклюзивного навчання, залежно від ряду факторів та обставин. Велике значення має не лише кількість років роботи, а й якість отриманих досвідом знань та умінь, адаптивність до нових методик та стратегій роботи, а також готовність до постійного професійного розвитку у контексті інклюзивної освіти.

Професійний стаж – це сумарна тривалість трудової діяльності педагогічного працівника у закладі освіти на визначеній посаді, пов'язаній із освітнім процесом [9, с. 28].

Крім того, професійний стаж педагога – це:

- кількість років, протягом яких педагог веде педагогічну діяльність;
- сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, які педагог набув протягом своєї кар'єри;
- рівень кваліфікації педагога, який визначається його досвідом роботи та знаннями [15, с. 172].

Науковець А. Каплієнко зазначає, що професійний стаж педагога має значний вплив на його готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі [21, с. 62]. Вона виокремлює особливості цього аспекту:

- досвід роботи з різними учнями. Педагог з великим професійним стажем може мати більший досвід роботи з учнями різних потреб і здібностей. Цей досвід може допомогти йому краще розуміти та працювати з учнями із особливими освітніми потребами в інклюзивному класі;
- педагогічні навички і методи. Чим більше досвіду має педагог, тим більшою кількістю методів, засобів та прийомів роботи із дітьми він може володіти. Це може означати, що він вміє адаптувати навчальний матеріал для різних учнів, використовувати різноманітні стратегії навчання та ефективно керувати класом;
- сприйняття різноманітності. Більший професійний стаж може сприяти розвитку сприйняття та прийняття різноманітності в класі. Педагог з великим стажем може бути більш відкритим до різних потреб учнів і готовим забезпечити їм підтримку та можливості для успіху;
- емпатія та толерантність. Працюючи з різними учнями протягом тривалого часу, педагог може розвивати свою емпатію та толерантність. Це допомагає педагогу краще розуміти потреби та перспективи своїх учнів у контексті інклюзивного навчання;

– адаптація до змін. Професійний стаж також може допомогти педагогу краще адаптуватися до змін у вимогах та підходах до навчання в інклюзивному середовищі. Він може бути більш гнучким та відкритим до нових ідей та методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [21, с. 63].

Варто відзначити, що педагог з великим стажем роботи має авторитет серед дітей, батьків та колег, що може допомогти йому в роботі з інклюзивним класом. Діти з особливими освітніми потребами можуть більше довіряти педагогу з великим стажем роботи, а батьки таких дітей можуть бути більш впевнені в тому, що їхні діти отримують якісну освіту, якщо з ними працює педагог з великим стажем роботи.

Крім того, педагог з великим стажем роботи, як правило, більш впевнений у собі; він знає свої сильні та слабкі сторони; знає, як вирішувати проблеми, які можуть виникати в процесі роботи. Педагог з великим стажем роботи може бути більш стійким до стресів; він може бути більш готовим до роботи з дітьми, які мають складні психофізіологічні особливості.

Педагог з великим стажем роботи, як правило, більш відданий своїй справі. Він може бути більш терплячим і розуміючим, бути більш готовим до того, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами може бути складною.

Педагоги з малим стажем роботи, як правило, проявляють більше ентузіазму та інноваційного мислення та підходу до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Вони мають свіжий погляд на речі і готові до експериментів. Вони можуть бути більш готові до використання нових технологій в освітньому процесі.

Педагоги з малим стажем роботи, як правило, більш гнучкі та адаптивні. Вони легше адаптуються до нових умов і можуть швидко міняти свою стратегію. Вони можуть бути більш готові до змін в навчальному плані та програмах.

Педагоги з малим стажем роботи, як правило, більше проявляють інтерес до самонавчання та вдосконалення. Вони готові вчитися новому і

шукають можливості для розвитку своїх професійних навичок. Вони більш відкриті до співпраці. Вони готові співпрацювати з іншими педагогами, фахівцями та батьками.

Дослідниця М. Берегова також погоджується із думкою про те, що професійний стаж педагога може впливати на його готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі, але цей вплив не завжди однозначний. На її думку, педагоги з більшим досвідом роботи мають більш глибокі знання та навички викладання, володіють кращим розумінням дитячої психології, вміють вирішувати конфліктні ситуації, можуть бути більш стійкими до стресу. Проте, вони можуть відчувати труднощі з адаптацією до нових методів навчання, бути менш відкритими до інновацій, мати стійкі стереотипи щодо дітей з особливими потребами [3, с. 242].

Вона вважає, що педагоги з меншим досвідом роботи можуть бути більш гнучкими та адаптивними, з більшою готовністю сприймають нові методи та підходи, можуть бути більш відкритими до співпраці з фахівцями. Але вони можуть відчувати нестачу знань та навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, відчувати невпевненість у своїх силах, швидше емоційно вигорати тощо.

Рівень готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі може варіюватися залежно від їхнього професійного стажу. Педагоги з більшим досвідом роботи можуть мати сформовані стереотипи щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами, їм може бути складно адаптувати свої методи роботи до потреб таких дітей. Натомість молоді спеціалісти, які ще не мають стійких стереотипів, можуть бути більш відкритими до інклюзивного підходу, але їм може не вистачати знань та практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами..

Важливо, щоб педагог, незалежно від його стажу роботи був готовий до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, мав теоретичні знання з предмету та особливостей роботи із такими дітьми, був відкритий до нових методів роботи, співпрацював з іншими педагогами, фахівцями та батьками,

вмів вирішувати конфлікти, був терплячим та толерантним, вмів створити атмосферу прийняття та поваги до кожної дитини, вірив в можливості кожної дитини.

Незалежно від свого педагогічного стажу, педагог повинен розуміти та поважати учнів, незалежно від їх вікових та психофізіологічних особливостей, вміти розкривати їх потенціал і бути відкритим до спікування, повинен рівно та однаково ставитися до всіх, вміти зацікавити учнів, оригінально викладати предмет, турбуватися про емоційний стан дітей, бути готовим до змін. Педагог, незалежно від педагогічного стажу роботи, повинен бути психологічно та емоційно компетентним.

Беззаперечно, педагог, який володіє необхідними знаннями, навичками та особистісними якостями, може створити сприятливі умови для навчання та розвитку всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

Таким чином, педагогічний стаж може бути корисним, але не є вирішальним фактором для успішної роботи в інклюзивному середовищі. Більш важливими є готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, його знання та навички, а також його відкритість до нового досвіду, самоосвіти та бажання розвиватися.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що інклюзивна освіта – це підхід до навчання, який ставить за мету забезпечити доступність якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їх особливостей, потреб чи обмежень. Основна ідея інклюзивної освіти полягає в тому, щоб створити середовище, яке підтримує різноманітність учнів та враховує їхні індивідуальні потреби, здібності та інтереси. Основними принципами інклюзивного освітнього простору є доступність, рівні можливості, взаємоповага та взаєморозуміння, індивідуалізація та диференціація, підтримка і відповідальність, толерантне відношення.

Успішна реалізація інклюзивної освіти залежить від готовності педагога працювати в інклюзивному освітньому просторі. Психологічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти – це комплекс особистісних якостей, знань, умінь та навичок, які дозволяють йому успішно та ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі включає в себе розуміння принципів інклюзивної освіти, вміння створювати доступне освітнє середовище, адаптувати програми та методи навчання до потреб учнів, вміння співпрацювати з іншими спеціалістами для забезпечення повного розвитку кожного учня, наявність особистісних якостей (толерантність, емпатія, навички комунікації, стресостійкість тощо).

Один з факторів, який впливає на готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі, є його професійний стаж. Багаторічний досвід роботи може впливати як позитивно, так і негативно на готовність педагога до інклюзивного навчання, залежно від ряду факторів та обставин. Велике значення має не лише кількість років роботи, а й якість отриманих досвідом знань та умінь, адаптивність до нових методик та стратегій роботи, а також готовність до постійного професійного розвитку у контексті інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ З РІЗНИМ ПРОФЕСІЙНИМ СТАЖЕМ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

2.1 Дизайн та методики емпіричного дослідження

Теоретичне дослідження проблеми психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, зокрема вивчення сутності поняття «інклюзивна освіта», «готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі», особливості впливу професійного стажу педагога на його готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі зумовило необхідність проведення емпіричного дослідження.

Аналіз досліджень з проблеми вивчення психологічної готовності педагогів з різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі дає змогу виокремити ключові елементи, які потребують емпіричного дослідження:

- психологічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії;
- вплив професійного стажу педагога на його готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Метою емпіричного дослідження є визначити психологічну готовність педагогів з різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Емпіричним дослідженням було охоплено 21 педагог: 7 із них із стажем роботи 1–5 років, 7 – із стажем роботи 6–10 років і 7 – із стажем роботи 11 і більше років.

