

УДК 159.9:37.015.3:373-056.2/3

СТЕЦЬ Валентина – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 24, вул. Івана Франка, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (valentina_stec@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-5376>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196289>

Бібліографічний опис статті: Стець, В. (2019). Готовність педагогів сучасної української школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*, 45, 130–146. doi: 10.24919/2312-8437.45.196289.

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. В умовах сучасності вітчизняна система освіти зазнає значних змін. Обговорюється необхідність оновлення технологій навчання, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу.

У контексті освітніх реформ гостро постало питання про доцільність запровадження інклюзивного навчання та підвищення вимог до діяльності педагогів. Більшість респондентів позитивно відгукуються про роль інклюзії в освітньому процесі загальноосвітньої школи або дитячого садка, повністю або частково погоджуючись з тим, що інклюзивна освіта має бути однією з форм навчання дітей з ОМЗ, хоча не всі педагоги мотивовані на реалізацію ідей інклюзії у педагогічній практиці. Це підтверджують кількісні дані за критерієм мотиваційно-ціннісної готовності. Як основний аргумент, що обґрунтовує недостатню мотиваційну готовність респондентів до роботи в умовах інклюзивної освіти, можна віднести відсутність необхідних знань про особливості розвитку дітей з ОМЗ, їхні особливі освітні потреби і способи задоволення цих потреб з використанням спеціальних методик корекційно-педагогічного впливу.

Операціонально-діяльнісна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти відповідає переважно середньому рівню.

Це недостатній показник, зумовлений відсутністю у респондентів знання принципів і розуміння завдань інклюзивної освіти, а також несформованістю умінь відбирати ефективні методи і прийоми навчання, технології персоніфікованого супроводу дитини з ОВЗ.

Аналіз рефлексивно-оцінної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти показав, що респонденти адекватно оцінюють власну професійну компетентність в області організації інклюзії. Ці досліджувані позначають наявні у них труднощі і проблеми, прагнуть виділити їх причини. Крім того, відзначається таке: педагоги не можуть проаналізувати наявні ресурси і встановити можливості для організації інклюзивної практики; не можуть у оцінці ефективності запропонованих методів і прийомів навчання дітей з ОВЗ; не виявляються проблеми.

Ключові слова: *готовність; інклюзивна освіта; обмежені можливості здоров'я (ОМЗ); рівні готовності до інклюзивної освіти; система освіти.*

STETS Valentyna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24 Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (valentina_stec@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-5376>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196289>

To cite this article: Stets, V. (2019). Hotovnist pedahohiv suchasnoi ukrainsoi shkoly do roboty v umovakh inkluzyvnoi osvity [The readiness of teachers of the modern Ukrainian school to work in the inclusive education conditions]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Psycholohiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 45, 130–146. doi: 10.24919/2312-8437.45.196289 [in Ukrainian].*

THE READINESS OF TEACHERS OF THE MODERN UKRAINIAN SCHOOL TO WORK IN THE INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS

Abstract. *Currently, the Ukrainian educational system is undergoing significant changes.*

The article discusses necessity of updating training technologies that contribute to improving the quality of educational process.

In the context of educational reforms, the question of implementation expediency of inclusive learning and increasing requirements for the teachers has become very important. Most respondents positively comment on the role of inclusion in the educational process of a secondary school or kindergarten fully or partly agree that inclusive education should be one of the education forms for children with disabilities, although not all teachers are motivated to implement the ideas of inclusion in their teaching practice. This is confirmed by quantitative data on the criterion of motivational and value readiness. As the main argument – justifying the respondents' lack of motivation to work in conditions of inclusive education can be attributed to a lack of necessary knowledge about peculiarities of the development of children with disabilities, their special educational needs and ways of meeting these needs with the use of special corrective-pedagogical influence methods.

The teachers' operational-active readiness to work in inclusive education mainly corresponds to the average level. This is an insufficient indicator due to respondents' lack of knowledge about the principles and understanding of inclusive education tasks as well as lack of ability to select effective teaching methods and techniques, technologies of personalized support for a child with disabilities.

