

УДК 316.6:376.091.12-051  
DOI: 10.24919/2312-8437.47.229342

*ГЛИНСЬКА Марія* – аспірант кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 ([mariya\\_glunska@ukr.net](mailto:mariya_glunska@ukr.net))

**Бібліографічний опис статті:** Глинська, М. (2020). Аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 22–41. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229342>.

## АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Анотація.* У статті аналізується готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Наголошується на тому, що в контексті освітніх реформ гостро постало питання про доцільність запровадження інклюзивного навчання. Це передбачає отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) в школах і дитячих садах загального типу – спільно з однолітками, які розвиваються нормально.

Відповідно до змісту сучасної вітчизняної моделі освіти, передбачається, що кількість осіб з ОМЗ, які отримують освітні послуги в масових закладах, збільшуватиметься. Водночас, відповідно до національної стратегії дій в інтересах дітей, планується зниження кількості числа дітей з інвалідністю та дітей з ОМЗ, що залишилися з об'єктивних причин поза системою освіти. Відповідно це ставить нові вимоги до педагогів, вимагає розширення їх функціональних обов'язків, зміни професійно значущих і особистісних характеристик. Сучасне суспільство ставить до педагогів нові вимоги – готовність і здатність вчити всіх без винятку дітей, незалежно від їх нахилів, здібностей, обмежених можливостей. При цьому широкє залучення нової категорії дітей до дитячих садків і загальноосвітніх шкіл спричинило зміни умов праці педагога. Значно розширився спектр педагогічних

інтересів вчителів, виник соціальний запит на оновлення змістової сторони професійної підготовки, що включає питання інклюзивної освіти.

У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено переважно середній, а також низький рівень готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Респонденти демонструють інтерес до проблем навчання і виховання дітей з ОМЗ спільно з їх здоровими однолітками, але готовність працювати у таких умовах проявляють незначна кількість педагогів. Причина цього – відсутність спеціальних знань про особливості розвитку учнів з ОМЗ, їхні особливі освітні потреби і темпи просування в освітньому процесі.

**Ключові слова:** діти з інвалідністю; інклюзія; інклюзивна освіта; обмежені можливості здоров'я (ОМЗ).

*HLYNSKA Mariya – Postgraduate Student, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 ([mariya\\_glunsk@ukr.net](mailto:mariya_glunsk@ukr.net))*

**To cite this article:** Hlynska, M. (2020). Analiz hotovnosti pedahohiv do roboty v umovakh inkluzyvnoi osvity [Analysis of teachers' preparedness to work in the inclusive education conditions]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 22–41. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229342> [in Ukrainian].

## ANALYSIS OF TEACHERS' PREPAREDNESS TO WORK IN THE INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS

**Abstract.** *The article analyzes the teachers' readiness to work in field of inclusive education. It is emphasized that in the context of educational reforms, the question of the feasibility of introducing inclusive education has become acute. This involves educating children with disabilities in comprehensive schools and kindergartens – together with peers who are developing normally.*

*According to the content of the modern national education model, it is assumed that the number of people with disabilities who get educational services in public institutions will increase. At the same time, in accordance with the national action strategy in the interests of children, it is planned to reduce the number of children with disabilities who remained outside the education system, for some objective reasons. Accordingly, it requires new demands on teachers, requires the expan-*

*sion of their functional responsibilities, changes in professionally significant and personal characteristics. Modern society makes new demands on teachers – the willingness and ability to teach all children without exceptions, regardless of their inclinations, abilities and disabilities. At the same time, the widespread use of a new category of children in kindergartens and secondary schools has led to changes in the teachers' working conditions. The range of teachers' pedagogical interests has significantly expanded. There is a social demand for updating the content of professional training, which includes issues of inclusive education.*

*As a result of the conducted empirical research showed mostly the average, and also low readiness level for work in the inclusive education conditions. The respondents revealed interest in the education problems and raising children with disabilities together with their healthy peers, but just a small number of teachers are willing to work in these conditions. The reason is the lack of knowledges about the peculiarities of the children development, their special educational needs and the pace of progress in the educational process.*

**Key words:** *children with disabilities; inclusion; inclusive education; disabilities.*

**Постановка проблеми.** На сьогодні вітчизняна система освіти зазнає значних змін, які зумовлені соціально-економічними, політичними, духовно-культурними перетвореннями суспільства. Реалізується ідея, пов'язана зі зміною цільових установок у сфері освіти – від «знанневих» до компетентнісний. Обговорюється необхідність оновлення технологій навчання, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Особливого значення набувають питання, що стосуються створення системи освітніх послуг, що забезпечують розвиток дітей незалежно від стану їх здоров'я і соціального статусу. Розглядаються проблеми розширення організаційних форм навчання дітей з наданням батькам права вибору типу та виду освітньої установи.