Завданням емпіричного дослідження було:

- розробити критерії і показники рівня психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі;

- визначити методи діагностування педагогів;
- з'ясувати рівні психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі;
- виявити та обґрунтувати ефективні методи, засоби та прийоми ефективної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Ключова гіпотеза емпіричної частини дослідження: педагоги з різним професійним стажем мають різні рівні психологічної готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Така гіпотеза вимагає розділення емпіричного дослідження на три рівноцінні частини:

- психодіагностична, яка дозволить висвітлити рівні психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі;
- визначення особливостей впливу педагогічного стажу на рівень готовності педагога до роботи в інклюзивному класі;
- визначення та обґрунтування рекомендацій педагогам щодо підвищення рівня їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному класі.

Відповідно, емпіричне дослідження проходило поетапно:

1. Діагностичний етап. На цьому етапі відбувалося:

- формування комплексу діагностичних методів дослідження психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі:
- організація дослідження;
- збір та аналіз результатів дослідження;
- математична обробка та інтерпретація результатів.

На цьому ж етапі було підібрано оптимально до мети та завдань емпіричного дослідження комплекс діагностичних методик, який містив систему запитань для проведення анкетування та опитування респондентів-

педагогів із різним професійним стажем. Також було побудовано стратегію цілеспрямованого спостереження за поведінкою педагогів у процесі інклюзивного навчання і фіксації результатів спостереження. Сукупність підібраних нами взаємодоповнювальних методик дає можливість проаналізувати рівень сформованості психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі та досягти мети емпіричного дослідження. Варто зазначити, що вибірка дослідження була сформована на добровільній основі з дотриманням конфіденційності особистих даних. Усі педагоги дотримувалися інструкцій, окреслених в анкетах і опитувальниках.

2. Констатувальний етап. На цьому етапі було проведено опитування та анкетування педагогів із різним професійним стажем та застосовано відібрані діагностичні методики. На цьому ж етапі проведено статистичну обробку результатів та їх інтерпретацію, описано яким чином стаж педагога впливає на його готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

3. Корекційний етап. Після констатування рівня психологічної готовності педагогів з різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі було визначено рекомендації педагогам щодо підвищення рівня їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному класі.

У процесі діагностування педагогів виокремлювали такі компоненти їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі:

– мотиваційний – наявність стійкої позитивної соціальної перцепції щодо дітей з особливими освітніми потребами; мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії; переконання у важливості інклюзивної форми навчання та власної діяльності; усвідомленні її як умови успішного професійного зростання;

– когнітивно-діяльнісний – сформованість у педагога професійної спрямованості психічних процесів (уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення тощо); наявність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії;

– особистісний – наявність та сформованість певних властивостей та якостей особистості (емпатії, толерантності, ригідності, прагнення до саморозвитку та ін.), необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності та її самоаналізу [1, с. 625].

Вибір методик діагностики був обумовлений особливістю предмета дослідження і визначався наступними критеріями:

- високою ступеню надійності і валідності;
- можливістю кількісного представлення результатів дослідження;
- можливістю багатоаспектного дослідження особливостей психологічної готовності педагогів з різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

При проведенні дослідження було вибрано ті методики, які, на нашу думку, ґрунтовно розкривають предмет дослідження:

– анкетування для виявлення мотиваційного компоненту психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі (Додаток А);

– опитувальник для виявлення когнітивно-діяльнісного компоненту психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі (Додаток Б);

– анкета для визначення психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі (Додаток В).

– гугл форма із запитаннями щодо досвіду роботи педагогів в інклюзивному класі, на якій посаді, з якими порушеннями були діти, чи виникали труднощі у роботі і т. д.

Метою першої анкети було виявлення мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Педагогам пропонувалося відповісти на ряд питань, які стосувалися їхнього стажу, інтересу до застосування інклюзії у педагогічній діяльності, готовності працювати в інклюзивному класі,

спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами, вивчення літератури з інклюзивної освіти, самоосвіти та співпраці з іншими фахівцями та батьками дітей з особливими освітніми потребами. Відповіді на ці питання дозволяли зрозуміти наявність мотивації та готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Педагоги мали відповісти «так» або «ні» на 9 запитань анкети. Якщо респонденти мали 8–9 «так» – це означало, що вони мають високий рівень готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі, 5–7 «так» – середній рівень; 1–4 «так» – низький рівень.

Другою методикою нашого дослідження був опитувальник для виявлення когнітивно-діяльнісного компоненту психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Опитувальник містив ряд питань, спрямованих на з'ясування рівня розуміння та володіння педагогічними знаннями та навичками, необхідними для успішної роботи в інклюзивному середовищі. Кожне запитання спрямоване на визначення рівня знань, умінь та підготовки педагога з питань інклюзивної освіти.

Якщо педагог чітко та розширно відповідав на запитання анкети, отримував 3 бали, якщо були деякі неточності у відповіді, не до кінця розкрито – 2 бали, якщо відповідь була нечіткою, короткою – педагог отримував 1 бал.

Ще однією методикою нашого дослідження була анкета для визначення психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Анкета містила твердження, що описують практичні навички та знання, які необхідні для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагогам пропонувалося оцінити кожне твердження на трьохбальній шкалі:

- 3 – високий рівень;
- 2 – середній рівень;
- 1 – низький рівень.

Після заповнення анкети можна було провести аналіз результатів, щоб визначити сильні та слабкі сторони педагогів у роботі в інклюзивному середовищі.

Ще однією методикою нашого дослідження було опитування педагогів із різним професійним стажем за допомогою гугл форми, яка містила запитаннями щодо досвіду роботи педагогів в інклюзивному класі, на якій посаді, з якими порушеннями були діти, чи виникали труднощі у роботі і т.д. Гугл-форма дозволяла зрозуміти досвід, відношення та готовність педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та виявити можливі напрями подальшого їх професійного розвитку.

Усі вищезазначенні методики дозволили діагностувати рівень психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

2.2 Аналіз результатів готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі

Аналіз результатів готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі відбувався на основі впровадження таких методик:

– гугл форма із запитаннями щодо досвіду роботи педагогів в інклюзивному класі, на якій посаді, з якими порушеннями були діти, чи виникали труднощі у роботі і т.д.

– анкетування для виявлення мотиваційного компоненту психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі (Додаток А);

– опитувальник для виявлення когнітивно-діяльнісного компоненту психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі (Додаток Б);

– анкета для визначення психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі (Додаток В).

Перш за все, ми запропонували усім педагогам відповісти на запитання гугл-форми для ознайомлення із респондентами, розуміння досвіду їх роботи в інклюзивному класі, на якій посаді, з якими порушеннями були діти, чи виникали труднощі у роботі тощо.

Першим питання анкети було про педагогічний стаж респондентів, після чого було розподілено педагогів за їх педагогічним стажем:

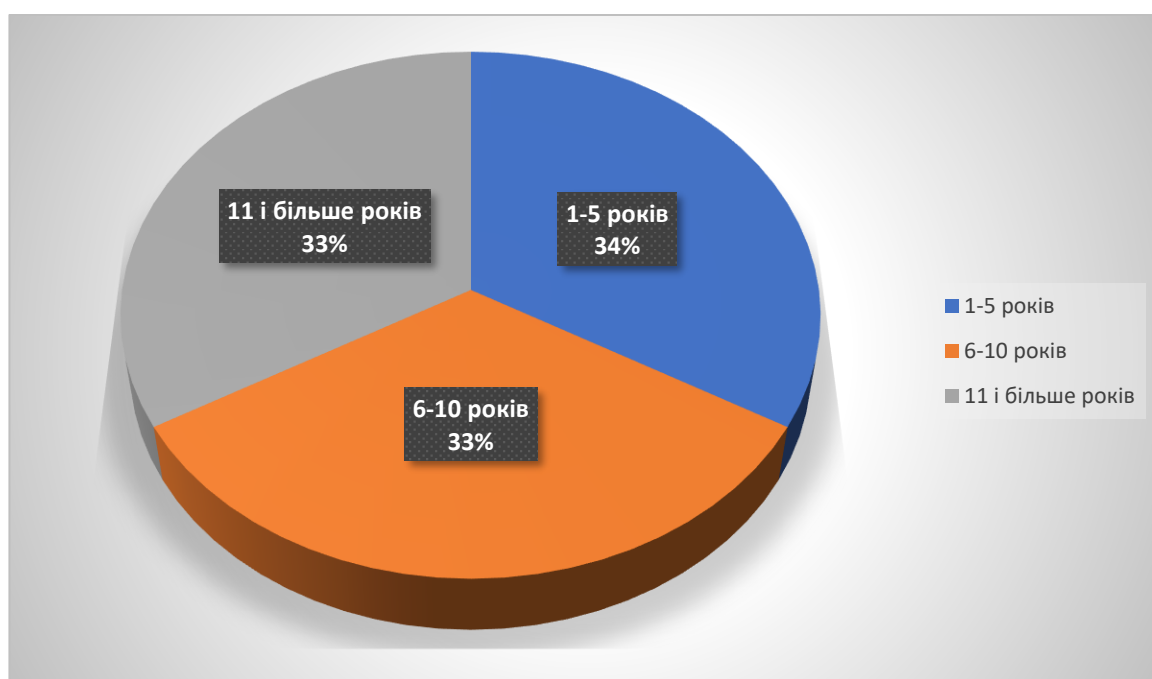


Рис. 2.1 Педагогічний стаж опитаних педагогів

Тобто, емпіричним дослідженням було охоплено 21 педагог: 7 із них із стажем роботи 1–5 років, 7 – із стажем роботи 6–10 років і 7 – із стажем роботи 11 і більше років.