The analysis of the teachers' reflective-evaluation readiness to work in the inclusive education conditions showed that respondents adequately assess their own professional competence in the inclusive field. They indicate their existing difficulties and problems and seek to highlight causes. In addition: teachers cannot analyze available resources and identify opportunities for organizing inclusive practice; they cannot evaluate the effectiveness of the proposed methods and techniques for teaching children with disabilities; they cannot detect existing problems.

Keywords: *readiness; inclusive education; disabilities; levels of readiness for inclusive education; education system.*

Постановка проблеми. На цей час вітчизняна система освіти зазнає значних змін, зумовлених соціально-економічними, політичними, духовно-культурними перетвореннями в суспільстві. Реалізується ідея, пов'язана зі зміною цільових установок у сфері освіти. Обговорюється необхідність оновлення технологій навчання, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Особливого значення набувають питання щодо створення системи

освітніх послуг, що забезпечують розвиток дітей, незалежно від стану їхнього здоров'я і соціального становища. Розглядаються проблеми розширення організаційних форм навчання дітей із наданням батькам права вибору типу та виду освітньої установи.

У контексті освітніх реформ гостро постало питання про доцільність запровадження інклюзивного навчання. Це передбачає отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у школах і дитячих садках загального типу разом з однолітками, які розвиваються відповідно до норми.

У низці країн, у тому числі і в Україні, інклюзія розглядається одним зі стратегічних завдань розвитку системи освіти. Відповідно до змісту сучасної вітчизняної моделі освіти, передбачається, що кількість осіб з ОМЗ, які отримують освітні послуги в масових закладах, до 2020 р. збільшиться до 70 %. Відповідно до національної стратегії дій в інтересах дітей, планується зниження числа дітей з інвалідністю та дітей з ОМЗ, що залишилися з об'єктивних причин поза системою освіти, до 20 % від їх загальної кількості. У сучасному законодавстві появилися такі нові поняття, як «учні з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзивна освіта», «адаптована освітня програма» тощо.

Окреслені перетворення, закономірно, спричинили підвищення вимог до діяльності педагогів, розширення їхніх функціональних обов'язків, зміни професійно значущих і особистісних характеристик. У професійному стандарті педагогів вказується на те, що в нових соціальних умовах виникає нова вимога – готовність і здатність педагогів учити всіх без винятку дітей, незалежно від їхніх нахилів, здібностей, обмежених можливостей. Опора тільки на традиційні педагогічні вміння та навички виявляється недостатньою. Ця ситуація об'єктивно актуалізує необхідність розвитку професійної компетентності і готовності фахівців сфери освіти при підготовці до роботи в умовах інклюзії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості інклюзивної освіти і можливості її реалізації у педагогічній практиці вивчаються багатьма дослідниками (І. Аверіна, Т. Дмитрієва, Н. Єленський, Д. Зайцев, І. Лошакова, Н. Назарова, К. Островська, Ф. Ратнер, Н. Семаго, А. Шевцов, Д. Шульженко).

Ми підтримуємо думку В. Синьова, що в основу інклюзивної освіти доцільно покласти ідеологію заперечення будь-якої дискримінації дітей. На переконання ученого, побудова інклюзивної освітньої системи ґрунтується на засадах надання рівного доступу всім категоріям дітей до навчання у загальноосвітніх закладах, створення відповідних умов для цього (Синьов & Шульженко, 2012).

Авторами розкрито поняття професійної компетентності як інтегральної багаторівневої професійно значимої характеристики особистості і діяльності педагога. Дослідниками висвітлено сутність і компонентний склад професійної компетентності педагога. Розглянуто особливості підготовки вчителя до творчої, дослідницької та інноваційної діяльності, специфіку його залучення до науково теоретичного знання у постдипломній педагогічній освіті (Горбунова, 2009).

