

ISSN 2310-0893

ICV 2015: 38.66



# НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

СЕРІЯ 19  
КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА  
ТА СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

ВИПУСК 38

ISSN 2310-0893

ICV 2015: 38.66

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

# НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова



Серія 19

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА  
ТА СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 38

Київ  
Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова  
2019

УДК 37.013(006)  
ББК 74.03-03я05  
НЗ8

#### ФАХОВЕ ВИДАННЯ

затверджено наказом Міністерства освіти і науки України  
від 07.10.2015 р. № 1021 (педагогічні та психологічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8825 від 01.06.2004 р.

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 3 від 5 жовтня 2016 р.)

#### Редакційна рада:

*В. П. Андрущенко*

доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова (голова Редакційної ради);

*В. П. Бех*

доктор філософських наук, професор;

*В. І. Бондар*

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;

*В. Б. Євтух*

доктор історичних наук, професор, академік НАН України;

*І. І. Дробот*

доктор історичних наук, професор;

*М. І. Жалдак*

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;

*Л. І. Мацько*

доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;

*О. С. Падалка*

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

*В. М. Синьов*

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;

*В. Д. Сироток*

доктор педагогічних наук, професор;

*Г. М. Торбін*

доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови Редакційної ради);

*М. І. Шут*

доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

#### Редакційна колегія серії:

*В. М. Синьов*

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України  
(НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна), відповідальний редактор;

*М. К. Шеремет*

доктор педагогічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна, відповідальний секретар);

*В. І. Барко*

доктор психологічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна);

*Я. Бартошевські*

доктор габілітований, професор (Державний університет прикладних наук, Польща);

*М. І. Букун*

доктор психологічних наук, професор (Національно-дослідний інститут педагогіки, Молдова);

*С. Ю. Конопляста*

доктор педагогічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна);

*Т. В. Лісовська*

доктор педагогічних наук, доцент (Академія управління при Президентіві Республіки Білорусь, Білорусь);

*З. А. Мовкебаєва*

доктор педагогічних наук, професор (КНПУ імені Абая, Казахстан);

*Г. П. Мозгова*

доктор психологічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна);

*К. О. Островська*

доктор психологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна);

*А. І. Раку*

доктор педагогічних наук, професор (КДПУ «Іон Крянге», Молдова);

*Л. М. Руденко*

доктор психологічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна);

*Є. П. Синьова*

доктор психологічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна);

*М. О. Супрун*

доктор педагогічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна);

*В. В. Тарасун*

доктор педагогічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна);

*С. В. Федоренко*

доктор педагогічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна);

*Л. І. Фомічова*

доктор психологічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна);

*А. Г. Шевцов*

доктор педагогічних наук, професор член-кореспондент НАПН України

(Управління ліцензування та акредитації МОН України, Україна);

*Д. І. Шульженко*

доктор психологічних наук, професор (НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна).

**НЗ8 Науковий часопис** Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. – Випуск 38 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – 224 с.

УДК 37.013(006)  
ББК 74.03-03я05

У статтях цього фахового видання, що входить у перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, розглядаються актуальні проблеми наукових досліджень у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології. Дослідження у зазначених галузях охоплюють проблеми навчання, виховання, освіти, соціалізації, абілітації та реабілітації осіб з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку різних вікових категорій – від раннього дитинства до періодів після шкільного професійного навчання та самостійної трудової діяльності у дорослому віці.

ISSN 2310-0893

© Автори статей, 2019

© Редакційна рада та редакційна колегія серії 2019

© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019

уделяється компетентного і личностної детермінації розвитку професійного свідомості, а також активізації функціонування її структурних блоків (когнітивного, рефлексивних, аксіологічного, мотиваційного, афективного). **Висновки:** Визначення цілей, завдань, напрямків, загальних і конкретно-реалізаційних психологічних принципів роботи по розвитку професійного свідомості корекційних педагогів лягло в основу визначення концептуальних основ розробки відповідної програми тренінгів.

*Ключові слова:* індивідуальний професійний стиль; корекційний педагог; особистісно-компетентний підхід; програма тренінгів; професійна діяльність; професійне свідомість.