На запитання гугл-форми «Чи є у вас досвід роботи в інклюзивному класі?» усі 100% опитаних педагогів мали такий досвід.

Відповідаючи на запитання «На якій посаді ви працювали в інклюзивному класі?» було зрозуміло, що більшість із опитаних педагогів (16, 76%) працювали саме вчителем в інклюзивному класі, асистентом вчителя працювали 5, 24% з опитаних.

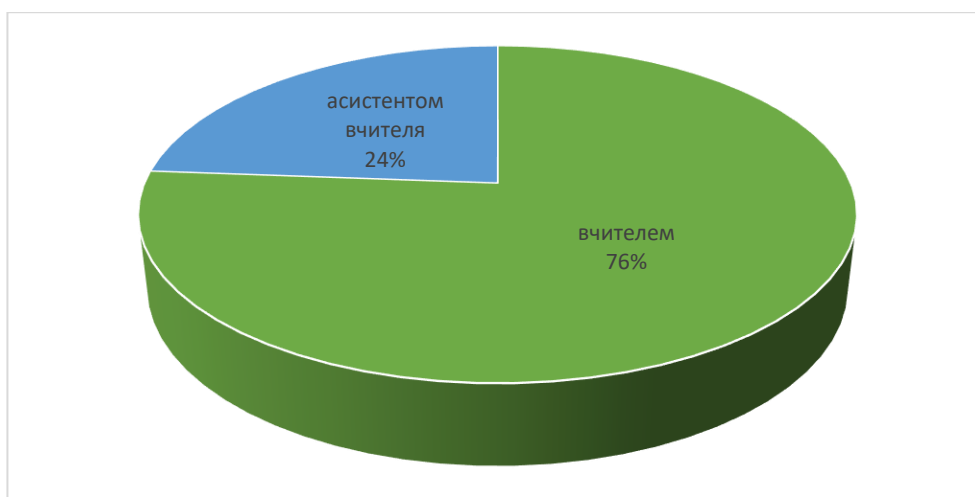


Рис. 2.2 Посади, на яких працювали опитані педагоги в умовах інклюзивного освітнього простору

Цікавим є той факт, що асистентом вчителя працювали усі педагоги із стажем роботи 1-5 років, що може свідчити про те, що таким чином молоді вчителі набувають більше практичних навичок роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

Опитані педагоги здебільшого працювали із дітьми, які мали такі порушення:

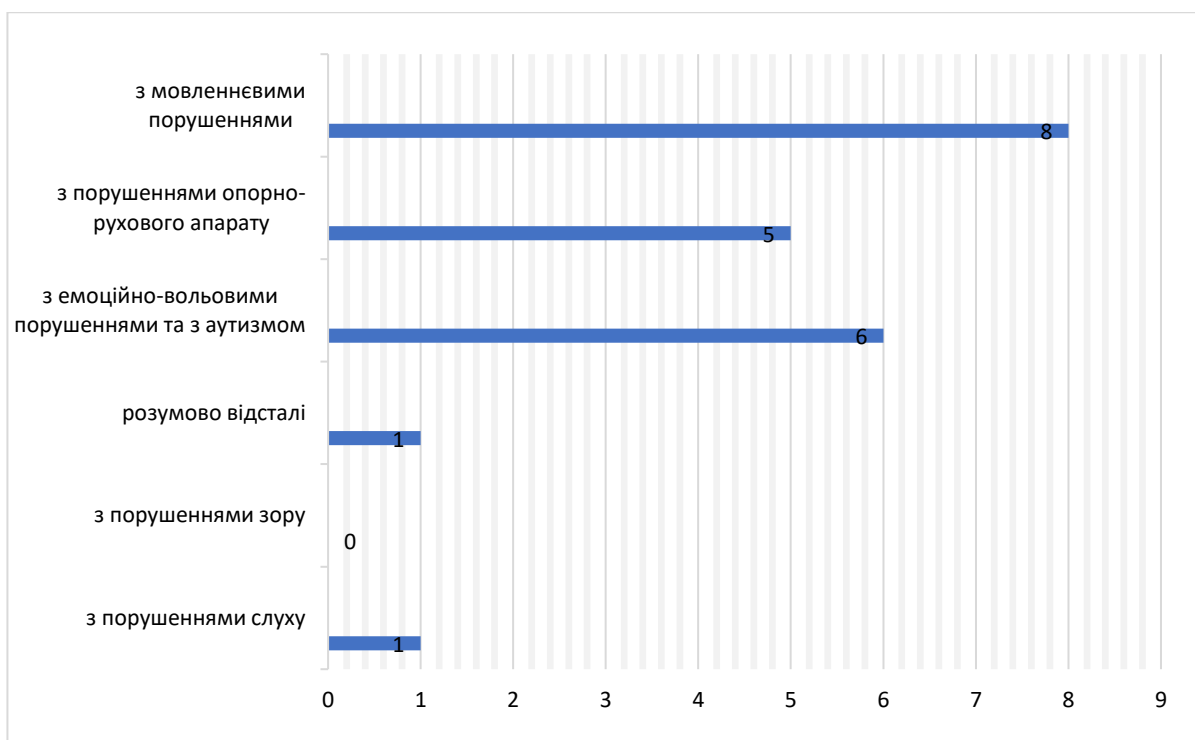


Рис. 2.3 Порушення дітей, з якими працювали опитані педагоги в умовах інклюзії

Як бачимо із рис. 2.3 більша частина опитаних педагогів 8, 38% працювала із дітьми із мовленнєвими порушеннями, 6, 29% з опитаних вчителів працювали із дітьми з аутизмом, ще 5, 24% – із дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату, по 1 педагогу (по 5%) працювали із дітьми, які мали порушення слуху та інтелекту (розумово відсталі). Це свідчить про те, що серед опитаних педагогів існує значна кількість тих, хто має досвід роботи з дітьми з різними освітніми потребами. Кожен вказаний тип порушень (мовленнєві, аутизм, порушення опорно-рухового апарату, порушення слуху та розумова відсталість) потребує індивідуального підходу та особливих навичок у вчителя.

На запитання гугл-форми «Чи були труднощі у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами?» відповіді педагогів розділилися таким чином: 7 педагогів, 33% відповіли – інколи (це були педагоги, які мали досвід роботи 6–10 років), 8 педагогів, 38% вказали «так» (це були педагоги із стажем роботи 1–5 років), 6 вчителів, 29% зазначили «ні» (це були педагоги, які мали стаж роботи 10 і більше років).

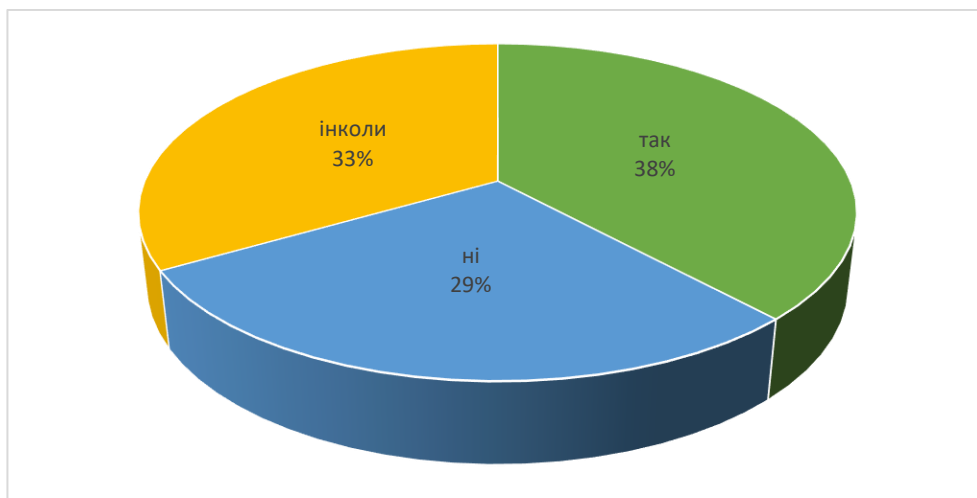


Рис. 2.4 Відповіді респондентів про те, чи виникали у них труднощі у роботі в умовах інклюзивного освітнього простору

Тобто, як показують результати анкетування, педагоги, які мають значний досвід у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (10 і більше років) вже впевнено володіють необхідними навичками та стратегіями для успішної роботи з ними.