Сьогодні створені можливості впливу підвищення кваліфікації на розвиток педагога як особистості і професіонала: його ініціюванні, стимулюванні, інтенсифікації (Островська, 2012). Описано механізми професійного розвитку педагогів в умовах підвищення кваліфікації (В. Козирева). Відзначається посилена увага до суб'єктно-особистісного аспекту розвитку професійної активності та реалізації ініціативи педагогом як суб'єкта професійної педагогічної діяльності (Краевский & Хуторской, 2003).

Незважаючи на наявність великої кількості праць, присвячених вдосконаленню педагогічної майстерності фахівців і визначенню умов їхнього особистісно-професійного саморозвитку, питання, що стосуються специфіки підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, як і раніше залишаються на периферії дослідницьких інтересів учених. Зазвичай авторами не враховується контингент дітей, із яким працює педагогічний склад освітньої організації. Не береться до уваги наявність або відсутність у дитини порушень у розвитку, необхідність розв'язання фахівцями завдань, пов'язаних із задоволенням особливих освітніх потреб учнів, вихованців. При цьому широке залучення нової категорії дітей до дитячих садків і загальноосвітніх шкіл зумовило зміни умов праці педагога. Значно розширився спектр педа-

гогічних інтересів учителів, виник соціальний запит на оновлення змістовного аспекту професійної підготовки, що включає питання інклюзивної освіти.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Останніми роками з цієї проблеми проведено низку дисертаційних досліджень, у яких розглядається поняття «інклюзивна компетентність», висвітлюються етапи формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розкриваються особливості підготовки фахівців до корекційної діяльності в освітній організації, доводиться вплив правильно організованого інклюзивно-освітнього середовища на соціалізацію дітей з ОМЗ (Л. Кобринна, М. Тавакалова, І. Хафізулліна, Ю. Шуміловская та ін.). Однак у цих роботах акцент робиться на підготовці майбутнього педагога, а професійні запити вчителя, який уже працює в системі освіти і зіткнувся з проблемами навчання дітей з ОМЗ, залишаються не розв'язаними.

Мета статті: проаналізувати рівень готовності сучасних педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вивчення готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти здійснювалося відповідно до підготовленої нами програми. Зазначимо, що професійний рівень респондентів був різний.

Збір відомостей про кваліфікацію та досвід роботи досліджуваних показав, що основна маса педагогів мають вищу професійну освіту (76 %). Інші або навчаються у закладі вищої освіти (9 %), або мають середню спеціальну освіту (15 %).

Виявлено, що респонденти мають такі кваліфікаційні категорії:

- 16 % – вищу;
- 29 % – першу;
- 32 % – другу;
- 23 % – без кваліфікаційної категорії (не проходили атестацію).

Окрім рівня освіти і кваліфікаційної категорії, нас цікавив стаж професійної діяльності педагогічних працівників. Підкреслимо, що в більшості випадків він перевищує п'ятнадцять років:

- 2 % – до 2 років;
- 5 % – від 2 до 5 років;

- 19 % – від 5 до 15 років;
- 53 % – від 15 до 25 років;
- 16 % – від 25 до 40 років;
- 5 % – від 40 до 55 років.

Педагоги займають різні посади: 39 % – вихователі дошкільних освітніх установ, 43 % – учителі загальноосвітніх шкіл і 18 % – представники адміністрації освітніх установ.

Тільки 27 % досліджуваних педагогів вивчали особливості навчання дітей з ОМЗ і специфіку інклюзивної освіти.

Решта 73 % з такими відомостями не ознайолювалися. При цьому 100 % педагогів зіткнулися з необхідністю організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. 31 % уже працювали з дітьми з ОМЗ. Решта (69 %) уперше в професійній діяльності зіткнулися з необхідністю навчати таких дітей.

Спочатку розглянемо сформованість мотиваційно-ціннісної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Дослідження, проведене з використанням анкети «Я і інклюзивна освіта», показало, що з принципами, завданнями та філософією інклюзивної освіти ознайомлені тільки 32 % педагогів, інші або взагалі не обізнані, або мають обмежені уявлення про інклюзію.