**Omelchenko M.S. Development of correctional teacher' professional consciousness: personality-competency approach.**

**Purpose.** Definition of conceptual provisions for the development of correctional teacher' professional consciousness within the framework of a personality-competency approach. **Methods.** The developed personal-competent program of professional consciousness development is based on the results of theoretical and experimental researches of psychology of correctional professional consciousness. It is aimed at raising the level of correctional teacher' professional consciousness as it should provide improvement of indicators of their professional activity, facilitate the process of professional adaptation, optimize the specialist' professional development. **Results.** The author of the article defines the goals, objectives and principles, updates the main directions of work on which the developed training program is based. Particular attention is paid to the competent and personal determination of the development of professional consciousness, as well as the activation of the functioning of its structural blocks (cognitive, reflective, axiological, motivational, affective). According to the author, the professional-personal orientation of the process of correctional teacher' professional consciousness development is conditioned by the formation of an individual style of his professional activity, effective in terms of professional results and adequate task of specialist' personal growth. **Conclusions.** Determining the goals, objectives, directions, general and specific-implementation psychological principles of work on the development of correctional educators' professional consciousness was the basis for determining the conceptual foundations of the development of the corresponding training program. At the same time, the personality-competence orientation of professional consciousness development is aimed at providing improvement of professional activity indicators, facilitating the process of professional adaptation, optimizing the correctional educators' professional development.

*Key words:* individual professional style; correctional teacher; personality-competency approach; training program; professional activity; professional consciousness.

УДК 37.011.3 – 051:37.043.2 (045)

Проскурняк О.І., ponolena.2008@gmail.com

## ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Статтю призначено вивченню стану готовності вчителів основної школи до роботи в інклюзивному класі. Визначено, що інклюзивний процес висуває до вчителів нові вимоги: знання особливостей розвитку дітей з дизонтогенезом, оволодіння методиками роботи з ними, уміння організувати продуктивну роботу в класі, готовність роз'яснювати дітям та батькам дітей з типовим розвитком необхідність й доцільність впровадження інклюзивної освіти. Для діагностики було використано метод анкетування психологічної готовності вчителів (Д.Шульженко, 2017). На цій основі було розроблено опитувальник, теоретичним підґрунтям якого стали дослідження Г.Балла та М.Дяченко. Опитувальник складається з п'яти шкал: мотиваційної, операційної, орієнтаційної, вольової, оцінювальної, які мали твердження, що розкривали зміст опитувальника. Анкетування проводилося анонімно з 80 вчителями. На основі аналізу отриманих даних було визначено і охарактеризовано рівні готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: високий, середній, низький.

Дані готовності вчителів до роботи в інклюзивному класі довели необхідність посилення роботи з учителями основних шкіл за такими напрямками: просвітницький; мотиваційний; емпатійний; комунікативний.

*Ключові слова:* психологічна готовність, вчителі, основна школа, інклюзивний клас, діти з психофізичними порушеннями, діагностика, рівні.

**Постановка проблеми.** Останнім часом в нашій державі активно розвивається й впроваджується інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, що підкріплено

законодавчими актами. Відомо, що сумісне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку разом з дітьми з умовно типовим розвитком передбачає задоволення особливих освітніх потреб дітей з атиповим розвитком. До таких особливих потреб відносять створення інклюзивного середовища, певних навчальних програм, методичного забезпечення навчального процесу, універсального дизайну. Водночас, одним з головних умов впровадження інклюзивної освіти є підготовка відповідних фахівців як спеціальної освіти, так і готовність вчителів основних шкіл до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, представниками різних нозологічних груп. Зокрема, інклюзивний процес висуває до вчителів нові вимоги: знання особливостей розвитку дітей з дизонтогенезом, оволодіння методиками роботи з ними, уміння організувати продуктивну роботу в класі, готовність роз'яснювати дітям та батькам дітей з типовим розвитком необхідність й доцільність впровадження інклюзивної освіти. Зазначені вимоги потребують певної психологічної перебудови, психологічної готовності вчителів до нових умов праці.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В останні десятиріччя проблема інклюзивної освіти привертала увагу таких учених як В. Бондар (різні аспекти впровадження інклюзивної освіти, зокрема американської, створення інклюзивного освітнього середовища), (А. Колупаєвої (досліджувала досвід інклюзивної освіти за кордоном та особливості реалізації в Україні), І. Кузава (розробляла моделі розвитку інклюзивної освіти), С. Миронова (досвід та перспективи інклюзивної освіти), Н. Пахомова (різні аспекти підготовки майбутніх дефектологів, зокрема й до інклюзивного навчання), В. Синьов (концептуальні основи інклюзивного навчання), П. Таланчук (супровід студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі), А. Шевцов (особливості організації інклюзивного навчання), Д. Шульженко (інклюзивна освіта дітей з аутизмом). Зазначимо, що проаналізовані дослідження безумовно не охоплюють всіх напрацювань з цієї проблеми вітчизняними ученими. Водночас, проблема психологічної готовності педагогів основної школи до роботи в інклюзивних класах й досі є актуальною й на часі.

**Метою статті** є діагностика стану психологічної готовності вчителів основної школи до роботи в інклюзивному класі, з дітьми з психофізичними порушеннями, визначення проблемних аспектів цього питання.

