

По материалам исследования выявлено 4 группы детей, распределенные по преобладающим видам выявления недостатков регулирующих функций: нормативное выполнения, с преимущественным недоразвитием регулирующей функции, с преобладанием труда планирования, с недостатками программирования, регуляции и контроля.

Ключевые слова: произвольная регуляция деятельности, управляющие функции, дети младшего школьного возраста, нарушение речи, лобные доли, трудности в обучении.

Mamicheva O., Apukhtina V. Peculiarities of voluntary regulation in early school-age children with severe speech impairment

The functions of programming, regulation, and control go a long way in development in ontogenesis, and the nature of the interaction of brain structures changes at different age stages. Their influence is directly related to the maturation of the frontal parts of the cortex and the pathways.

The age of primary school childhood is described as the period when devide occurs, reflecting the growing specialization of the frontal sections and the strengthening of their role in the implementation of mental functions. Aim of the article is to expose an experimental research on peculiarities of programming, regulation and control functions in early school-age children with severe speech impairment. Scientific novelty of the research results consists of the established components and criteria of development of programming, regulation and control functions in early school-age children with severe speech impairment; scientific substantiation, improvement and approbation of a comprehensive diagnostic technique of voluntary regulation of activity in early school-age children with severe speech impairment.

The components of programming, regulation, and control of activities were identified and described, and their relative independence from each other was shown. The diagnostic complex, including 9 neuropsychological tests, was developed. According to the research, 4 groups of children were identified, which were distributed according to the prevailing type of deficiencies of regulatory functions: normative execution, with prevailing difficulties of the regulatory function, with the predominant difficulty of planning, with the difficulty of programming, regulation and control.

The results of the study can be used to diagnose the causes of school difficulties for early school-age children with severe speech impairment and within the framework of an individual approach to learning, allowing for the formulate recommendations for correction.

Keywords: voluntary regulation of activity, executive functions, early school-age children, speech impairment, frontal lobes, learning difficulties.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2019.38.27

УДК 159.922:376.011.3-051

Омельченко М.С., nekaa87@gmail.com

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА:
ОСОБИСТІСНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД**

У статті представлено концептуальні засади розвитку професійної свідомості корекційного педагога у межах особистісно-компетентісного підходу. Автор статті визначає цілі, завдання і принципи, актуалізує основні напрямки роботи, на яких ґрунтується розроблена програма тренінгу. Особлива увага приділяється компетентісній і особистісній детермінації розвитку професійної свідомості, а також активізації функціонування її структурних блоків (когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного, афективного). Професійно-особистісна зорієнтованість процесу розвитку професійної свідомості корекційного педагога, на думку автора, обумовлена формуванням індивідуального стилю його професійної діяльності, ефективного з точки зору професійних результатів і адекватного завданням особистісного зростання фахівця.

Ключові слова: індивідуальний професійний стиль; корекційний педагог; особистісно-компетентісний підхід; програма тренінгу; професійна діяльність; професійна свідомість.

Постановка проблеми. Включення дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивний освітній простір на сьогодні постає одним із провідних напрямів політики нашої держави. Ефективність реалізації цього процесу в багатьом визначається рівнем організації корекційно-розвивальної роботи в закладах освіти, де навчатимуться такі діти, зокрема, якістю професійної взаємодії з ними корекційного педагога. Зважаючи на це, пошук шляхів становлення відповідного рівня професійної свідомості, який би оптимізував процес становлення індивідуального стилю корекційного педагога, розвиток його

професійної творчості й прогресивних поглядів, формування інтересів, цінностей, мотивів, рефлексії та ін. постає як одна з найбільш актуальних проблем у психології.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні підходи до розвитку професійної свідомості фахівців було висвітлено в дослідженнях Є. Ісаєва, Є. Клімова, С. Косарецького, А. Маркової, В. Слободчикова та ін.. У психології професійну свідомість прийнято розглядати поряд з діяльністю та спільнотою, як складову компоненту професіоналізму людини (О. Ангеловський, О. Гульбс, Н. Гуслякова, А. Лузаков, В.Цвик, та ін). Спроби об'єктивації в аналізі структури професійної свідомості неодноразово здійснювали зарубіжні й вітчизняні вчені О. Ангеловський, А. Деркач, О. Єлдишова, Є. Ісаєв, N.Herbert, D. Super та ін.. Але, не зважаючи на інтерес щодо даного феномену в психологічній літературі, сьогодні немає не лише чіткої структуризації професійної свідомості корекційного педагога, яка б відповідала його професійним вимогам і функціям, але й чітко визначеного підґрунтя розвитку професійної свідомості з урахуванням особистісних і компетентнісних аспектів професійної діяльності.