Ціннісне ставлення до дітей з ОМЗ і до інклюзивної освіти зокрема проявили тільки 17 % педагогічних працівників. При відповіді на питання про призначення інклюзивної освіти респонденти відзначали таке: «Це важливо для надання усім дітям рівних прав і можливостей в отриманні освіти»; «Спілкування однолітків із різними можливостями сприяє формуванню навичок комунікації і міжособистісних стосунків»; «Якщо діти з порушеннями в розвитку навчатимуться разом зі здоровими однолітками, ставлення до проблем інвалідності в суспільстві буде змінюватися». Такі відповіді свідчать про розуміння цими педагогами цінності отримання різнобічного соціального досвіду дітьми з нормальним і порушеним розвитком; необхідності формування позитивної громадської думки стосовно осіб з ОМЗ; соціальної значущості інклюзивної освіти.

Розуміння необхідності включення таких дітей в освітні установи загального типу і загалом позитивне ставлення до ін-

клюдії продемонстрували 78 % респондентів. Це підтверджується їхніми відповідями: «Мені важливо знати технології роботи в умовах інклюзивної освіти для того, щоб грамотно допомогти дітям з обмеженими можливостями здоров'я»; «У моєму класі є проблеми взаємодії різних дітей, що свідчить про відсутність толерантного ставлення до дітей з інвалідністю»; «Важливо допомогти дітям з обмеженими можливостями здоров'я повірити в себе, це можливо в умовах інклюзії».

Однак готовність працювати з дітьми, які мають різні обмеження, і організовувати їхнє спільне навчання з однолітками, які розвиваються відповідно до норми, проявили лише 27 % педагогів. Популярною відповіддю на питання «Чи готові ви працювати з дітьми, які мають порушення у фізичному та (або) психічному розвитку» була така: «Мені не вистачає спеціальних знань для організації інклюзивної освіти, а також знань про особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я».

При відповіді на питання «Чому Ви звернулися до проблем організації інклюзивної освіти?», відповіді респондентів були умовно розділені нами на дві групи: позитивні і негативні. Першу групу становлять висловлювання, у яких виражалися бажання і прагнення працювати в умовах інклюзивної освіти (8 %). Наведемо приклади таких висловлювань: «Мені хочеться допомогти дитині з обмеженими можливостями здоров'я адаптуватися у середовищі своїх однолітків»; «Мені важливо підвищити якість навчання дітей з різними можливостями».

У другій групі головними мотивами були необхідність підпорядкування вимогам адміністрації (48 %). Траплялися такі відповіді: «Мені сказали, що в класі буде дитина з обмеженими можливостями здоров'я та що я зобов'язана з нею працювати»; «Наша школа розпочала роботу в цьому напрямі, тому мені, на жаль, довелося брати участь в цьому».

За результатами анкетування необхідно відзначити таке:

– 17 % не тільки зацікавлені в правильній організації інклюзивної освіти на практиці, прагнуть отримати необхідні знання, а й демонструють ціннісне ставлення до дітей з ОМЗ в умовах інклюзивної освіти;

– 71 % проявляють інтерес до спільного навчання дітей з різними потребами і особливостями розвитку, але не готові до

роботи в умовах інклюзивної освіти з об'єктивних причин: не мають відповідної кваліфікації;

– 12 % педагогів демонструють недостатній інтерес до проблем інклюзивної освіти та вивчають цю проблему в зв'язку з необхідністю (соціальне замовлення з боку батьків, які виховують дітей з ОМЗ; вимоги адміністрації).

Ставлення педагогів до дітей з ОМЗ і до процесу впровадження інклюзії в освіту, рівень обізнаності з філософією, принципами і завданнями інклюзивної освіти визначалося також за допомогою першого показника методики Л. Мітіної. Ми проводили експертизу відеоматеріалів, наданих респондентами (записи фрагментів уроків і занять за участю дітей з ОМЗ). Виявлено, що педагоги з низьким рівнем, відсутні, проте 84 % респондентів не можуть надавати персоналізовану підтримку і корекційну допомогу дітям з ОМЗ. 16 % продемонстрували високий рівень прийняття дітей цієї категорії. Цей факт встановлений при аналізі поданих відеофрагментів уроків або занять.