У контексті освітніх реформ гостро постало питання про доцільність запровадження інклюзивного («включеного») навчання. Це передбачає отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) у школах і дитячих садах загального типу – спільно з однолітками, які розвиваються нормально.

У низці країн, зокрема і в Україні, інклюзія розглядається як одне зі стратегічних завдань розвитку системи освіти. Ззна-

чений факт підкріплюється такими чинними міжнародними та державними нормативними документами, як Конвенція про права дитини, Закон «Про освіту» (2017 р), Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (Редакція від 20.01.2018) та ін. («Про освіту», 2017; «Про основи», 2018).

Відповідно до змісту сучасної вітчизняної моделі освіти, передбачається, що кількість осіб з ОМЗ, які отримують освітні послуги у масових закладах, має збільшитися 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 Законі «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII з'явилися такі нові поняття, як «індивідуальна програма розвитку», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «корекційно-розвиткові послуги (допомога)», «особа з особливими освітніми потребами» («Про освіту», 2017).

Окреслені вище перетворення закономірно спричинили підвищення вимог до діяльності педагогів, розширення їх функціональних обов'язків, зміни професійно значущих і особистісних характеристик. Сучасне суспільство ставить до педагогів нові вимоги – готовність і здатність вчити усіх без винятку дітей, незалежно від їх нахилів, здібностей, обмежених можливостей. Опора тільки на традиційні педагогічні вміння та навички виявляється недостатньою. Така ситуація об'єктивно актуалізує необхідність розвитку професійної компетентності фахівців сфери освіти при підготовці їх до роботи в умовах інклюзії.

**Аналіз останніх публікацій.** Особливості інклюзивної освіти та можливості її реалізації в педагогічній практиці вивчаються багатьма дослідниками (Т. Власова, М. Певзнер, І. Зверева, І. Іванова, Л. Байда, О. Краснокова-Еннс, В. Азін, А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, І. Калініченко, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін.).

Питання інтегрованого навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку досліджували численні фахівці з галузі соціальної, корекційної, спеціальної педагогіки та дефектології: Л. Аксьонова, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіна, М. Власова, О. Глоба, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанов, О. Усанов. В Україні окремі аспекти проблеми інтегрованого навчання висвітлюються у працях А. Колупаєвої,

М. Сварника, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Таранченко, А. Шевцова та ін.

Вченими розкрито поняття професійної компетентності як інтегральної багаторівневої професійно значимої характеристики особистості та діяльності педагога. Дослідниками висвітлено сутність і компонентний склад професійної компетентності педагога (Л. Горбунова, Є. Заїр-Бек, Н. Радіонова та ін.). Розглянуто особливості підготовки вчителя до творчої, дослідницької та інноваційної діяльності, специфіка його залучення до науково-теоретичного знання у постдипломній педагогічній освіті (Л. Горбунова, Т. Капунович, Ю. Кулюткин, Г. Сухобская, І. Чечель, І. Цвелюх та ін.).

Показано можливості впливу підвищення кваліфікації на розвиток педагога як особистості і професіонала: його ініціювання, стимулювання, інтенсифікації (Т. Браже, В. Воронцова, І. Зарецька, Г. Ільїн, К. Ушаков та ін.). Описано механізми професійного розвитку педагогів в умовах підвищення кваліфікації (Г. Прозументова, В. Слободчиков та ін.). Відзначається посилена увага до суб'єктно-особистісного аспекту розвитку професійної активності та реалізації ініціативи педагогом як суб'єктом професійної педагогічної діяльності (В. Краєвський, В. Сластьонін, І. Цвелюх та ін.).