Також такі результати свідчать про те, що вчителі, які мають педагогічного стажу 6–10 років мають вже відпрацьовані стратегії роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, але іноді стикаються з труднощами, які виникають через специфіку кожної конкретної ситуації. І вчителі, які не мають достатнього досвіду (1–5 років) для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, відчувають значні труднощі. Це може бути пов'язано з нестачею досвіду, знань або практичних навичок.

Усі опитані педагоги серед чинників, які дозволяють їм долати труднощі у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами зазначали: допомога колег із більшим стажем роботи, читання фахової літератури, участь у вебінарах, семінарах, круглих столах, поради та рекомендації керівництва.

На запитання гугл-форми «Що вас мотивувало робити свою роботу добре?» здебільшого опитані вчителі вказували: професійна мотивація (9, 43%), підтримка колективу та керівництва (5, 24%), емпатія до дітей з особливими освітніми потребами (4, 19%), бажання саморозвиватися (3, 14%).

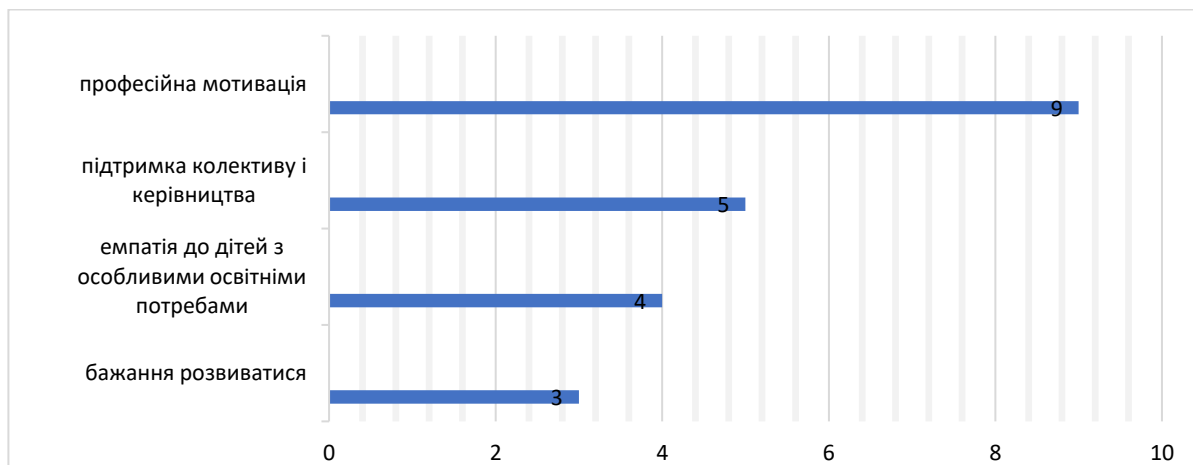


Рис. 2.5 Мотивація педагогів виконувати свою роботу добре в умовах інклюзивного освітнього простору

Такі результати свідчать про те, що здебільшого вчителі, незалежно від свого педагогічного стажу, мають внутрішню мотивацію досягати високих результатів у своїй роботі, враховуючи її значення та вплив на учнів. Крім того, вони виконують роботу добре та якісно через високий рівень підтримки колег та керівництва. Такі відповіді педагогів вказують і на те, що багато

вчителів відчувають емоційний зв'язок зі своїми учнями з особливими потребами, емпатію та любов до них та мають бажання допомагати їм у досягненні успіху. Крім того, вчителі розуміють важливість постійного навчання та розвитку для покращення своєї педагогічної практики та забезпечення кращих результатів для своїх учнів з особливими освітніми потребами.

Серед запитань гугл-форми було таке: «Якби у вас була можливість вибору: в інклюзивному класі чи звичайному, щоб ви обрали?». 14 педагогів, 67% обрали би роботу в інклюзивному класі (здебільшого це були педагоги із стажем роботи 6 і більше років) і 7 вчителів (33%) зазначили, що віддали би перевагу працювати в звичайному класі із нормотиповими дітьми (це були педагоги із стажем роботи 1–5 років). Такі результати свідчать про те, що молоді вчителі із стажем роботи 1-5 років, які віддали би перевагу роботі в звичайному класі, можуть відчувати нестачу досвіду або впевненості в своїх здібностях адаптуватися до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

На запитання «Чи співпрацюєте ви із батьками дітей, з особливими освітніми потребами?» не було педагогів, які б відповіли «ні, не вистачає часу», а практично всі (18, 86%) зазначили «так», і лише 3 вчителів, 14% вказали «інколи».

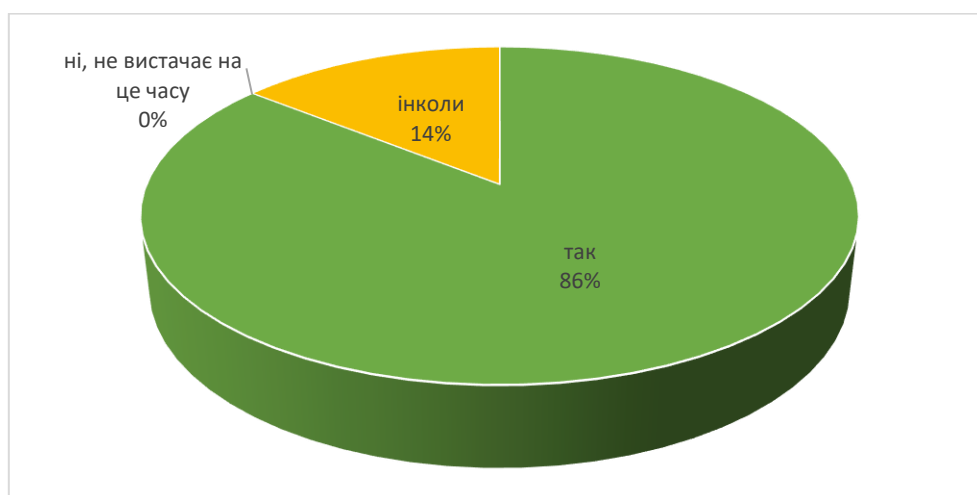


Рис. 2.6 Співпраця опитаних педагогів із батьками дітей з особливими освітніми потребами

Відсутність педагогів, які б відповіли, що не вистачає часу для співпраці з батьками, може свідчити про відкритість та доступність педагогів для батьківської співпраці та комунікації. Факт, що практично всі педагоги співпрацюють з батьками, свідчить про їх високий рівень усвідомлення важливості батьківської участі та взаємодії в процесі освіти дітей з особливими освітніми потребами. Вважаємо, що педагоги, які вказали, що співпрацюють з батьками лише інколи, можуть відчувати обмеження часу або ресурсів для цілеспрямованої співпраці.

Останнім питанням гугл-форми було «Чи хотіли б ви підвищити свою компетентність щодо роботи в інклюзивному класі?» і усі (21, 100%) педагоги вказали «так». Це свідчить про те, що вчителі, незалежно від свого педагогічного стажу, розуміють та усвідомлюють важливість постійного розвитку та вдосконалення. Тобто, ці результати свідчать про високий рівень мотивації педагогів до постійного розвитку та підвищення своєї компетентності в роботі в інклюзивному класі. Це також свідчить про високий рівень професійної відповідальності педагогів та їхнє бажання надавати якісну освіту всім учням, включаючи тих, у кого є особливі освітні потреби.

Наступною методикою нашого дослідження була анкета для виявлення мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі (Додаток А). Педагоги мали відповісти «так» або «ні» на 9 запитань анкети. Якщо респонденти мали 8–9 «так» – це означало, що вони мають високий рівень мотиваційної готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі, 5–7 «так» – середній рівень; 1–4 «так» – низький рівень.