Так, спостерігалися фрагменти, із яких педагоги демонстрували певну відстороненість від дітей з ОМЗ на користь усього класу або групи (64 %); не залучали дитину з ОМЗ до обговорення навчального завдання (63 %); не застосовували спеціальні методи і прийоми організації уваги учня з порушенням у розвитку (77 %). Усе це вказує на нерозуміння особливих освітніх потреб дітей з ОМЗ, а також недостатню поінформованість про їхні можливі емоційні проблеми і необхідність організації їхньої додаткової психологічної підтримки.

Третьою методикою при вивченні мотиваційно-ціннісного критерію стала методика діагностики професійної педагогічної толерантності (автор Ю. Макаров). Респондентам було запропоновано вибрати з числа заданих формулювань тільки ті, які відображають їхню професійну позицію. Виявлено, що 12 % педагогів мають низький рівень професійної педагогічної толерантності, що проявлялося у категоричності відповідей, авторитарності і жорсткості стосовно вихованців з ОМЗ, а також дистанційованості від цих дітей. 57 % педагогів показали середній рівень педагогічної толерантності.

Відповіді, які вибирала ця група, не були надмірно категоричними: «Якщо брати близько до серця емоційні проблеми і

переживання кожної дитини, то робота педагога стане нестерпною»; «Якщо навіть я покараю дитину, то це лише педагогічний прийом, що формує необхідні життєві навички дитини». Така особистісна позиція свідчить про те, що педагог не розуміє основних принципів і завдань інклюзивної освіти, а також не бачить ціннісної значимості кожної дитини, в тому числі з ОМЗ.

Високий рівень педагогічної толерантності був зафіксований у 32 % педагогів. Популярними виборами відповідей у цій групі респондентів були такі: «Що б не зробила дитина, вона в цьому не винна уже тому, що вона дитина»; «Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому назустріч». Такі відповіді вказують на толерантне ставлення педагогів до думки інших людей; підтверджують високий потенціал до роботи в умовах інклюзивної освіти; свідчать про прийняття дітей з ОВЗ і показують прагнення створити доброзичливі взаємини в дитячому колективі.

Результати обстеження респондентів в аспекті сформованості у них мотиваційно-ціннісного критерію готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти були узагальнені. Це стало підставою для виявлення підсумкового рівня.

Отже, високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію був зафіксований у 16 % педагогів, середній – у 75 % і низький – у 9 %.

Показники сформованості операційно-діяльнісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти виявлялися за допомогою трьох методик: оцінки роботи вчителя, оцінки продуктів діяльності педагогів, оцінки готовності закладу освіти до інклюзивної освіти.

Виявлено, що знаннями особливостей розвитку дітей з ОМЗ володіють лише 16 % педагогів. Здатність проаналізувати труднощі і проблеми таких дітей демонструють 15 % педагогів. Умінням проектувати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивної освіти респонденти (100 %) не володіють. Підтвердженням цьому є відеофрагменти уроків і занять, на яких педагоги неправомірно тривалий час застосовують інформаційні технології в класі, де навчаються діти з порушеннями зору (не враховуються вимоги щодо дозування зорового навантаження

цих учнів). Побудова освітнього процесу без урахування особливих освітніх потреб учнів з ОМЗ зумовлена недовідомими знаннями.

Часткову готовність і здатність до реалізації ефективних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного процесу продемонстрували 52 % педагогів. У відеофрагментах уроків та занять у даній групі респондентів було зазначено таке: педагоги створюють ситуації, в яких діти з нормальним розвитком надають підтримку дітям з ОМЗ, що сприяє отриманню колективного продукту; ставлять додаткові питання учням з ОМЗ, що показує ступінь їхнього розуміння навчального матеріалу; показують відкритість і співпрацю з усіма дітьми.