М. Малофєєв акцентує на тому, що введення до людської спільноти дітей із відхиленнями у розвитку є основним завданням і закономірним етапом усієї системи спеціальної (корекційної) допомоги. Учений пояснює необхідність такого підходу до освіти неординарних дітей соціальним замовленням, що досягли певного рівня економічного, культурного, правового розвитку суспільства і держави. На думку автора, «Етап цей пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до осіб з інвалідністю, не тільки з визнанням рівності їх прав, а й усвідомленням суспільством свого обов'язку забезпечити таким людям рівні з усіма іншими можливості в різних сферах життя, включаючи освіту» (Малофєєв, 2007).

У зарубіжних дослідженнях концепція інклюзивної освіти представлена філософськими ідеями екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, які реалізуються через інтерактивний підхід. Саме цей підхід, на думку Н. Назарової, є тео-

ретико-методологічною підставою інклюзивної освіти у зарубіжній педагогіці (Назарова, 2011).

З огляду на вищезазначене і на важливість підготовки висококваліфікованого фахівця до роботи з дітьми з ОМЗ метою статті є аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Незважаючи на наявність великої кількості праць, присвячених вдосконаленню педагогічної майстерності фахівців і визначення умов їх 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, з яким працює педагогічний склад освітнього закладу. 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 включення нової категорії дітей до дитячих садків і загальноосвітніх шкіл спричинило за собою зміни умов праці педагога. Значно розширився спектр педагогічних інтересів учителів, виник соціальний запит на оновлення змістової сторони професійної підготовки, що включає питання інклюзивної освіти.

В останні роки з означеної 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 інклюзивного освітнього середовища на соціалізацію дітей з ОМЗ. Однак у цих дослідженнях акцентується 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.

Аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти здійснювався відповідно до програми. Зазначимо, що професійний рівень респондентів був різний.

Збір відомостей про кваліфікацію та досвід роботи досліджуваних показав, що основна маса педагогів має вищу професійну освіту (66 %). Інші або навчаються у закладі вищої освіти (12 %), або мають середню спеціальну освіту (22 %).

Виявлено, що респонденти мають такі кваліфікаційні категорії:

- 13 % педагогів мають вищу категорію;
- 29 % педагогів атестовані на першу категорію;
- 33 % мають другу категорію;
- 25 % педагога – без категорії (не проходили атестацію).

Окрім рівня освіти і кваліфікаційної категорії нас цікавив стаж професійної діяльності педагогічних працівників. Підкреслимо, що стаж педагогічної діяльності переважно перевищував п'ятнадцять років:

- 3 % педагогів до 3 років;
- 6 % педагогів від 3 до 6 років;
- 123 % педагогів від 6 до 16 років;
- 54 % педагогів від 16 до 26 років;
- 19 % педагогів від 26 до 40 років;
- 5 % педагогів від 40 до 55 років.

Педагоги займають різні посади: 42 % – вихователі дошкільних освітніх установ, 40 % – учителі загальноосвітніх шкіл і 18 % – представники адміністрації освітніх установ.

З усіх педагогів, які взяли участь у дослідженні, 56 % пройшли підготовку не пізніше п'яти років; 19 % закінчили курси підвищення кваліфікації не пізніше останніх трьох років; 13 % навчалися на підготовці протягом року; 10 % не проходили курси підвищення кваліфікації.

Тільки 28 % педагогів під час підготовки вивчали особливості навчання дітей з ОМЗ і специфіку інклюзивної освіти. Решта 72 % з даного роду відомостями не знайомилися. При цьому 100 % педагогів зіткнулися з необхідністю організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. З 38 % уже працювали з дітьми з ОМЗ. Решта 62 % вперше у професійній діяльності зіткнулися з необхідністю навчати таких дітей.

Відповідно до підготовленої програми дослідження, 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 знайомі тільки 43 % педагогів, інші або взагалі не знайомі, або мають обмежені уявлення про інклюзію.

Ціннісне ставлення до дітей з ОМЗ і до інклюзивної освіти зокрема проявили тільки 20 % педагогічних працівників. При відповіді на питання про призначення інклюзивної освіти респонденти відзначали таке: «Це важливо для надання всім дітям рівних прав і можливостей в отриманні освіти»; «Така форма навчання дає змогу формувати у дітей гуманне, толерантне ставлення до обмежень у інших людей»; «Спілкування однолітків з різними можливостями сприяє формуванню навичок комунікації і міжособистісних відносин». Такі відповіді свідчать про розуміння такими педагогами цінності отримання різнобічного соціального досвіду дітьми з нормальним і порушеним розвитком; необхідності формування позитивної громадської думки до осіб з ОМЗ; соціальної значущості інклюзивної освіти.