**Методи дослідження.** З метою вивчення психологічної готовності вчителів основної школи до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями було організовано експериментальне дослідження, в якому взяли участь 80 вчителів основних шкіл м. Харкова та Харківської області. Ґрунтуючись на дослідженнях І. Дмитрієвої [2], М. Дяченко [3] психологічної готовності вчителів до професійної діяльності як складного психологічного утворення, були визначені такі структурні її компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінювальний з визначенням певних показників до кожного компоненту. Враховано дослідження І. Малишевської [4] щодо професійно-орієнтованого підходу у підготовці психолого-педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі. Для діагностики психологічної готовності як основний було використано метод анкетування (Д. Шульженко, 2017) [5], питання якої були доповнені з урахування явища, яке досліджувалось. Для визначення статистичної достовірності отриманих результатів було застосовано t-критерій Ст'юдента.

**Виклад основного матеріалу дослідження:** Вивчення теоретичних та емпіричних досліджень в галузі психологічної готовності учителів до роботи довело, що певні доробки науковців з цієї проблематики, є безсумнівно, дуже цінними, але стосовно визначених критеріїв та показників явища, яке вивчається в контексті нашого дослідження не існує комплексної методики діагностики психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивному класі, що зумовило необхідність, ґрунтуючись на існуючій анкеті Д. Шульженко [5], розробити власну анкету, яка б допомогла вивчити комплексно це явище.

Для складання питань анкети було детально проаналізовано модель психологічної готовності. Г. Балл у комплексній здатності до професійної діяльності визначив два основних компоненти: мотиваційний та інструментальний. Г. Балл зазначає, що мотив, є центральним визначальним фактором, що забезпечує схильність до відповідного типу діяльності, а прогалини в знаннях можуть легко компенсуватися (інструментальний компонент), але недостатність професійно значимої мотивації зумовлює низьку ефективність діяльності [1].

В основу моделі психологічної готовності вчителів основної школи до готовності роботи в інклюзивному класі було проаналізовано модель психологічної готовності до педагогічної праці, яку запропонував М. Дяченко [3], але вона перероблена відповідно до нашого дослідження. Нижче розглянуто компоненти психологічної готовності вчителя до роботи в інклюзивному класі та їх змістове

наповнення (показники).

- Мотиваційний компонент у нашому дослідженні передбачає позитивне ставлення до впровадження інклюзивної освіти саме в тій школі, де працює вчитель, зацікавленість у реалізації інклюзивної освіти;
- Орієнтаційний компонент визначає знання й уявлення про особливості та умови впровадження інклюзивного навчання, вимог, які висуваються до вчителя та інклюзивного середовища;
- Операційний (володіння методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, знання, уміння, навички навчальної, виховної, корекційно-розвиткової роботи);
- Вольовий (самоконтроль, педагогічна тактовність, толерантність, терплячість у виконанні професійних обов'язків, емоційна готовність до взаємодії з дітьми з психофізичними порушеннями, здатність прикладати емоційно-вольові зусилля для встановлення психоемоційного контакту з дітьми різних нозологічних груп, гармонізувати стосунки між такими дітьми й учнями з типовим розвитком);
- Оцінювальний (самооцінка власної професійної готовності до роботи в інклюзивному класі, оцінка відповідальності, якості виконання професійних обов'язків, саморефлексія).

Розроблена нами анкета була складена з урахуванням структури психологічної готовності викладачів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями. На першому етапі було складено анкету з 86 питань, які висвітлювали всі показники за критеріями (мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінювальний). До складу першого критерію увійшло 10 питань, другого – 8 питань, третього – 8 питань, четвертого – 10 питань, п'ятого – 7 питань. Для визначення статистичної вагомості питань було застосовано факторний аналіз, з використанням програми SPSS for Windows. Шляхом трьох факторних обертань залишилися питання, які мають статистично значуще факторне навантаження, зокрема, залишилось усього 35 питань, які надано нижче.

Таблиця 1.

**Психометричні характеристики шкали «мотиваційний компонент» опитувальника виявлення готовності вчителів основних шкіл до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями**

Formatrix
Stress = 0,12634 RSQ = 0,86644

Stimulus Number	1	2	3	4	5
<b>Блок «мотиваційний компонент»</b>					
1. Я вважаю, що діти з психофізичними порушеннями можуть навчатися в основній школі	0,5395				
2. Мені буде цікаво працювати в інклюзивному класі	0,5361				
3. Готов (а) вивчати досвід роботи з дітьми з психофізичними порушеннями	1,7365				
4. Вважаю, що всі діти мають рівні права та можливості у доступі до навчання	0,7191				
5. Із цікавістю вивчаю літературу з інклюзивної освіти	0,5589				
6. Легко зможу спілкуватися з дітьми з психофізичними порушеннями	0,6937				
7. Зацікавлений (а) у спілкуванні з фахівцями-дефектологами	0,7609				
8. Вважаю доцільним створення інклюзивних класів	1,0639				
9. Готов (а) до співпраці з батьками, що виховують дітей з психофізичними порушеннями	2,0033				
10. Впровадження інклюзивної освіти зараз на часі					

\* Зворотні твердження.