Мета статті: визначення концептуальних засад розвитку професійної свідомості корекційного педагога у межах особистісно-компетентнісного підходу.

Виклад матеріалу дослідження. Розроблена тренінгова програма є концептуальним і технологічним результатом теоретичного та експериментального дослідження розвитку професійної свідомості корекційних педагогів на різних етапах професійної діяльності. Дану програму засновано на наступному теоретичному підґрунті:

- метою й основним результатом реалізації тренінгової програми є оптимізація розвитку професійної свідомості корекційних педагогів;
- розвиток професійної свідомості корекційного педагога відображає характер і зміст становлення її структурного базису, а також особистісних і компетентнісних детермінант;
- розвиток професійної свідомості являє собою психічно, індивідуально, спеціально зорієнтований процес, який забезпечує загальний професійний розвиток корекційного педагога;
- інваріативну основу розвитку професійної свідомості складає його структура й механізм;
- основним методом розвитку професійної свідомості є сполучення комунікативного, діяльнісного, навчального й ігрового впливів;
- професійна свідомість розвивається в процесі свідомої саморегуляції, спрямованої на сприяння позитивним змінам становлення основних її блоків, особистісних і компетентнісних аспектів професійної діяльності, які закономірно виникатимуть внаслідок тренінгового впливу.

Особистісно-компетентнісний характер розробленої концепції розвитку професійної свідомості обумовлений тим, що її центральним моментом є розвиток у корекційних педагогів здібності свідомо впливати на різні аспекти власної професійної діяльності, а також розвивати професійну свідомість за різними напрямками в процесі психологічного тренінгу.

Кожен напрямок розвитку професійної свідомості корекційного педагога має свої особливості та специфіку. Впливаючи на хід професійного розвитку, професійна свідомість знаходиться у стані постійного руху й обумовлює хід становлення професійних якостей і компетентності корекційного педагога. Ефективний розвиток професійної свідомості відбувався забезпеченням функціонування всіх її структурних блоків (таблиця 1.).

Таблиця 1.

Функції структурних блоків професійної свідомості корекційного педагога

Структурні блоки професійної свідомості	Функції, у процесі розвитку професійної свідомості
-----------------------------------------	----------------------------------------------------

Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - розроблення концептуальної моделі професійної діяльності; - детермінація побудови орієнтувальної основи діяльності; - особистісне самовизначення відносно цілей освіти; - антиципація результатів професійної діяльності; - пошук та відбір інформації; - технологічне самовизначення; - інтеграція мотиваційного та когнітивного блоків професійної свідомості.
Рефлексійний	<ul style="list-style-type: none"> - рефлексійна підтримка напрямків розвитку за всіма структурними блоками професійної свідомості корекційного педагога; - рефлексійний контроль повноти і адекватності спроектованої професійної діяльності у процесі її реалізації за окремими критеріями; - самоаналіз досліджуваних психічних станів, їх особистісних і діяльнісних детермінант; - забезпечення реалізації конструктивного стилю поведінки у ситуаціях напруження; - самоконтроль ефективного поєднання якісної реалізації професійної діяльності та розвитку професійної свідомості корекційного педагога; - самоконтроль ефективного сполучення діяльності корекційного педагога і учня.
Аксіологічний	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток ціннісно-професійної спрямованості особистості корекційного педагога; - поглиблення інтересу до професійної діяльності; - формування пріоритетності спрямування знань, умінь та навичок на вирішення професійних завдань; - інтеграція професійних цінностей до особистісно-значущих; - формування цілісної системи професійно-ціннісних орієнтацій.
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - мотиваційне забезпечення професійного розвитку. Надання особистісного смислу професійній діяльності. - утримання певного рівня напруження і спрямованості процесу професійного розвитку; - вибір цілей професійного зростання; - визначення цілей професійної діяльності; - вибір з різною мірою усвідомленості парадигми освіти – форм і засобів досягнення суб'єктивно-мотиваційного забезпечення цілей освіти; - визначення місця і ролі професійної діяльності у цілісному життєдіяльнісному контексті; - суб'єктність/об'єктність особистісної позиції.
Афективний	<ul style="list-style-type: none"> - визначення спрямованості поведінки й засобів її реалізації; - покращення настрою, збудження інтересу до професійної діяльності та професійного зростання; - розкриття власних резервів внутрішньої активності, можливість самовираження й самопізнання; - зняття й зниження тривожності, фізичної та інтелектуальної напруги, відновлення внутрішніх сил і резервів; - корекція відносин, подолання труднощів у поведінці, роботі тощо.