Розуміння необхідності включення таких дітей до освітніх установ загального типу і загалом позитивне ставлення до інклюзії продемонстрували 78 % респондентів. Це підтверджується їх 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» та ін.

Однак готовність працювати з дітьми, що мають різні обмеження, і організувати їх спільне навчання зі здоровими однолітками проявили лише 35 % 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 на дві групи: позитивні і негативні. До першої групи ми віднесли висловлювання, у яких виражалися бажання і прагнення працювати в умовах інклюзивної освіти (9 %). Наведемо



приклади таких висловлювань: «Мені хочеться допомогти дитині з обмеженими можливостями здоров'я адаптуватися в середовищі своїх однолітків»; «Мені важливо підвищити якість навчання дітей з обмеженими можливостями».

У другій групі до головних мотивів були віднесені необхідність підпорядкування стандартам або вимогам адміністрації (45 %). Можна було зустріти 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 інклюзивній освіті».

За результатами анкетування необхідно відзначити таке:

– 15 % не тільки зацікавлені в правильній організації інклюзивної освіти на практиці, прагнуть отримати необхідні знання, а й демонструють ціннісне ставлення до дітей з ОМЗ і інклюзивної освіти;

– 72 % виявляють інтерес до спільного навчання дітей з особливостями розвитку, але не готові до роботи в умовах інклюзивної освіти з об'єктивних причин: не мають відповідної кваліфікації;

– 13 % педагогів демонструють недостатній інтерес до проблем інклюзивної освіти та вивчають цю проблему через необхідність (соціальне замовлення з боку батьків, які виховують дітей з ОМЗ; вимоги адміністрації).

Ставлення педагогів до дітей з ОМЗ і до процесу впровадження інклюзії до освіти, рівень обізнаності про філософію, принципи і завдання інклюзивної освіти здійснювався також за допомогою першого показника методики Л. Мітіной. Ми провели експертизу відеоматеріалів, наданих респондентами (записи фрагментів уроків і занять за участю дітей з ОМЗ). Виявлено, що педагоги з низьким рівнем відсутні, проте 88 % педагогів не можуть надавати персоніфіковану підтримку і корекційну допомогу дітям з ОМЗ. 12 % педагогів продемонстрували високий рівень прийняття дітей цієї категорії. Цей факт встановлений при аналізі наданих відеофрагментів уроків або занять. Так, зустрічалися фрагменти, у яких педагоги демонстрували певну відстороненість від дітей з ОМЗ на користь усього класу або групи (68 % респондентів); не включали дитину з ОМЗ до обговорення навчаль-

ного завдання (66 % педагогів); не застосовували спеціальні методи і прийоми організації уваги учня з порушенням в розвитку (74 % педагогів). Усе це вказує на нерозуміння особливих освітніх потреб дітей з ОМЗ, а також недостатню поінформованість про можливі емоційні проблеми таких дітей і необхідність організації їх 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 лише те, що відображає їх професійну позицію. Виявлено, що 11 % педагогів мають низький рівень професійної педагогічної толерантності, що виявлялось у категоричності відповідей респондентів, авторитарності та жорстокості щодо учнів, вихованців з ОМЗ, а також дистанційованості від цих дітей. Наприклад: «Педагог повинен мати власний погляд на будь-яке питання»; «Якщо учень не погоджується з очевидним, то це означає, що він або тупий, або надмірно впертий». Такий вибір відповідей дискредитує основні ідеї інклюзивної освіти.

56 % педагогів показали середній рівень педагогічної толерантності. Відповіді, які вибирала ця група респондентів, не були більш категоричними, ніж в групі з низьким рівнем. Наприклад:

«Якщо приймати близько до серця емоційні проблеми та переживання кожної дитини, то робота педагога стане жахливою»; «Якщо я навіть покараю дитину, це лише педагогічний прийом, який формує необхідні життєві компетентності дитини».