Питання автоматично було розподілене за п'ятьма факторами (що підтвердило теоретично обґрунтовані компоненти психологічної готовності до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями в інклюзивному класі), статистичні дані достовірні при  $P \geq 0,05$ .

Проаналізуємо питання (твердження) які були запропоновані вчителям основних шкіл з метою вивчення стану готовності до роботи з в інклюзивному класі. Зазначимо, що в опитуванні взяли участь 80 вчителів основних шкіл, з них 24 особи віком до 35 років (30%), 26 осіб віком 36-50 років (32,5%), 30 осіб старше 50 років (37,5%), з них 11 осіб старше 65 років.

Відтак, на питання «Я вважаю, що діти з психофізичними порушеннями можуть навчатися в основній школі» 77,5 % вчителів відповіли «так». Водночас, зацікавленість у роботі в інклюзивному класі («Мені буде цікаво працювати в інклюзивному класі») лише 35% її виявили ( відповіли «так»), з них 22,5% вчителі до 35 років, отже молоді вчителі налаштовані на впровадження інклюзивної освіти, тоді як вчителі яким за 50 років у своїй більшості (26 осіб з 30) не хочуть постійно взаємодіяти з дітьми з психофізичними порушеннями.

Таблиця 2.

**Психометричні характеристики шкали «орієнтаційний компонент» опитувальника виявлення готовності вчителів основних шкіл до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями**

Stimulus Number	1	2	3	4	5
<b>Блок «орієнтаційний компонент»</b>					
11. Ознайомлен (а) з законодавчою базою інклюзивної освіти		1,9951			
12. В будь-якій школі можливе створення інклюзивного освітнього середовища		0,850			
13. Вважаю, що не маю достатнього уявлення про інклюзивну освіту*		2,3584			
14. Легко зможу опанувати досвід інклюзивного навчання		0,6025			
15. Поєднання в одному класі дітей з нормативним та атиповим розвитком буде корисним для всіх		0,529			
16. Інклюзивне навчання може негативно вплинути на учнів масової школи.					
17. Інклюзивне навчання оптимізує процес соціалізації дітей з психофізичними порушеннями					
18. Маю уявлення про створення універсального дизайну					

\* Зворотні твердження.

Невпевнені, що вистачить витримки та терпіння для роботи інклюзивному класі, з дітьми з психофізичними порушеннями 80% вчителів, що взяли участь в опитуванні, це питання корелює з їх відповідями на твердження «Ознайомлен (а) з законодавчою базою інклюзивної освіти» (0,670, при  $P \geq 0,05$ ), «Відчуваю тривожність, коли бачу дітей з психофізичними порушеннями» (0,820, при  $P \geq 0,05$ ), «Маю знання щодо особливостей розвитку дітей з психофізичними порушеннями» (0,630, при  $P \geq 0,05$ ), «Мені на сьогодні бракує знань щодо особливостей розвитку дітей з різними вадами розвитку» (0,525, при  $P \geq 0,05$ ), «Робота в інклюзивному класі буде мене виснажувати» (0,674, при  $P \geq 0,05$ ), «Вважаю, що не маю достатнього уявлення про інклюзивну освіту» (0,740 при  $P \geq 0,05$ ).

На не готовність до впровадження інклюзивної освіти також свідчать відповіді вчителів на питання «Поєднання в одному класі дітей з нормативним та атиповим розвитком буде корисним для всіх», зокрема «так» відповіли 27,5%, складно відповісти – 15%, «ні» – 57,5 %. У бесідах вчителі зауважували, що, з одного боку розуміють, що знаходження в основній школі дітей з психофізичними порушеннями сприятиме їх соціалізації та толерантному ставленню до них дітей з умовно нормативним розвитком, але, з іншого боку, висловлювали точку зору, що діти з психофізичному порушеннями можуть заважати своєю поведінкою проведенню навчальних занять, а також наголошували, що батьки дітей з умовно нормативним розвитком у більшості проти інклюзивного навчання. Вважаємо, що така точка зору вчителів на проблему інклюзивного навчання пов'язана з недостатністю знань психофізичних

особливостей дітей з особливими освітніми потребами, особливостями їх навчання, виховання, корекційно-розвиткової роботи з ними, базових знань щодо інклюзії взагалі. До таких висновків ми дійшли, аналізуючи відповіді вчителів на певні питання, які запропоновані були в анкеті. Відтак, 67,5% респондентам була складно відповісти на запитання «Маю базові знання корекційної педагогіки й спеціальної психології», 17,5% відповіли «ні» на це питання, що вказує на необхідність поглибити знання вчителів з актуальних питань навчання й виховання дітей з атиповим розвитком. На твердження «Маю уявлення про створення універсального дизайну», «так» відповіли всього 20% вчителів.