Цільові орієнтири корекційного педагога можуть бути пов'язані, перш за все, з формуванням нових знань про корекцію порушень психофізичного розвитку дитини чи розвиток її індивідуальності, які здійснюються гуманними і толерантними засобами, що забезпечують перехід до діяльнісного й особистісного саморозвитку у динамічному й багатогранному світі. Таким чином, постає проблема

конкретизації цілей розвитку професійної свідомості корекційного педагога та їх сполучення з реальними цілями молодих фахівців. Цілі можуть різнитися, так само як можуть різнитися мотиви до професійної діяльності. Вони не завжди є адекватними і відповідають цілям професійної діяльності або загальним цілям системи освіти. Отже, постає необхідність сформулювати окремо цілі професійного розвитку корекційного педагога з позиції системи освіти й мету розвитку професійної свідомості, яка може бути прийнята фахівцем незалежно від мотивів.

Досягнення цілей пов'язано з вирішенням комплексу завдань:

- забезпечення мотиваційної готовності корекційного педагога до пошуку і реалізації шляхів професійного зростання;
- створення умов для збагачення професійних знань корекційних педагогів: перейняття професійного досвіду, відвідування семінарів і конференцій, ознайомлення із сучасною науково-методичною літературою, стажування в освітніх закладах тощо;
- підвищення якості рефлексивної діяльності корекційного педагога: відвідування тренінгів, обмін досвідом із колегами, планування і аналіз власної професійної діяльності, визначення перспектив професійних рішень і аналіз їх наслідків;
- розвиток системи професійних цінностей корекційних педагогів (підвищення професійної культури);
- вдосконалення системи професійних емоцій і почуттів (актуалізація адаптивних здібностей, збереження здоров'я, запобігання «професійному вигоранню» тощо).

Цілі і завдання обумовлюють принципіальні підходи до організації та змісту розвитку професійної свідомості корекційного педагога, серед яких доцільно виділити загальні принципи, які виходять з особистісно-компетентісного підходу до рішення проблеми розроблення програми розвитку професійної свідомості, і принципи часткові (конкретно-реалізаційні).

Принцип особистісної зорієнтованості процесу розвитку професійної свідомості корекційного педагога. З позицій особистісно-зорієнтованого підходу якість розвитку професійної свідомості визначає хід становлення професійно-особистісних характеристик корекційного педагога як суб'єкта професійної діяльності. Предметом аналізу особистісних механізмів, які обумовлюють спрямованість розвитку, виступають особистісні утворення, що формуються під впливом потреб, мотивів, інтересів самоактуалізації. Професійно-особистісні утворення дозволяють корекційному педагогу розв'язувати професійні завдання, долати проблемній ситуації та труднощі професійного зростання шляхом ціннісного самовизначення, збагачення особистості новими засобами бачення ситуації, новими засобами самоорганізації (Л. Божович, О. Запорожець, Л. Виготський, В. Давидов, Л.Занков, О. Леонтьєв, В. Слободчиков, Б. Ельконін та ін.). Самовизначення, яке розуміємо як пошук особистісного смислу в проблемних ситуаціях професіоналізації проявляється як співвіднесення своїх професійно-особистісних характеристик (якостей, здібностей, рис, деформацій) з професійними цінностями й ролями. При цьому корекційний педагог сам визначає свою внутрішню позицію і досягнення особистісно значущих професійних результатів (особистісне самовизначення), також свою позицію відносно значущих для нього людей із професійного оточення. Витоком активізації ціннісного самовизначення (смыслоутворення) усвідомлення вищої ієрархії орієнтувально-ціннісних установок, професійних інтенцій, афективних реакцій. При цьому ціннісний орієнтир визначає: якість професійного уявлення корекційного педагога, що потрібно знати й зрозуміти; смисл – для чого це потрібно знати; мотив – чи хочу це знати; рефлексію – чи можу це дізнатись; емпатійний орієнтир – чи подобається це робити; мнемічний орієнтир – здатність відтворювати засвоєне.