Результати анкети зазначено у табл. 2.1

Таблиця 2.1

Результати рівнів сформованості у педагогів із різним професійним стажем психологічної готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі за його мотиваційним компонентом

Рівні	Педагоги із стажем роботи 1– 5 років	Педагоги із стажем роботи 6–10 років	Педагоги із стажем роботи 10 і більше років
Високий	5 (72%)	1 (14%)	1 (14)
Середній	1 (14%)	6 (86%)	1 (14%)
Низький	1 (14%)	0 (0%)	5 (72%)

Як бачимо із таблиці, результати вказують на різницю в рівнях психологічної готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі залежно від професійного стажу педагогів.

Педагоги зі стажем роботи 1–5 років виявили найвищий рівень мотиваційної готовності працювати в умовах інклюзії. Вважаємо, що це пов'язано з їхнім більшим ентузіазмом та бажанням розвиватися та зробити значний внесок у розвиток всіх учнів, зокрема із особливими потребами.

Педагоги із стажем роботи 6–10 років виявили здебільшого середній рівень мотиваційної готовності до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами. Це може бути пов'язано з тим, що вони зіштовхнулися з реальними викликами та складнощами роботи в інклюзивному середовищі, що призвело до зниження ентузіазму.

Вчителі із стажем 10 і більше років проявили низьку мотивацію до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Вважаємо, що це пов'язано зі стомленістю від професійних обов'язків, відчуттям невпевненості у власних здібностях або недостатньою компетентністю у сучасних інноваційних технологіях, формах та методах роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

Високий рівень сформованості психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі за його мотиваційним компонентом передбачав стійку мотивацію та бажання педагогів працювати в інклюзивному класі, чітке усвідомлення вчителем необхідності реалізації

інклюзивного навчання. Вони проявляли високий рівень зацікавленості, бажання та вмотивованості до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками.

Середній рівень проявляли педагоги, які мали нестійкі і непостійні мотивацію та інтерес до роботи в інклюзивному освітньому просторі; не зовсім розуміли важливість та необхідність реалізації інклюзивної освіти та створення інклюзивного освітнього простору.

Низький рівень мали вчителі, які не проявляли стійкого інтересу та мотивації до роботи в інклюзивному класі, вони не усвідомлювали важливості реалізації інклюзивного навчання, не проявляли інтересу та бажання до підвищення рівня своєї професійної компетентності.

Наступною методикою емпіричного дослідження був опитувальник для виявлення когнітивно-діяльнісного компоненту психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі (Додаток Б). Опитувальник містив ряд питань, спрямованих на з'ясування рівня розуміння та володіння педагогічними знаннями та навичками, необхідними для успішної роботи в інклюзивному середовищі. Кожне запитання спрямоване на визначення рівня знань, умінь та підготовки педагогів із різним професійним стажем з питань інклюзивної освіти.

Якщо педагог чітко та розширно відповідав на запитання анкети, отримував 3 бали, якщо були деякі неточності у відповіді, не до кінця розкрито – 2 бали, якщо відповідь була нечіткою, короткою – педагог отримував 1 бал.

Результати опитувальника зазначено у табл. 2.2:

Таблиця 2.2

Результати рівнів сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі

Рівні	Педагоги із стажем роботи 1– 5 років	Педагоги із стажем роботи 6–10 років	Педагоги із стажем роботи 10 і більше років
Високий	1 (14%)	6 (86%)	5 (72%)
Середній	1 (14%)	1 (14%)	1 (14%)
Низький	5 (72%)	0 (0%)	1 (14)

Як бачимо із таблиці, незважаючи на те, що педагоги із стажем роботи 1–5 років мають вищий рівень мотивації до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, ніж вчителі із більшим стажем, вони проявили низький рівень теоретичних знань про специфіку та особливості інклюзивної освіти. Натомість педагоги із більшим стажем роботи (6–10 років і більше) мають високий рівень знань про принципи та особливості реалізації інклюзивної освіти. Результати вказують на потребу в систематичній підтримці та навчанні молодших педагогів, які мають високий рівень мотивації, але потребують додаткових знань та підготовки для ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

Педагоги із високим рівнем чітко володіли знаннями про специфіку різних вад та особливостей розвитку дітей, знали різні методи, засоби та прийоми роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, чітко усвідомлювали основні принципи інклюзивної освіти, впроваджували інноваційні технології, чітко володіли законодавчою базою інклюзивної освіти.

Педагоги із середнім рівнем не зовсім чітко та впевнено володіли знаннями про специфіку різних вад та особливостей розвитку дітей, знали лише деякі методи, засоби та прийоми роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, усвідомлювали основні принципи інклюзивної освіти, але не могли їх чітко пояснити, проте, вони володіли законодавчою базою інклюзивної освіти.

Вчителі із низьким рівнем не зовсім володіли знаннями про специфіку різних вад та особливостей розвитку дітей, знали лише деякі методи, засоби та прийоми роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, не до кінця усвідомлювали основні принципи інклюзивної освіти, не зовсім володіли законодавчою базою інклюзивної освіти. Педагоги були неуважними, проявляли інколи розгубленість і невпевненість у своїх твердженнях та відповідях щодо особливостей організації інклюзивного навчання.

Останньою методикою нашого дослідження була анкета для визначення психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі (Додаток В). Анкета містила твердження, що описують практичні навички та знання, які необхідні для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагогам пропонувалося оцінити кожне твердження за трьохбальною шкалою: 3 – володію на високому рівні, 2 – володію на середньому рівні, 1 – зовсім не володію, потребую допомоги.

Після проведення анкетування було отримано такі результати (табл. 2.3):

Таблиця 2.3

Результати рівнів загальної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі

Рівні	Педагоги із стажем роботи 1–5 років	Педагоги із стажем роботи 6– 10 років	Педагоги із стажем роботи 10 і більше років
Високий	1 (14%)	4 (57%)	3 (43%)
Середній	3 (43%)	2 (29%)	3 (43%)
Низький	3 (43%)	1 (14%)	1 (14%)

Як бачимо із таблиці, педагоги із стажем роботи 1–5 років мають середній та низький рівень готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі, педагоги із стажем роботи 6–10 та 10 років і більше мають високий

та середній рівні загальної готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Педагоги із стажем роботи 1–5 років мають середній та низький рівень готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Це може вказувати на необхідність додаткової підготовки та підтримки для молодших педагогів, які тільки починають свою професійну діяльність в цій галузі. Педагоги з більшим стажем роботи (6–10 та 10 років і більше) мають високий та середній рівні загальної готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Це може бути пов'язано зі зростанням досвіду, набуттям більш глибоких знань та навичок у роботі з учнями з різними освітніми потребами. Результати підкреслюють важливість систематичної підготовки та підвищення кваліфікації для всіх педагогів, незалежно від їхнього стажу роботи. Це допоможе забезпечити високий рівень готовності до роботи в інклюзивному середовищі та ефективну підтримку всіх учнів.

Результати усіх проведених методик дозволяє констатувати, що незважаючи на те, що педагоги із стажем роботи 1–5 років мають вищий рівень мотивації до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, ніж вчителі із більшим стажем, вони проявили низький рівень теоретичних знань про специфіку та особливості інклюзивної освіти. Натомість педагоги із більшим стажем роботи (6–10 років і більше) мають високий рівень знань про принципи та особливості реалізації інклюзивної освіти. Крім того, результати свідчать про те, що здебільшого вчителі, незалежно від свого педагогічного стажу, мають внутрішню мотивацію досягати високих результатів у своїй роботі, враховуючи її значення та вплив на учнів. Всі вчителі, незалежно від свого педагогічного стажу, розуміють та усвідомлюють важливість постійного розвитку та вдосконалення.

2.3 Рекомендації педагогам щодо підвищення рівня їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному класі

Підвищення рівня професійної готовності вчителя до інклюзивного навчання – складний і багатоаспектний процес, який відбувається протягом усього життя вчителя та розв’язується за допомогою самоосвіти, підвищення кваліфікації, перекваліфікації тощо. Педагоги мають мати сформовані навички та вміння емоційного прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку, бути готовими залучати дітей з різними типами порушень до різних діяльностей на уроці, постійно бути задоволеним власною педагогічною діяльністю.

Підвищення рівня психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному класі вимагає індивідуального підходу з урахуванням їхнього професійного стажу.

Для педагогів із невеликим досвідом роботи (1-5 років) слід:

- ознайомитися з основами інклюзивної освіти – вивчити принципи інклюзії, особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами, методи та прийоми роботи з ними;

- регулярно відвідувати тренінги, курси та семінари з інклюзивної освіти, що допоможе їм отримати практичні навички роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, допоможе засвоїти методи, засоби та прийоми роботи в інклюзивному просторі, а також познайомитися з іншими педагогами, які мають досвід роботи в інклюзивному освітньому середовищі;

- спілкування із педагогами, які вже мають досвід роботи в інклюзивних класах, що дозволить молодим вчителям отримати необхідну підтримку та поради щодо організації освітнього процесу в інклюзивному класі [5, с. 158].