У практичній діяльності 63 % педагогів простежується реалізація індивідуально-диференційованого підходу до учнів; 32 % педагогів використовують різноманітні засоби навчання дітей з ОМЗ; 47 % респондентів намагаються включити дітей з ОМЗ в освітній процес за допомогою різних засобів. Судячи з представлених відеоматеріалів, цими засобами є не тільки матеріально-технічні, але й ті, що забезпечують особливу організацію освітнього простору.

У підсумку за першою методикою були виявлені такі результати: низький рівень спостерігався у 15 % педагогів, середній – у 73 %, високий – у 12 %.

Як зазначалося, сформованість операціонально-діяльнісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти виявлялася за допомогою методики оцінки продуктів діяльності. Відповідно до змісту цієї методики, експертизі піддалися такі продукти діяльності педагогів: перспективний план роботи на рік, конспект уроку (заняття), індивідуальна (адапована) освітня програма, індивідуальна корекційно-розвивальна програма учня з ОМЗ, проєкт організації інклюзивної освіти в класі (групі), програма самоосвіти й есе.

Виявлено, що педагогами (100 %) не розробляються індивідуальні або адаптовані освітні програми, індивідуальні корекційно-розвивальні програми, проєкт організації інклюзивної освіти в класі (групі) і програма самоосвіти. Це дало нам змогу розглянути лише надані продукти діяльності і, відповідно, високий рівень за цією методикою зафіксований не був.

У процесі аналізу конспектів занять і уроків були виявлені позитивні тенденції: фіксація індивідуально-диференційованого підходу через застосування різнорівневих завдань, вправ на включення усіх аналізаторних систем у процес сприйняття навчальної інформації, різних способів організації діяльності дітей. Це було зафіксовано у 55 % педагогів. Однак респонденти не можуть визначити спеціальні умови навчання і виховання дітей з ОМЗ. Ці проблеми виявляються у 59 % випадків.

Узагальнивши викладене, ми виявили рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Отже, у 24 % педагогів відзначається низький рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію, у 67 % – середній і лише у 9 % – високий.

Із метою аналізу рефлексивно-оцінного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти використовувалися дві діагностичні методики: опитувальник «Самоаналіз ускладнень у діяльності педагога», методика оцінки здатності педагога розв'язувати професійні завдання.

За результатами опитування було виявлено таке:

– 26 % педагогів відчувають труднощі у визначенні змісту психолого-педагогічного супроводу кожної дитини, що навчається в умовах інклюзії. У відповідях респондентів супровід розуміється тільки як індивідуальна робота вчителя-логопеда та / або педагога-дефектолога, а безпосереднє включення вчителя або вихователя у процес супроводу дитини з ОМЗ не передбачене;

– 57 % мають значні труднощі у проектуванні освітнього процесу з урахуванням включення дітей з ОМЗ в освітнє середовище здорових однолітків;

– 74 % педагогів виділяють як основну – проблему оцінки динаміки розвитку всіх дітей, включених в інклюзивний освітній процес: «Складно оцінювати дитину з ОМЗ, так як її освітні можливості відрізняються від освітніх можливостей однолітків»; «Найбільш важко мені в підборі діагностичних засобів, які допомогли б правильно оцінити рівень розвитку дитини з ОМЗ і який потенціальні можливості у неї ще є»;

– 61 % педагогів виділили як професійну проблему підбір практичних завдань, відповідних особливостям розвитку дітей з ОМЗ.

Перераховані приклади свідчать про те, що педагоги адекватно аналізують власну педагогічну діяльність (65 %), у змозі виділити наявні проблеми (58 %), рефлексивно оцінити рівень своєї професійної компетентності в сфері організації інклюзивної освіти (54 %).

Окрім виявлення проблем змістової сторони професійної діяльності педагогів, ми зафіксували результати оцінки рефлексивно-оцінних умінь педагогів. Загалом педагоги продемонстрували наявність умінь аналізувати контекст труднощів і проблем власної професійної діяльності. Однак інтерпретувати причини труднощів, оцінити результати професійних і особистісних досягнень, адекватно оцінити власну професійну компетентність змогли лише 12 % педагогів.