Високий рівень педагогічної толерантності був зафіксований у 34 % педагогів. Популярними виборами відповідей у цій групі респондентів були такі: «Щоб не зробила дитина, вона у цьому не винна вже тому, що вона дитина»; «Основне завдання досвідченого педагога полягає у тому, щоб забезпечити розвиток вихованця». Такі відповіді вказують на толерантне ставлення педагогів до думки інших людей; підтверджують високий потенціал роботи в умовах інклюзивного навчання; свідчать про прийняття дітей з ОМЗ та показують прагнення створити доброзичливі стосунки у дитячому колективі.

Результати вивчення респондентів у аспекті сформованості у них мотиваційно-ціннісного критерію готовності до роботи в умо-

вах інклюзивного навчання були узагальнені. Це стало основою для виявлення підсумкового рівня.

Таким чином, високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію був зафіксований у 13 % педагогів, середній – у 82 %, низький – у 5 %.

Показники сформованості операційно-діяльнісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання виявлялися через три методики: оцінки роботи вчителя, оцінки продуктів діяльності педагогів, оцінки готовності навчальних закладів до інклюзивного освіти.

За допомогою першої методики з'ясувалися такі позиції:

- отримання педагогічної інформації про індивідуальні освітні потреби та потенційні можливості дитини та її просування в умовах інклюзивної освіти;

- організація корекційно-розвивального середовища в умовах інклюзії;

- реалізація різноманітних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного процесу;

- демонстрація педагогічного вміння підбирати оптимальні способи організації інклюзивного навчання;

- демонстрація педагогічного вміння використовувати різні ресурси для розвитку всіх дітей.

Виявлено, що знання особливостей розвитку дітей з ОМЗ мають лише 22 % педагогів. Здатність проаналізувати співробітників та проблеми таких дітей демонструють 15 % педагогів. Вмінням проектувати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивного освіти респонденти не володіють (100 %). Підтвердженням цього є відеофрагменти уроків та занять, на яких педагоги неправомірно тривалий час застосовують інформаційні технології в класі, де навчаються діти з порушенням зору (не враховуються вимоги до дозування зорового навантаження учнів). Побудова освітнього процесу без врахування особистих освітніх потреб учнів з ОМЗ обумовлена браком відповідних знань.

Часткова готовність та здатність до реалізації ефективних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного процесу продемонстрували 62 % педагогів. У відеофрагментах уроків та занять у цій групі респондентів було визначено таке: педагоги створюють ситуації, в яких діти з нормативним роз-

витком шукають підтримку дітей з ОМЗ, що дає змогу отримувати колективний продукт; задавати додаткові питання учням з ОМЗ; шукають відкритість і співпрацю з усіма дітьми.

У практичній діяльності в 65 % педагогів прослідковується реалізація індивідуально-диференційованого підходу до навчання; 34 % педагогів використовують різноманітні засоби навчання дітей з ОМЗ; 42 % респондентів намагаються включити дітей з ОМЗ до навчального процесу за допомогою різних засобів. Виходячи з представлених відеоматеріалів, до цих засобів досліджувані відносять не лише матеріально-технічні засоби, але й засоби, що забезпечують особливу організацію освітнього простору. Наприклад, спеціальна організація робочого місця дитини з ОМЗ (дитину з порушенням слуху саджають так, щоб вона могла бачити лице педагога), зміна способів подачі навчальної інформації (дитині із затримкою психічного розвитку пропонується алгоритм виконаних навчальних завдань та покрокова інструкція), модифікація завдань і вправ (дітям вікової норми пропонується малювати за допомогою пензлика, а дитині з дитячим церебральним паралічем – долонькою).

У підсумку по першій методиці були виявлені такі результати: низький рівень спостерігався у 19 % педагогів, середній – у 72 %, високий – у 9 %.

Як зазначалося вище, сформованість операційно-діяльницького критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти виявлялися 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 (адаптована) освітня програма, індивідуальна програма розвитку дитини з ОМЗ, проєкт організації інклюзивної освіти у класі (групі), програма самоосвіти і есе.

Виявлено, що педагогами (100 %) випадків не розробляються індивідуальні або адаптовані освітні програми, проєкт організації інклюзивної освіти у класі (групі) і програма самоосвіти. Це дало нам змогу розглянути лише надані продукти діяльності і, відповідно, високий рівень за цією методикою зафіксований не був. Аналіз перспективних планів роботи на рік дає змогу відзначити їх недоліки:

- мета і завдання не диференціюються і не узгоджуються з принципами інклюзивної освіти (45 %);
- плановані результати не співвідносяться з індивідуальними особливостями учнів / вихованців (62 %);
- не у всіх планах (тільки у 29 %) передбачено роботу по формуванню толерантного ставлення в дитячому і дорослому колективі щодо осіб з ОМЗ.