Для педагогів із середнім стажем роботи (6-10 років) слід:

- участь у професійних майстер-класах та робочих групах для обміну досвідом та впровадження новітніх методик роботи в інклюзивному середовищі;

- розвиток лідерських навичок для координації роботи з інклюзивною освітою в школі та співпраці з іншими педагогами [8, с. 117].

Для педагогів із великим стажем роботи (11 і більше років) слід:

- продовжувати розширювати свої знання та навички в галузі інклюзивної освіти. Доцільно проходити курси підвищення кваліфікації, читати фахову літературу, брати участь у вебінарах та конференціях;

- удосконалювати практичні навички у впровадженні інноваційних методів та технологій у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами;

- формувати менторські групи для обміну досвідом та підтримки молодших колег [16, с. 15].

Тобто, незалежно від стажу, всім педагогам слід звертати увагу на розвиток емпатії, толерантності та готовності до постійного самовдосконалення, оскільки це важливі аспекти успішної роботи в інклюзивному освітньому просторі. Педагогам слід розвивати навички співчуття та розуміння потреб та почуттів дітей з особливими освітніми потребами, що допоможе створювати сприятливу атмосферу для навчання та розвитку кожного учня.

В інклюзивному середовищі зустрічаються учні з різними здібностями, потребами та викликами. Педагогам слід розвивати толерантність, саме вона допомагає педагогам відноситися до різноманітності дітей, їх психофізіологічних особливостей з повагою та розумінням.

Інклюзивне навчання постійно еволюціонує, і педагоги повинні бути готові до постійного вдосконалення своїх навичок та знань. Постійний розвиток дозволяє педагогам із різним професійним стажем залишатися на передових позиціях у своїй професійній сфері.

Для ефективної психологічної підготовки до роботи в інклюзивному освітньому просторі педагоги, незалежно від свого професійного стажу, повинні займатися самоосвітою, саморозвитком, удосконаленням своїх професійних та особистісних якостей та відвідувати:

- тренінги;
- навчальні семінари;
- круглі столи;
- практикуми;

- педагогічні читання;
- конференції;
- вебінари;
- консультації;
- лекції провідних педагогів та методистів з інклюзивної освіти;
- методоб'єднання;
- проблемні творчі групи;
- взаємовідвідування уроків колегами в інклюзивних класах;
- вивчення передового педагогічного досвіду;
- майстер-класи;
- школи педагогічної майстерності;
- онлайн-семінари, коучинги, кейси.

Проведення круглих столів сприяє викриттю та обговоренню проблеми соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами, представляє шляхи формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, виокремлює основні завдання педагогів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Доцільними та дієвими у процесі підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання є проведення семінарів, на яких обговорюються сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими освітніми потребами, розглядаються особливості та вивчаються науково-методичні засади впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання, вивчаються основні методи, засоби та прийоми реалізації інклюзивного навчання [17, с. 25].

Важливе місце у процесі підготовки педагогів із різним педагогічним стажем до роботи в умовах інклюзії є педагогічні читання, на яких розглядаються питання гуманістично-психологічного підходу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Під час педагогічних читань педагоги вивчають інноваційні ідеї та підходи до реалізації інклюзивної

освіти, обговорюють актуальні проблеми інклюзії та основні шляхи їх подолання [26, с. 116].

У процесі підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання відіграють важливу роль виїзні засідання науково-дослідницьких лабораторій на базі експериментальних освітніх закладів, де на практиці педагоги можуть побачити роботу з дітьми з особливими освітніми потребами та розглянути виступи-презентації з проблем системи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, командний підхід в роботі з такими дітьми, технології роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, психолого-психологічний супровід цих дітей у закладі освіти тощо.

Індивідуальні консультації педагогів також є важливими у процесі підготовки педагогів із різним професійним стажем до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Відділи освіти повинні залучати фахівців-дефектологів до організації та встановлення консультативних днів для надання адресної та систематичної методичної допомоги педагогам закладів освіти, де впроваджується інклюзивне навчання. Змістом таких консультацій для педагогів є з'ясування труднощів розвитку та здійснення навчальної діяльності дитини, природи їх виникнення, особливості психолого-педагогічної реабілітації, соціалізації й інтеграції у суспільне життя; ознайомлення з корекційними програмами, методичними посібниками, належними засобами для здійснення освітнього процесу з урахуванням своєрідних особливостей освітніх потреб тощо [30, с. 268].

Важливою для формування професійної та психологічної готовностей педагогів до діяльності в інклюзивних класах є лекції провідних педагогів та методистів, спеціалістів інклюзивної освіти, дефектологів в інтерактивній формі. В ході лекцій педагоги здобувають інформацію щодо особливостей роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, їх особливостями розвитку та інтеграцією в освітній процес та суспільство, щодо правил поведінки у роботі із такими дітьми, важливості толерантного ставлення до таких дітей тощо. Крім того, педагоги набудуть усвідомлення важливості,

переваг та необхідності інклюзивного навчання, позитивного ставлення до такої моделі освіти.

Ефективними методами роботи із педагогами щодо їх підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання є майстер-класи – одна із сучасних форм проведення тренінгу-семінару. Вони впроваджуються для відпрацювання практичних навичок за різними методиками і технологіями з метою підвищення професійного рівня і обміну досвідом учасників, розширення світогляду та прилучення до новітніх галузей знання, слухачі мають можливість ознайомитися з новими технологіями і методиками реалізації інклюзивного навчання, авторськими напрацюваннями, під час якого фахівець розповідає і показує, як саме на практиці застосовувати нову технологію або метод. До участі у майстер-класах запрошують кращих фахівців у галузі спеціальної освіти, які мають багаторічний досвід діяльності з дітьми з особливими потребами [37, с. 198].

Дієвими у процесі підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання є тренінги. Мета їх полягає в розвитку психологічної та професійної готовності вчителя до діяльності з учнями з особливими освітніми потребами. Основними завданнями тренінгів є розширення знань педагогів про особливості дітей з особливими освітніми потребами, озброєння їх необхідним інструментарієм, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до них, усвідомлення неповторності та індивідуальності кожної дитини, а також подолання бар'єрів та упередженого ставлення до таких дітей, формування вміння побачити внутрішній світ дитини, її сильні сторони, а не ваду, розвиток умінь раціоналізувати професійні поведінкові дії. Окрім тренінгу, основними формами діяльності із педагогами є: самостійна робота, семінарські заняття, консультації, практичні заняття, дистанційне спілкування тощо.

Для успішного функціонування інклюзивного навчання та підготовки педагогів до роботи в інклюзивному класі є співпраця спеціальної та загальної середньої освіти. Більшість вчителів звичайних шкіл не володіють знаннями у галузі корекційної педагогіки, не знають форм, методів роботи з дітьми з

особливими освітніми потребами. Натомість у спеціальних освітніх закладах працюють фахівці, які мають поглиблені знання, досвід, ознайомлені з корекційно-розвивальними та спеціальними програмами навчання таких дітей, володіють теоретичною та навчально-методичною базою професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами. Тобто, співпраця спеціальних і закладів загальної середньої освіти є важливими, адже відбувається обмін досвідом і знаннями, спільний пошук ефективних інноваційних способів і методів для діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами [39, с. 193].

Крім того, просвітницька діяльність педагога щодо роботи в інклюзивному освітньому просторі передбачає вивчення світового та європейського досвіду організації інклюзивної освіти, особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, особливості нормативно-правової документації, що стосується навчання дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Тобто, передумовами формування психологічної та професійної готовності педагога до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є: психолого-рефлексивна спрямованість навчання на курсах підвищення кваліфікації; мотивація до діяльності з дитячим колективом в інклюзивному класі та наявність позитивних емоційних стимулів, занурення педагогів в активну інноваційну діяльність. Крім того, у процесі формування психологічної та професійної готовності педагога 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.

Отже, усе вищезазначене сприятиме розвитку психологічної та професійної готовності вчителя із різним педагогічним стажем до діяльності з учнями з особливими освітніми потребами; розширенню знань вчителів про особливості дітей з особливими освітніми потребами; озброєнню їх

необхідним інструментарієм, розвитку емоційно-ціннісного ставлення до них; усвідомленню неповторності та індивідуальності кожної дитини, а також подоланню бар'єрів та упередженого ставлення до таких дітей; формуванню вміння побачити внутрішній світ дитини, її сильні сторони, а не ваду; розвитку умінь раціоналізувати професійні поведінкові дії. Усі зазначені форми роботи сприятимуть активізації професійної самосвідомості вчителів, які спонукають їх до активної розумової та практичної діяльності, прагнення самостійно мислити, шукати і знаходити власний підхід до розв'язання проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами, бажання самостійно отримувати знання, формувати критичний підхід до думки інших та незалежність власних думок.