Загалом за результатами опитувальника високий рівень відзначений у 21 % педагогів, середній – у 68 % і низький – у 11 %.

Проілюструємо результати, отримані нами (див. Рис. 1).

Аналіз даних рис. 1 дає підставу зробити такі висновки. На період проведення діагностики готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти сформована недостатньо. Це підтверджується наявністю значних показників середнього і низького рівнів по кожному з розглянутих критеріїв.

Підбиваючи підсумки дослідження, можна зробити такі **висновки.**

1. У досліджуваних педагогів встановлено переважно середній, а також низький рівень за критерієм мотиваційно-ціннісної готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Респонденти демонструють інтерес до проблем навчання і виховання дітей з ОМЗ спільно з однолітками, але готовність працювати у цих умовах проявляють незначна кількість педагогів. Причина цього – відсутність спеціальних знань про особливості розвитку учнів із ОМЗ, їхніх особливих освітніх потреб і темпи просування в освітньому процесі.

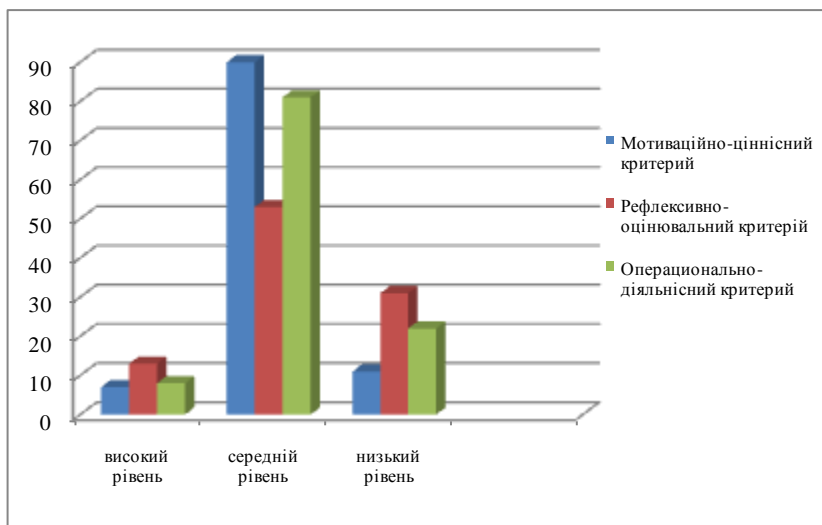


Рис. 1. Рівень мотиваційно-ціннісної, операційно-діяльнісної, рефлексивно-оцінної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти на констатувальному етапі

2. Стан операційно-діялісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії характеризується як розвинений на недостатньому рівні. Це зумовлено невмінням педагогічних працівників проектувати корекційно-освітній процес з урахуванням різноманітного складу класу, незнанням технологій організації інклюзивної освіти в педагогічній практиці і невмінням здійснювати персоналізований супровід кожної дитини з ОМЗ в інклюзивно-освітньому середовищі.

3. У групі досліджуваних виявлено переважно недостатній рівень сформованості рефлексивно-оцінного критерію готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. У респондентів спостерігаються значні труднощі у розв'язанні професійних завдань, пов'язаних з організацією спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. Педагоги продемонстрували недостатній рівень компетентності в галузі проведення аналізу та оцінки наявних ресурсів і можливостей для організації інклюзивної прак-

тики, не змогли адекватно оцінити власну педагогічну діяльність в аспекті організації спільного навчання дітей з порушеним і нормальним розвитком.