Таблиця 3.

**Психометричні характеристики шкали «операційний компонент» опитувальника виявлення готовності вчителів основних шкіл до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями**

Stimulus Number	1	2	3	4	5
<b>Блок «операційний компонент»</b>					
19. Маю знання щодо особливостей розвитку дітей з психофізичними порушеннями			1,1274		
20. Маю певний досвід взаємодії з дітьми з психофізичними порушеннями			1,7992		
21. Відвідував (ла) семінари, конференції з питань інклюзивної освіти			1,0235		
22. Маю певні знання з методик навчання дітей з психофізичними порушеннями			0,3987		
23. Відвідував (ла) школи, де впроваджено інклюзивне навчання			2,4479		
24. В нашій школі навчаються діти з особливими освітніми потребами на індивідуальній формі			1,2818		
25. Мета, принципи, організація уроку з дітьми з нормативним й атиповим розвитком є однаковими*			2,8034		
26. Маю базові знання корекційної педагогіки й спеціальної психології			1,2844		
27. Необхідно проводити для вчителів семінари з особливостей інклюзивного навчання			1,1105		
28. Впровадження інклюзивної освіти в Україні, на мій погляд, необхідно поширювати			1,2506		

\* Зворотні твердження.

Таблиця 4.

**Психометричні характеристики шкали «вольовий компонент» опитувальника виявлення готовності вчителів основних шкіл до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями**

Stimulus Number	1	2	3	4	5
<b>Блок «вольовий компонент»</b>					
29. Проводжу з учнями бесіди, щодо толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами				2,1203	
30. Вважаю себе морально готовим до змін, пов'язаним з упровадженням інклюзивної освіти				1,7536	
31. Зможу опанувати необхідними вміннями та навичками, які є необхідними у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами				2,574	
32. Я співчуваю дітям з особливими освітніми потребами та їх батькам				2,1547	
33. Відчуваю тривожність, коли бачу дітей з психофізичними порушеннями*				0,5268	



34. Часто замислююся, чим саме я можу допомогти дітям з порушеннями в розвитку				1,816	
35. Побояюся, що мені не вистачить витримки та терпіння для роботи інклюзивному класі, з дітьми з психофізичними порушеннями*				0,8500	

\* Зворотні твердження.

Після завершення анкетування деякі вчителі підходили та перепитували стосовно цього твердження, цікавилися, де можна ознайомитись з матеріалами, проектами, досвідом організації універсального дизайну. Отже, вчителі цікавляться новими знаннями щодо інклюзивної освіти. Водночас, на твердження «Маю певні знання з методик навчання дітей з психофізичними порушеннями» лише 45% відповіли «так», 32,5% не змогли визначитися, 22,5% відповіли «ні».

Таблиця 5.

**Психометричні характеристики шкали «вольовий компонент» опитувальника виявлення готовності вчителів основних шкіл до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями**

Stimulus Number	1	2	3	4	5
<b>Блок «Оцінювальний»</b>					
36. Робота в інклюзивному класі буде мене виснажувати*					0,9819
37. Мені на сьогодні бракує знань щодо особливостей розвитку дітей з різними вадами розвитку*					1,6346
38. Я не хочу постійно взаємодіяти з дітьми з психофізичними порушеннями*					0,2558
39. Уважаю, що за виразом мого обличчя оточуючі можуть визначити мій настрій*					2,1533
40. Коли думаю, що в нашій школі можливе впровадження інклюзивної освіти, відчуваю радість					2,4988
41. Хочу опанувати навички роботи в інклюзивному класі					2,0423
42. Якщо мене призначать працювати в інклюзивний клас, я буду шукати інше місце роботи*					0,4492

\* Зворотні твердження.

Опитувальник розроблено відповідно до шкали з полюсами: 3 – так, 2 – складно відповісти, 1 – ні, згідно з якою присуджували бали. У прямих твердженнях кількість балів залишалася, а у зворотних – обчислювалася за зворотним співвідношенням 3:1.

Учителі анонімно відповідали на твердження опитувальника.

Отже, відповіді вчителів, які стосуються знань й умінь роботи з дітьми з психофізичними порушеннями доводять необхідність проведення занять, семінарів з метою ознайомлення вчителів з психолого-педагогічною характеристикою дітей різних нозологій. Зазначимо, що вчителі налаштовані на взаємодію з дефектологами, а саме 92,5 % бажають співпрацювати з такими фахівцями.

Аналіз відповідей респондентів виявив певні протиріччя, а саме між бажанням працювати в інклюзивному класі й наявністю певних знань та умінь, станом підвищеної тривожності та схильністю взаємодіяти із фахівцями спеціальної освіти.

Аналіз відповідей вчителів основної школи дозволив визначити й схарактеризувати рівні їх готовності до роботи в інклюзивному класі.