У більшості випадків при формулюванні завдань навчально-виховної роботи педагогом не враховується те, що в складі групи / класу є діти з ОМЗ.

Під час аналізу конспектів занять і уроків були виявлені позитивні тенденції: фіксація індивідуально-диференційованого підходу через застосування різнорівневих завдань, вправ на включення всіх аналізаторних систем у процес сприйняття навчальної інформації, різних способів організації діяльності дітей. Це було зафіксовано у 59 % педагогів. Однак респонденти не можуть визначити спеціальні умови навчання і виховання дітей з ОМЗ. Дані проблеми виявляються в 66 % випадків.

Експертизі був підданий такий продукт діяльності педагогів, як есе. Відзначимо, що у 78 % педагогів в есе представлена особистісна оцінка інклюзивної освіти. Простежується позитивне ставлення до дітей з ОМЗ. Наводяться приклади соціальних ефектів інклюзивної освіти.

Водночас рефлексивну оцінку інклюзивного процесу, особливостей його впровадження до практики конкретного освітнього закладу респонденти (100 %) дати не змогли.

Загалом за результатами цієї методики низький рівень зареєстрований у 32 % педагогів, середній – у 68 %. Високий рівень не зафіксовано.

Як зазначалося вище, нами використовувалася методика оцінки готовності навчального закладу до інклюзивної освіти. Застосування цієї методики зумовлено тим, що зміни у професійній діяльності педагога щодо організації інклюзивної практики неможливі без участі всього освітнього закладу. Готовність установи (у тому числі психологічна готовність адміністрації та працівників) до інклюзивної освіти розглядалася нами через посередництво організації освітнього процесу, навчально-методич-

ного, інформаційного, фінансового, матеріально-технічного та кадрового забезпечення.

Слід зазначити, що повна готовність освітнього закладу до спільного навчання дітей з нормативним і порушеним розвитком виявлена не була. Часткова готовність відзначена в 76% випадків, що проявлялося більшою мірою в психологічній готовності працівників закладу освіти і меншою – у фінансовій і матеріально-технічній забезпеченості організації. Відсутність готовності виявлено в 25 % випадків. Це підтверджується відсутністю в освітніх установах не тільки спеціальних умов, програм, технологій, але і розуміння принципів інклюзивної освіти у адміністрації і більшій частини педагогічних працівників.

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

Отже, у 23 % педагогів відзначається низький рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію, у 73 % – середній, у 4 % – високий.

З метою аналізу рефлексивно-оцінювального критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти використовувалися дві діагностичних методики: опитувальник «Самоаналіз труднощів в діяльності педагога», методика оцінки здатності педагога розв'язувати професійні завдання.

За результатами опитування було виявлено таке:

– 32 % педагогів відчують 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 до процесу супроводу дитини з ОМЗ не передбачено;

– 51 % зазнають значних труднощів у проектуванні освітнього процесу з урахуванням включення дітей з ОМЗ до освітнього середовища здорових однолітків;

– 72 % педагогів позначають як основну проблему – проблему оцінювання динаміки розвитку всіх дітей, включених до інклюзивного освітнього процесу;

– 67 % педагогів виділили як професійну проблему підбір практичних завдань, які б відповідали особливостям розвитку дітей з ОМЗ.

Окрім виявлення проблем змістової сторони професійної діяльності педагогів, ми зафіксували результати оцінки рефлексивно-оціночних 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 17% педагогів.

Загалом за результатами опитувальника високий рівень відзначений у 23 % педагогів, середній – у 69 % і низький – у 8 %.

Друга методика уможливила оцінити розуміння педагогами значущості професійних завдань, наявність знань про спосіб і ресурси рішення, а також сформованості вміння виявляти позитивні і негативні тенденції в організації інклюзивної освіти, контролювати й оцінювати власну професійну діяльність.