Висновки до другого розділу

Теоретичне дослідження проблеми психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі зумовив необхідність проведення емпіричного дослідження. Метою емпіричного дослідження було визначити психологічну готовність педагогів з різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Результати усіх проведених методик дозволили констатувати, що незважаючи на те, що педагоги із стажем роботи 1–5 років мали вищий рівень мотивації до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, ніж вчителі із більшим стажем, вони проявили низький рівень теоретичних знань про специфіку та особливості інклюзивної освіти. Натомість педагоги із більшим стажем роботи (6–10 років і більше) мали високий рівень знань про принципи та особливості реалізації інклюзивної освіти, але низький рівень мотиваційної готовності до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами. Результати свідчать про те, що здебільшого вчителі, незалежно від свого педагогічного стажу, мають внутрішню мотивацію досягати високих результатів у своїй роботі, враховуючи її значення та вплив на учнів. Проте, всі вчителі,

незалежно від свого педагогічного стажу, розуміють та усвідомлюють важливість постійного розвитку та вдосконалення та потребують постійного професійного зросту.

Для ефективної психологічної підготовки до роботи в інклюзивному освітньому просторі педагоги, незалежно від свого професійного стажу, повинні займатися самоосвітою, саморозвитком, удосконаленням своїх професійних та особистісних якостей та відвідувати: тренінги, круглі столи, педагогічні читання, конференції, вебінари, лекції провідних педагогів та методистів з інклюзивної освіти, методоб'єднання, взаємовідвідування уроків колегами в інклюзивних класах, вивчення передового педагогічного досвіду, онлайн-семінари, коучинги, кейси. Незалежно від стажу, всім педагогам слід звертати увагу на розвиток емпатії, толерантності, навички співчуття та розуміння потреб та почуттів дітей з особливими освітніми потребами, що допоможе створювати сприятливу атмосферу для навчання та розвитку кожного учня та ефективній організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано сутність інклюзивного освітнього простору в психологічній науці. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що інклюзивна освіта – це підхід до навчання, який ставить за мету забезпечити доступність якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей, потреб чи обмежень. Основна ідея інклюзивної освіти полягає в тому, щоб створити середовище, яке підтримує різноманітність учнів та враховує їхні індивідуальні потреби, здібності та інтереси. Основними принципами інклюзивного освітнього простору є доступність, рівні можливості, взаємоповага та взаєморозуміння, індивідуалізація та диференціація, підтримка і відповідальність, толерантне відношення. Перебування та навчання дітей в інклюзивному освітньому просторі допомагає дітям з особливими освітніми потребами адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття ізоляції та відчуженості, навчитися комунікації та командної роботи, подолати соціальні бар'єри, та інтегруватися в суспільство, позитивно сприймати світ та навколишнє середовище.

2. Обґрунтовано вплив професійного стажу педагога на його готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Успішна реалізація інклюзивної освіти залежить від готовності педагога працювати в інклюзивному середовищі. Психологічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії – це комплекс особистісних якостей, знань, умінь та навичок, які дозволяють йому успішно та ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Один з факторів, який впливає на готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі, є його професійний стаж. Велике значення має не лише кількість років роботи, а й якість отриманих досвідом знань та умінь, адаптивність до нових методик та стратегій роботи, а також готовність до постійного професійного розвитку у контексті інклюзивної освіти.

3. Досліджено рівень готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Результати усіх проведених методик дозволили констатувати, що незважаючи на те, що педагоги із стажем роботи 1–5 років мають вищий рівень мотивації до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, ніж вчителі із більшим стажем, вони проявили низький рівень теоретичних знань про специфіку та особливості інклюзивної освіти. Натомість педагоги із більшим стажем роботи (6–10 років і більше) мають високий рівень знань про принципи та особливості реалізації інклюзивної освіти. Крім того, результати свідчать про те, що здебільшого вчителі, незалежно від свого педагогічного стажу, мають внутрішню мотивацію досягати високих результатів у своїй роботі, враховуючи її значення та вплив на учнів. Всі вчителі, незалежно від свого педагогічного стажу, розуміли та усвідомлювали важливість постійного розвитку та вдосконалення.

4. Визначено рекомендації педагогам щодо підвищення рівня їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному класі. Для ефективної психологічної підготовки до роботи в інклюзивному освітньому просторі педагоги, незалежно від свого професійного стажу, повинні займатися самоосвітою, саморозвитком, удосконаленням своїх професійних та особистісних якостей та відвідувати: тренінги, круглі столи, педагогічні читання, конференції, вебінари, лекції провідних педагогів та методистів з інклюзивної освіти, методоб'єднання, взаємовідвідування уроків колегами в інклюзивних класах, вивчення передового педагогічного досвіду, онлайн-семінари, коучинги, кейси. Незалежно від стажу, всім педагогам слід звертати увагу на розвиток емпатії, толерантності, навички співчуття та розуміння потреб та почуттів дітей з особливими освітніми потребами, що допоможе створювати сприятливу атмосферу для навчання та розвитку кожного учня та ефективній організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабакова О. С. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні. Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. С. 625–626.
2. Барбінова А. Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. № 1. С. 58–64.
3. Берегова М. І. Формування професійних компетенцій майбутнього корекційного педагога під час підготовки до роботи в інклюзивному середовищі. Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. С. 242–246.
4. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 3–9.
5. Бовкуш К. П. Основні засади формування інклюзивної компетентності педагога. *Молодий вчений*. 2014. № 7. С. 158–160.
6. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2010. № 15. С. 39–42.
7. Буйняк М. Г. Методика дослідження психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 28. С. 260–264.
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. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. № 34. С. 117–121.

9. Вержиховська О. М. Особливості формування професійної компетентності корекційного педагога та логопеда. *Від науки – до практики*. 2018. № 2. С. 28–30.

10. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1 (64). С. 52–58.

11. Гладуш В. А. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 1 (9). С. 71–78.

12. Гринів М. Організація інклюзивного простору в закладах освіти. II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат». 2022. С. 51–56.

13. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині : науковий журнал*. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2018. № 1. С. 128–133.

14. Давиденко Г. В. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 114 с.

15. Демченко 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.

16. Дяченко-Богун М. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Управління навчально-виховним процесом нової української школи в контексті реформи впровадження інклюзивної освіти в Україні : мат-ли Всеукр. форуму молодих науковців (учнів, студентів, магістрантів, аспірантів)* Полтава : Астроя, 2020. С. 15–17.

17. Заеркова Н. В. Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків. Київ: Знання, 2016. 68 с.

18. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. С. 21–30.
19. Іванашко О. Є., Вічалковська Н. К. Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Проблеми сучасної психології*. 2014. № 24. С. 328–338.
20. Калініченко О. І. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Практика, досвід, перспективи*. 2018. № 5. С. 9–14.
21. Каплієнко А. І. Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2017. № 2. С. 62–64.
22. Козир В. В. Створення інклюзивного освітнього простору: адаптація і модифікація навчальних програм. *Житомирщина педагогічна*. 2020. № 4 (20). С. 1–8.
23. Константинова Г. Особливості підготовки педагогічних кадрів в умовах інклюзивної освіти Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії : зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. С. 27–30.
24. Концепція розвитку інклюзивного навчання. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (Дата звернення: 24.03.2024).
25. Костенко Т. Інклюзивне навчання. Київ : Літера ЛТД, 2019. 40 с.
26. Ленів З. П. Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. № 13. С. 116–122.
27. Мельничук О. В., Ярощук Н. П. Психологічна готовність майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. С. 79–82.

28. Метельська Н. Й. Професійна діяльність педагога в умовах інклюзивного освітнього простору. *Психологія*. 2022. № 5. С. 47–56.

29. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 32. С. 5–10.

30. Москалець В. П. Проблема вивчення поняття «готовність до професійної діяльності» у психології. Вісник Національного університету оборони України. 2014. № 4. С. 268–273.

31. Нагорна О. Методика діагностики та моніторингу інклюзивної готовності педагогів. *Педагогічні науки*. 2019. № 4 (67). С. 124–128.

32. Орлова О. А. Особистісне самовдосконалення в контексті розвитку професійної компетентності сучасного педагогічного працівника. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 92. С. 96–101.

33. Острячко Т. С. Стан готовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 129–133.

34. Педорич А. До питання готовності педагогів до інклюзивної освіти *Освітологія*. 2018 № 7. С. 102-103.