Вчителі з високим рівнем готовності до роботи в інклюзивному класі мотивовані на взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками, дефектологами, спрямовані на вдосконалення своїх знань щодо особливостей розвитку, навчання, виховання, корекційно-розвиткової роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, мають активну позицію щодо впровадження інклюзивної освіти, виступають з ініціативою щодо її поширення, вважають, впровадження інклюзивної освіти є корисним як для дітей з психофізичними порушеннями (сприяє їх соціалізації), так й для дітей з нормативним

розвитком, відчувають позитивні емоції від думки, що працюватимуть з дітьми з психофізичними потребами, налаштовані долати труднощі.

Вчителі з середнім рівнем готовності до роботи в інклюзивному класі в цілому позитивно ставлять до впровадження інклюзивного навчання, готові до співпраці з батьками, які виховують таких дітей та дефектологами, але відчувають тривогу, невпевненість у своїх силах щодо роботи з дітьми з психофізичними порушеннями, однак налаштовані здобувати необхідні знання, уміння.

Вчителі з низьким рівнем готовності до роботи в інклюзивному класі вважають, що впровадження інклюзивної освіти зараз не на часі, проти того, щоб діти з психофізичними порушеннями навчалися в основній школі, вважають, що вони заважатимуть навчатися дітям з нормативним розвитком. Не розуміються на нормативно-правових основах інклюзивної освіти, не бажають вивчати особливості розвитку дітей з психофізичними порушеннями, не мають бажання спілкуватися з дітьми з психофізичними порушеннями, їх батьками, вважають, що робота з таким контингентом є виснажливою.

Нижче наведені дані щодо відображають кількість учителів з різними рівнями готовності до роботи в інклюзивному класі.

### кількість учителів готових до роботи в інклюзивному класі

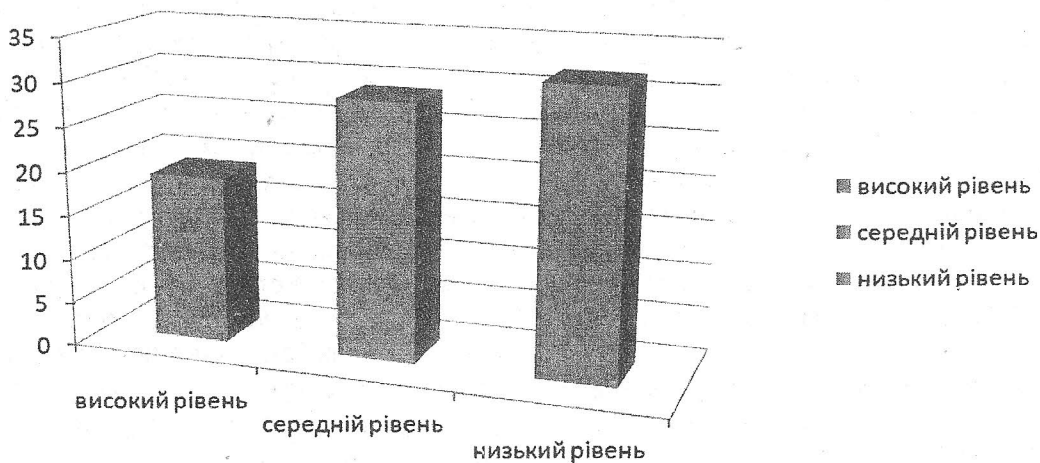


Рис. 1. Ілюструє, що кількість учителів в високому рівні готовності до роботи в інклюзивному класі 24% (19 учителів), із середнім 36% (29 учителів), з низьким 40% (32 учителя).

Такі дані свідчать про необхідність посилення роботи з учителями основних шкіл за такими напрямами:

- просвітницький;
- мотиваційний;
- емпатійний-дійовий;
- комунікативний.

Розглянемо визначені напрями детальніше.

Просвітницький рівень передбачає поглиблене вивчення законодавчої бази з інклюзивної освіти в Україні, проведення для вчителів семінарів з актуальних питань інклюзивної освіти, ознайомлення вчителів з клінічними основами психофізичних порушень, особливостями їх педагогічної корекції, навчання, виховання. Оптимальним є, на наш погляд, структурований і послідовний цикл проведення занять з цих питань.

Мотиваційний напрям передбачає формування або підвищення мотивації в учителів щодо роботи в інклюзивному класі, яке можна стимулювати через проведення певних психологічних тренінгів, ознайомлення з основними проблемами дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей,

формування чіткого усвідомлення користі впровадження інклюзивної освіти не тільки для дітей з особливими освітніми потребами, але й для дітей з нормотиповим розвитком.