Респондентам було запропоновано розв'язати такі професійні завдання (до прикладу):

1. До освітньої організації прийшла дитина, яка має дитячий церебральний параліч і пересувається на візку. Розумові здібності і саморегуляція збережені. Спостерігаються недоліки вимовної сторони мови. Адміністрація організації на педагогічній раді пропонує колективу прийняти рішення про відрахування такої дитини. Причиною відмови в отриманні освітніх послуг стає відсутність спеціальних умов (немає пандусів).

Ключове завдання: як Ви проголосуєте? Аргументуйте свою відповідь.

2. У дитячому садку виховуються 20 старших дошкільників. З них 4 дитини мають загальний недорозвиток мови. Крім того, відзначаються проблеми розвитку емоційно-вольової сфери (агресивність, непосидючість, гіперактивність).

Ключове завдання: запропонувати варіант організації режимних моментів, передбачаючи взаємодію дітей з нормативним і порушеним мовним розвитком.

3. У дитячому колективі освітньої організації спільно навчаються діти з нормативним і порушеним розвитком. З 17 дітей

троє мають ОМЗ. Одна дитина з ОМЗ систематично виявляється ініціатором конфліктних ситуацій у дитячому колективі. Це викликає негативну реакцію з боку батьків.

Ключове завдання: що повинен зробити педагог, щоб формувати толерантне ставлення до дітей з ОМЗ у дитячому і дорослому колективі.

4. У загальноосвітній організації, розташованій в сільській місцевості, виховуються діти з ОВЗ, серед яких одна дитина з синдромом Дауна. В установі вже створено низку спеціальних умов:

– працюють підготовлені фахівці (учитель-логопед, педагог психолог, вчитель-дефектолог, асистенти);

– забезпечений доступ дітей з ОВЗ до всіх приміщень будівлі;

– є програми і навчально-методичні засоби для роботи з дітьми з ОВЗ.

Ключове завдання: уявіть варіант індивідуальної освітньої траєкторії з адаптації дитини з синдромом Дауна з урахуванням ресурсів, якими володіє освітня організація.

За результатами самоаналізу і подальшої оцінки експертів були зроблені такі висновки:

– більшість педагогів (72 %) розуміють значущість інклюзивної освіти, її цінність щодо дітей з ОМЗ;

– знання способів організації інклюзивної освіти в педагогічній практиці продемонстрували 26 % педагогів: передовсім проблеми виникають при проєктуванні ситуацій включення дитини з ОМЗ у загальноосвітнє середовище і створенні корекційно-розвивального середовища;

– знання прийомів і методів організації педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу показали 36 % педагогів. Велика частина респондентів 67 % не змогла запропонувати адекватні прийоми формування толерантного ставлення до дітей з ОМЗ у дитячому і дорослому колективі;

– здатність контролювати і оцінювати результати побудови інклюзивного освітнього середовища була відзначена у 14 % педагогів;

– індивідуальні плани самоосвіти змогли представити лише 16 % педагогів. Усі інші учасники дослідження зводили відповіді лише до теоретичних знань з галузі спеціальної педагогіки.



З огляду на те, що тільки 28 % педагогів пройшли підготовку з питань освіти дітей з ОМЗ, рефлексивна оцінка педагогами своїх здібностей до розв'язання професійних завдань у контексті інклюзивної освіти дана адекватно.

За результатами означеної методики зафіксовано таке: 7 % педагогів мають високий рівень сформованості рефлексивно-оцінювального критерію готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти, 78 % – середній, 16 % – низький.

Узагальнюючи кількісні дані, отримані за двома проведеними методиками, можна констатувати таке:

- педагоги розуміють необхідність додаткової освіти з питань організації інклюзії, уточнення особливостей розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а також розробки технологій супроводу інклюзивних процесів у педагогічній практиці;

- педагоги висловлюють бажання оволодіти навичками використання технологій, прийомів і методів розвитку дітей з ОМЗ у спільній діяльності зі здоровими однолітками;

- педагоги відзначають складності конструювання корекційно-освітнього процесу з урахуванням психофізичних особливостей дітей з ОМЗ;

- педагоги висловлюють необхідність отримання додаткових знань про специфіку організації дитячого колективу і формування партнерських відносин з усіма учасниками інклюзивного процесу.

Отже, високий рівень сформованості рефлексивно-оцінювального показника спостерігається у 15 % педагогів, середній – у 54 % і низький – у 31 %.