35. Пивоварова Г. С. Проблема психологічної готовності вчителів до роботи з інклюзивними дітьми. Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ : ФОП Пронькіна К. В., 2016. С. 103–104.

36. Пименова Н. В. Інклюзивна освіта – одна із фундаментальних засад розвитку освіти в Україні. *Педагогічні обрії*. 2020. № 3-4. С. С. 83–89.

37. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. *Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 198–207.

38. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник. Київ: Каравела, 2012. 328 с.
39. Проскурняк О. І. Діагностика готовності вчителів основної школи до роботи в інклюзивному класі. *Спеціальна психологія*. 2018. № 38. С. 192–201.
40. Прядко Л. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. 2023. № 5. С. 12–19.
41. Ротко О. М., Клопота Є. А. Дослідження сформованості особистісної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. *Психологічний часопис*. 2023. № 9. С. 25–37.
42. 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. № 10 (53). С. 142–153 с.
43. Савчук З. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 42–47.
44. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2014. № 1. С. 19.
45. Тонне О. Ш. Психологічна готовність вчителя до педагогічної діяльності в інклюзивній освіті. *Культурні і історичні науки*. 2023. № 4. С. 94–99.
46. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : КІЦ «ПРІНТОФІС», 2015. 378 с.

47. Удич З. І. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. *Педагогіка*. 2017. № 3. С. 127–134.

48. Хитрюк В. В. Інклюзивна готовність педагога: мотиваційно-когнітивний компонент. *Інноваційна педагогіка*. 2015. №1 (45). С. 98–103.

49. Чопік О. В. Особливості підготовки вчителів до роботи в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Актуальні питання корекційної освіти. *Педагогічні науки*. 2020. № 15. С. 34–39.

50. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Ранок, 2007. 640 с.

51. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: ЦУЛ, 2017. 248 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета виявлення мотиваційного компоненту психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі

Педагоги відповідають ствердним «так» або «ні» на питання анкети, або там, де необхідно, обирають варіант відповіді.

1. Ваш педагогічний стаж:

– загальний педагогічний стаж становить ... р.,

– з них роботи в умовах інклюзивної освіти ... р.

2. Чи виникає у Вас інтерес до застосування інклюзії у педагогічній діяльності?

Так

Ні

3. Мені цікаво працювати в інклюзивному класі.

Так

Ні

4. Із цікавістю вивчаю літературу з інклюзивної освіти.

Так

Ні

5. Легко можу спілкуватися з дітьми з особливими освітніми потребами.

Так

Ні

6. Вважаю, що інклюзивна освіта є вкрай необхідною сьогодні.

Так

Ні

7. Постійно займаюся самоосвітою щодо підвищення рівня своєї компетентності в реалізації інклюзивної освіти.

Так

Ні

8. Зацікавлений (а) у спілкуванні з фахівцями-дефектологами.

Так

Ні

9. Завжди готовий (а) до співпраці з батьками, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Так

Ні

Інтерпретація результатів:

8–9 «так» – високий рівень;

5–7 «так» – середній рівень;

1–4 «так» – низький рівень.

Високий рівень сформованості психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі за його мотиваційним компонентом передбачає стійку мотивацію та бажання працювати в інклюзивному класі, чітке усвідомлення педагогом необхідності реалізації інклюзивного навчання. Вони проявляють вмотивованість до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками.

Середній рівень. Педагоги проявляють нестійкі і непостійні мотивацію та інтерес до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Не зовсім розуміють важливість та необхідність реалізації інклюзивної освіти та створення інклюзивного освітнього простору.

Низький рівень. Педагоги не проявляють стійкого інтересу та мотивації до роботи в інклюзивному класі, вони не усвідомлюють важливість реалізації інклюзивного навчання, не проявляють інтересу та бажання до підвищення рівня своєї професійної компетентності.

Додаток Б

**Опитувальник педагогів для виявлення когнітивно-діяльнісного
компоненту їх психологічної готовності до роботи в інклюзивному
освітньому просторі**

1. Ваш педагогічний стаж:

2. Що таке «інклюзивна освіта»?

3. Які методи, засоби та прийоми ви найчастіше використовуєте у роботі в інклюзивному класі?

4. Які основні принципи реалізації інклюзивної освіти?

5. Як ви організовуєте інклюзивне освітнє середовище?

6. Які інноваційні технології ви запроваджуєте у роботу в інклюзивному класі?

7. Як інклюзивна освіта впливає на усіх учасників освітнього процесу?

8. Як педагог повинен ставитися до дітей в умовах інклюзивного навчання?

9. На якому рівні, на вашу, думку у вас сформована компетентність щодо реалізації інклюзивної освіти?

10. Якими науково-методичними посібниками з питань інклюзивної освіти Ви користуєтесь?

11. Чи добре ви володієте законодавчою базою інклюзивної освіти?

12. Чи хотіли б ви підвищити свою компетентність щодо роботи в інклюзивному класі?

Якщо педагог чітко та розширно відповідав на запитання анкети, отримував 3 бали, якщо були деякі неточності у відповіді, не до кінця розкрито – 2 бали, якщо відповідь була нечіткою, короткою – педагог отримував 1 бал.

Інтерпретація результатів:

Високий рівень. Педагог на високому рівні володіє знаннями про специфіку різних вад та особливостей розвитку дітей, знає різні методи, засоби та прийоми роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, чітко

усвідомлює основні принципи інклюзивної освіти, впроваджує інноваційні технології, чітко володіє законодавчою базою інклюзивної освіти.

Середній рівень. Не зовсім чітко та впевнено володіє знаннями про специфіку різних вад та особливостей розвитку дітей, знає лише деякі методи, засоби та прийоми роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, усвідомлює основні принципи інклюзивної освіти, але не може їх чітко пояснити, володіє законодавчою базою інклюзивної освіти.

Низький рівень. На низькому рівні володіє знаннями про специфіку різних вад та особливостей розвитку дітей, знає лише деякі методи, засоби та прийоми роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, не до кінця усвідомлює основні принципи інклюзивної освіти, не зовсім володіє законодавчою базою інклюзивної освіти. Педагоги є неуважними, проявляють інколи розгубленість і невпевненість у своїх твердженнях та відповідях щодо особливостей організації інклюзивного навчання.

Додаток В

Анкета для визначення психологічної готовності педагогів із різним професійним стажем до роботи в інклюзивному освітньому просторі

Інструкція. Вам пропонується оцінити рівень своєї готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі, оцінивши твердження 3 – якщо високий рівень, 2 – якщо середній, 1 – низький.

Ваш стаж роботи: _____ роки

№	Твердження	Рівні		
		3 (володію на високому рівні)	2 (володію на середньому рівні)	1 (не зовсім володію, потребую допомоги)
1	Знаю усі особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами.			
2	Розробляю індивідуальні навчальні плани для учнів з особливими освітніми потребами.			
3	Впроваджую диференційовані методи роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.			
4	Використовую інноваційні технології.			
5	Співпрацюю із батьками дітей з особливими освітніми потребами.			

6	Вирішую будь-які конфліктні ситуації в інклюзивному освітньому просторі.			
7	Співпрацюю з іншими фахівцями для підтримки учнів з особливими освітніми потребами.			
8	Постійно читаю додаткову літературу з особливостей реалізації інклюзивної освіти.			
9	Швидко адаптуюсь до нових вимог та умов роботи.			
10	Здійснюю аналіз потреб та інтересів кожного із учнів.			
11	Завжди терплячий, толерантний, співчутливий.			
12	Впевнено проводжу заняття із дітьми з особливими освітніми потребами			

Інтерпретація результатів:

Високий рівень (28–36 балів)

Глибоке розуміння педагогом різних типів вад та особливостей розвитку учнів із особливими освітніми потребами. Висока здатність ефективно адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб кожного учня. Вміле використання різних методів, засобів та прийомів роботи із дітьми з особливими освітніми потребами. Готовність до співпраці з батьками учнів та іншими фахівцями для забезпечення оптимального інклюзивного середовища для навчання.

Середній рівень (18–27 балів)

Не завжди повне розуміння педагогом різних типів вад та особливостей розвитку учнів із особливими освітніми потребами. Здатність до адаптації освітнього процесу лише до деяких індивідуальних потреб учнів. Впровадження інноваційних технологій навчання лише після наставництва. Наявність бажання до подальшого професійного розвитку в сфері інклюзивної освіти.

Низький рівень (1–17 балів)

Обмежене розуміння різних типів вад та особливостей розвитку учнів із особливими освітніми потребами. Обмежена здатність адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб учнів з особливими потребами. Невміле використання та впровадження методів, засобів та прийомів роботи із дітьми з особливими освітніми потребами. Неусвідомлення важливості самоосвіти та самовдосконалення у напрямку інклюзивної освіти.