Емпатійно-дійовий напрям включає розвиток співпереживання дітям з особливими освітніми потребами та їх родинам, проведення тренінгів, які допоможуть педагогам відчуті складнощі навчання і виховання таких дітей й радість від досягнення успіхів, можливість відчуті світ через призму психофізичних особливостей дітей різних нозологій, а також вміння адаптувати власні дії, враховуючи психофізичні особливості дитини.

Комунікативний напрям має за мету подолати бар'єри у спілкуванні з дітьми різних вікових груп з особливими освітніми потребами та їх батьками, формування умінь встановлювати комунікативний контакт, навчання азам альтернативної комунікації,

Аналізуючи зміст визначених напрямів можна дійти висновків, що вони всі між собою є взаємопов'язаними. Зокрема, недоцільно реалізовувати заходи з будь якого одного напрямку, залишаючи поза увагою роботу за іншими напрямами. Більш того, при реалізації заходів, наприклад просвітницького компоненту (ознайомлення з особливостями психофізичного розвитку), автоматично певною мірою здійснюється вплив й на емпатійний компонент (розуміння всіх складнощів їх розвитку), мотиваційний компонент (виникнення бажання допомоги у навчанні й вихованні таких дітей), комунікативний компонент (необхідність оволодіння навичками комунікативної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами).

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що, незважаючи на успішний початок реалізації інклюзивної освіти в Україні, існує низька складнощів з її впровадженням, зокрема готовністю вчителів основної школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Розроблена нами методика діагностики має шкали, дані за якими покладено в основу визначення напрямів роботи з підвищення готовності до роботи учителів в основному класі: просвітницький; мотиваційний; емпатійний; комунікативний. Зокрема, орієнтаційний компонент покладено в основу визначення заходів роботи просвітницького компоненту, мотиваційний – мотиваційного компоненту, операційний - емпатійно-дійового компоненту, оцінювальний детермінує усвідомлення необхідності впровадження комунікативного напрямку. Результати дослідження виявили кількість учителів з високим рівнем готовності до роботи в інклюзивному класі 24% (19 учителів), із середнім 36% (29 учителів), з низьким 40% (32 учителя). Такі дані свідчать про необхідність посилення роботи з учителями основних шкіл за вище визначеними напрямами. **Перспективою подальшого дослідження** є створення комплексної програми, яка вміщує визначені напрями роботи (з детальним описанням їх змісту) з підвищення рівню готовності учителів основної школи до роботи в інклюзивному класі.

#### Список використаних джерел

1. Балл, Г.О. (2008). Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. Житомир: Видавництво «Волинь» (324с.)
2. Дмитрієва, І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. URL : <http://aqce.com.ua/download/publications/49/45.pdf>.
3. Дьяченко, М.И. (1981). Психология высшей школы. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Изд-во БГУ (383с.)
4. Малишевська, І. А. (2017). Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки.* (Випуск 10. С. 83–87.)
5. Шульженко, Д.І. (2017). Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей з аутизмом. Монографія. Київ (443с.)

#### References:

1. Ball, G.O. (2008). Orientiri suchasnogo humanizmu (v suspil'nij, osvितnij, psihologichnij sferah): Vidannja druge, dopovnene. Zhitomir: Vidavnictvo «Volin'» (324 p.) [in Ukrainian]
2. Dmitrieva, I.V. Komandna vzajemodija fahivciv u procesi individual'nogo suprovodu ditini v umovah inkluzivnogo navchannja. URL : <http://aqce.com.ua/download/publications/49/45.pdf>. [in Ukrainian]
3. D'jachenko, M. I. (1981). Psihologija vysshej shkoly. / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. 2-e izd., pererab. i dop. Minsk : Izd-vo BGU (383 p.) [in Ukrainian]
4. Malishevs'ka, I.A. (2017). Stan pidgotovki psihologo-pedagogichnih kadriv do roboti v umovah osvितnoї inkluzії. *Visnik Cherkas'kogo universitetu. Serija Pedagogichni nauki.* (Vipusk 10. S. pp 83–87.) [in Ukrainian]
5. Shul'zhenko, D.I. (2017). Osvitno-psihologichna integraciya (inkluziyya) ditej z autizmom. Monografiya. Kyiv (443 p.) [in Ukrainian]

**Проскурняк Е.И. Диагностика готовности учителей основной школы к работе в инклюзивном классе.**

В статье раскрывается изучение состояния готовности учителей основной школы к работе в инклюзивном классе. Инклюзивный процесс требует от учителей овладения новыми компетенциями та знаниями: знание особенностей развития детей с психофизическими нарушениями, овладение методиками работы с ними, умение взаимодействовать с детьми с особенными образовательными потребностями, способствовать созданию благоприятного психологического климата в школьном коллективе. На основе анализа литературы, было разработано опросник из пяти шкал: мотивационной, операционной, ориентационной, волевой, оценивающей. Проведенное исследование стало основой для определения трех уровней готовности учителей основной школы к работе в инклюзивном классе, и охарактеризовать их. Учитывая, что большую часть учителей продемонстрировали средний и низкий уровни готовности в инклюзивном классе были выделены следующие направления для усиления подготовки учителей: просветительский, мотивационный, эмпатийный, коммуникативный.