Проведене дослідження свідчить про актуальність задекларованої проблеми і підтверджує необхідність підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Література

- Горбунова, Л.Н.** (2009). Исследовательский тренинг в повышении квалификации педагогов – субъектов развития образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*, 6, 21–25.
- Козырева, В.А., Радионова, Н.Ф., & Тряпицына, А.П.** (Ред.). (2008). *Компетентностный подход в педагогическом образовании*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена.
- Краевский, В.В., & Хугорской, А.В.** (2003). Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*, 3, 3–10.
- Шульженко, Д.І.** (2009). *Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей*. Київ: [б.в.].
- Островська, К.О.** (2011). Особливості ставлення педагогів загальноосвітньої школи до інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Т. 10: Психологія навчання. Генетична психологія*, 10 (18), 337–347. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».
- Островська, К.О.** (2012). Психологічні чинники емоційного вигорання у корекційних педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, 399–404. Київ.
- Островська, К.О., Саламон, О.Л., Січкач, Л.І., Кондратенко, Ю.В., & Резнік, Н.В.** (2017). *Секвенційні програми допомоги дітям з аутизмом*. Львів: Малий видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
- Синьов, В.М., & Шульженко, Д.І.** (2012). Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, 251–256. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Шевцов, А.Г., & Синьов, В.** (2004). Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*, 2, 6–10.
- Шевцов, А.Г.** (2007). Професійна мобільність корекційного педагога у реабілітаційній системі координат. *Дефектологія*, 4, 40–43.

References

- Gorbunova, L.N.** (2009). Issledovatel'skii trening v povyshenii kvalifikatsii pedagogov – subektov razvitiia obrazovaniia [Research training in continuing education of teachers – subjects of educational development]. *Standarty i monitoring v obrazovanii – Standards and monitoring in education*, 6, 21–25 [in Russian].
- Kozyreva, V.A., Radionova, N.F., & Triapitsyna, A.P.** (Eds.). (2008). *Kompetentnostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Competency-based approach in teacher education]*. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena [in Russian].
- Kraevskii, V.V., & Khutorskoi, A.V.** (2003). Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh [Subject and general subject in educational standards]. *Pedagogika – Pedagogy*, 3, 3–10 [in Russian].
- Shulzhenko, D.I.** (2009). *Osnovy psikhologichnoi korektsii autychnykh porushen u ditei [Basics of psychological correction of autistic disorders in children]*. Kyiv: [b.v.] [in Ukrainian].
- Ostrovskia, K.O.** (2011). Osoblyvosti stavlennia pedahohiv zahalnoosvitnoi shkoly do inkliuzyvnoi osvity [Peculiarities of the attitude of teachers of general education to inclusive education]. *Aktualni problemy psikhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostiuka. T. 10: Psikhologhiia navchannia. Henetychna psikhologhiia – Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology. Vol. 10: Psychology of training. Genetic psychology*, 10(18), 337–347. Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo» [in Ukrainian].
- Ostrovskia, K.O.** (2012). Psikhologichni chynnyky emotsiinoho vyhorannia u korektsiinykh pedahohiv [Psychological factors of emotional burnout in correctional educators]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhologhiia – Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 21, 399–404. Kyiv [in Ukrainian].
- Ostrovskia, K.O., Salamon, O.L., Sichkar, L.I., Kondratenko, Yu.V., & Rieznik, N.V.** (2017). *Sekventsii prohramy dopomohy ditiam z autyzmom [Sequential programs for helping children with autism]*. Lviv: Malyi vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Synov, V.M., & Shulzhenko, D.I.** (2012). Osoblyvosti umovy sotsializatsii ditei z autystychnymy porushenniamy [Features of conditions for socialization of children with autistic disorders]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhologhiia – Scientific*

journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology, 21, 251–256. Kyiv: NPU imeni M.P. Dragomanova [in Ukrainian].

- Shevtsov, A.H., & Synov, V.** (2004). Nova stratehiia rozvytku korektsiinoi pedahohiky v Ukraini [New strategy for the development of correctional pedagogy in Ukraine]. *Defektolohiia – Defectology, 2, 6–10* [in Ukrainian].
- Shevtsov, A.H.** (2007). Profesiina mobilnist korektsiinoho pedahoha u rehabilitatsiinii systemi koordynat [Professional mobility of the correctional teacher in the rehabilitation coordinate system]. *Defektolohiia – Defectology, 4, 40–43* [in Ukrainian].

Стаття надійшла 17 січня 2019 р.