На період проведення діагностики, готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти сформована недостатньо. Це підтверджується наявністю значних показників середнього і низького рівнів з кожного з розглянутого критерії.

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, не всі педагоги мотивовані на реалізацію ідей інклюзії в своїй педагогічній практиці. Це підтверджують кількісні дані за критерієм мотиваційно-ціннісної готовності. Як основний аргумент,

що обґрунтовує недостатньо мотиваційну готовність респондентів до роботи в умовах інклюзивної освіти, можна віднести відсутність необхідних знань про особливості розвитку дітей з ОМЗ, їх особливі освітні потреби і способи задоволення цих потреб з використанням спеціальних методик корекційно-педагогічного впливу.

Операційно-діяльнісна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти відповідає переважно середньому рівню. Це недостатній показник, обумовлений відсутністю у респондентів знання принципів і розуміння завдань інклюзивної освіти, а також несформованістю умінь відбирати ефективні методи і прийоми навчання, технології персоналізованого супроводу дитини з ОМЗ.

Аналіз рефлексивно-оцінювальної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти показав, що респонденти адекватно оцінюють власну професійну компетентність у галузі організації інклюзії. Ці досліджувані позначають наявні у них труднощі і проблеми, прагнуть виділити їх причини. Однак у 31 % педагогів виявлено низький рівень сформованості рефлексивно-оцінювального критерію, що проявляється у невмінні розв'язувати професійні завдання, пов'язані зі спільним навчанням дітей з нормативним і порушеним розвитком. 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 ОМЗ; не виявляються наявні проблеми.

#### **Висновки та перспективи подальшого дослідження.**

Під час дослідження 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 їх здоровими однолітками, але готовність працювати у цих умовах проявляє незначна кількість педагогів. Причина цього – відсутність спеціальних знань про особливості розвитку учнів з ОМЗ, їхні особливі освітні потреби і темпи просування в освітньому процесі.

1. Стан операціонально-діялісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії характеризується як роз-

винене на недостатньому рівні. Це обумовлено невмінням педагогічних працівників проектувати корекційно-освітній процес з урахуванням різнорідного складу групи / класу, незнанням технологій організації інклюзивної освіти у педагогічній практиці і невмінням здійснювати персоніфікований супровід кожної дитини з ОМЗ в інклюзивному освітньому середовищі. Розуміння того, що в умовах інклюзивної освіти педагогічний колектив має працювати як єдина команда, сьогодні у респондентів відсутній.

2. У групі досліджуваних виявлено переважно недостатній рівень сформованості рефлексивно-оцінювального 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 нормативним і порушеним розвитком. Педагоги продемонстрували недостатній рівень компетентності у галузі проведення аналізу та оцінки наявних ресурсів і можливостей для організації інклюзивної практики, не змогли адекватно оцінити власну педагогічну діяльність у аспекті організації спільного навчання дітей з порушеним і нормативним розвитком.

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

### Література

- Про освіту: Закон України. (2017). *zakon.rada.gov.ua*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України. (2018). *zakon.rada.gov.ua*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>.
- Малофеев, Н.Н.** (2007). *Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке*. Москва: ГНУ «Институт коррекционной педагогики».
- Назарова, Н.М.** (2011). К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции. *Психологическая наука и образование*, 3, 5–11.

### References

- Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On Education: the Law of Ukraine]. (2017). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Pro osnovy sotsialnoi zakhyschenosti osib z invalidnistiu v Ukraini: Zakon Ukrainy [On the basis of social protection of persons with disabilities in Ukraine: the Law of Ukraine]. (2018). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> [in Ukrainian].
- Malofeev, N.N.** (2007). *Osobyu rebenok – vchera, segodnya, zavtra. Obrazovanie i psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch detyam s ograni-chennymi vozmozhnostyami zdorovya v XXI veke [A special child – yesterday, today, tomorrow. Education and psychological and pedagogical assistance to children with disabilities in the XXI century]*. Moskva: GNU «Institut korrektsionnoy pedagogiki» [in Russian].
- Nazarova, N.M.** (2011). K probleme razrabotki teoreticheskikh i metodologicheskikh osnov obrazovatelnoy integratsii [On the problem of developing theoretical and methodological foundations of educational integration]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 3, 5–11 [in Russian].

*Стаття надійшла до редакції 29.05.2020 р.*