*Ключевые слова:* психологическая готовность, учителя, основная школа, инклюзивный класс, дети с психофизическими нарушениями, диагностика, уровни.

**Proskurniak O.I. Diagnosis of the readiness of middle school teachers to work in an inclusive class.**

The paper is concerned with the study of the state of readiness of middle school teachers to work in an inclusive class. It has been determined that the inclusive process makes new demands on teachers: knowledge of the peculiarities of children's development with dysontogenesis, mastery of methodical approaches to working with them, competence to organize productive work in class, readiness to explain to children with typical development and their parents the necessity and appropriateness of inclusive education. To carry out diagnostics, a method for questioning the psychological readiness of teachers was used (D. Shulzhenko, 2017). On this basis, a questionnaire was developed, the theoretical background of which was the research of G. Ball and M. Diachenko. The questionnaire consists of five scales: motivational, operational, orientational, volitional, and the performance appraisal one, which contained statements that revealed the content of the questionnaire. The questionnaire was conducted anonymously among 110 teachers. On the basis of obtained data analysis, the level of teachers' readiness to work with children having special educational needs in an inclusive class was identified and described: high, medium, and low. Teachers with a high level of readiness (24%) to work in an inclusive class, motivated to interact with children having special educational needs and their parents, speech pathologists, are aimed at improving their knowledge about the peculiarities of development, education, upbringing, special education of children having intellectual disabilities take an active role in the implementation of inclusive education. Teachers with an average level of readiness (36%) to work in an inclusive class as a whole are receptive to the introduction of inclusive education, ready to cooperate with children's parents, however, are committed to acquire the required knowledge, and skills. Teachers with a low level of readiness (40%) to work in an inclusive class believe that the introduction of inclusive education is not up to date; they do not favor the idea that children with psychophysical disorders should learn at a middle school. The data on teachers' readiness to work in an inclusive class have proved the necessity of intensifying the work with middle school teachers in the following areas: educational; motivational; empathy; and communicative. The prospect of further development lies in creating a comprehensive program to enhance the readiness of teachers of the middle school with special educational needs in specific areas.

*Key words:* psychological readiness, teachers, middle school, inclusive class, children with psychophysical disorders, diagnostics, levels.

УДК 376.091.12–051:159.9]:005.336.2

*Сизко Г. І., sizko71108@gmail.com  
Анастасова Н. М., 1natusya@i.ua*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

У статті теоретично проаналізовані та зазначені дефініції, такі як: «професійне становлення особистості, компетентність, професійна компетентність вчителя». Визначені структурні компоненти професійної компетентності, а саме: теоретичний передбачає глибокі знання у галузі спеціальної педагогіки, спеціальної психології, логопедії; технологічний передбачає використання набутих знань у практичній діяльності та особистісний в якому зазначаються важливі особистісні характеристики спеціального педагога – логопеда.

<b>Купрас В.В.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ МАТЕРІАЛУ З ЧИТАННЯ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	<b>110</b>
<b>Марціновська І.П.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	<b>117</b>
<b>Миронова С.П., Докучина Т.О.</b> РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	<b>123</b>
<b>Позднякова О. Л.</b> УКРАЇНСЬКІ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ЗАКЛАДИ: НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ АСПЕКТ	<b>129</b>
<b>Савицький А.М.</b> ІНДИВІДУАЛЬНІ ПСИХОФІЗИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА ЯК ПРОВІДНИЙ ФАКТОР В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАННОГО НАВЧАННЯ	<b>138</b>
<b>Тарасун В.В.</b> ТЕХНОЛОГІЇ РАНЬНОЇ КОМПЛЕКСНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ПЕРЕДДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ	<b>146</b>
<b>Чупахіна С.В.</b> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІТ ПІДТРИМКИ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	<b>152</b>
<b>Шевченко В.М.</b> ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХVIII – ПОЧАТОК ХІХ СТ.)	<b>164</b>
<b>СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ</b>	
<b>Вакуленко Ю.В.</b> ПОРУШЕННЯ СНУ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	<b>170</b>
<b>Мамічева О.В., Алухтіна В.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ДОВІЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	<b>175</b>
<b>Омельченко М.С.</b> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА: ОСОБИСТІСНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД	<b>182</b>
<b>Проскурняк О.І.</b> ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ	<b>187</b>
<b>Сизко Г. І., Анастасова Н. М.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	<b>195</b>
<b>Шульженко Д.І.</b> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА	<b>202</b>
<b>Яковлева С.Д.</b> ВПЛИВ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	<b>208</b>
<b>Відомості про авторів</b>	<b>218</b>