Таким чином, розвиток професійної свідомості корекційного педагога виступає результатом безперервного підключення когнітивно-рефлексійно-ціннісно-мотиваційно-афективних засад до ядерної системи особистісних утворень. В результаті особистісні утворення набувають регулюючої (активізуючої, спрямовуючої, організовуючої) функції та стають енергетичним потенціалом вдосконалення смислових структур, які виступають змістовною засадою виконавчих дій професійного розвитку. Регулюючі функції пізнавального самовизначення проявляються в наступній послідовності:

- активізація підсвідомого співвіднесення зовнішніх і внутрішніх мотивів професійного розвитку з суб'єктивними можливостями перцептивної системи й сформованим позитивним досвідом перцепції,

що призводить до формування ядерної смислової структури дії, спрямованої на професійний розвиток [2, с. 267];

- орієнтація рефлексії на оцінку відповідності рівня професійної дії професійним вимогам. Зростання функцій контролю в формі прояву адекватної внутрішньої позиції на фоні позитивних афективних реакцій забезпечує ситуації успіху розуміння смислу професійної задачі і, як з цього слідує, визначає якість особистісних самовизначень корекційного педагога в проблемних ситуаціях [5, с. 25];

- інтегрування багатообразних об'єктів професійної діяльності до сформованого цілісного засобу розвитку професійної свідомості та його подальшого перевтілення [6];

- вдосконалення в виборі засобів розвитку професійної свідомості.

Таким чином, підвалиною розвитку професійної свідомості виступає професійно-особистісна зорієнтованість корекційного педагога: професійні здібності, якості, риси, деформації вони як своєрідні «силові поля» активізують професіоналізацію фахівця. Динамічність особистісних детермінант розвитку професійної свідомості забезпечує безперервність перевтілення професійного простору за рахунок актів саморозвитку, що свідчить про переростання зовнішньо керованого процесу розвитку в саморозвиток.

Розвиток професійної свідомості розглядаємо як результат динамічного процесу становлення й зміни його професійних компетенцій. Така концепція професійної свідомості заснована на положенні теорії діяльності, згідно до якої процес формування й розвитку індивідуальних і групових психічних явищ є діяльнісно опосередкованим [3]. Іншими словами, для того, щоб процес розвитку позитивно впливав на психологічні новоутворення у поведінці та відносинах між людьми, слід перш за все, впливати на діяльність, яка формує відповідні новоутворення й відповідні відносини [4, с. 53].

Компетентісна детермінація розвитку професійної свідомості, яка реалізується як у теоретичному й тренінговому моделюванні діяльнісного процесу, так і у реальній професійній діяльності корекційного педагога, що обумовлена необхідністю практичної інтерпретації отриманих у процесі професійної підготовки компетенцій у контексті безпосередньої професійної діяльності з визначенням їхнього місця у її структурі та ролі у функціональній організації відповідно з концепцією професійної діяльності й особистісною професійною позицією.

Компетентісний характер детермінації розвитку професійної свідомості обумовлений як структурою професійної діяльності корекційного педагога, так і структурою самої професійної свідомості.

Серед конкретно-реалізаційних принципів можна виділити наступні:

- принцип забезпечення структурної повноти професійної компетентності на будь-якому етапі розвитку професійної свідомості;

- принцип змістовної та операціональної адекватності структурних компонент діяльності в процесі її організації та реалізації (у формі проекту чи реальної діяльності);

- переважно груповий характер діяльності в процесі розвитку професійної свідомості корекційного педагога;

- індивідуальна зорієнтованість розвитку професійної свідомості корекційного педагога.

Формування індивідуального стилю професійної діяльності в процесі розвитку професійної свідомості корекційного педагога, ефективного з точки зору результатів, адекватних завданням особистісного зростання педагога та його учнів має особливе значення. Індивідуальний стиль професійної діяльності створюється фахівцем свідомо або стихійно шляхом мобілізації своїх цінних для даної роботи якостей, компенсуючи і долаючи ті, які перешкоджають досягненню успіхів [1].

Важливим аспектом розвитку професійної свідомості є психокорекційний вплив, що створює умови для всемірного професійно-особистісного зростання. Як відзначає А.С. Співаковська, при реалізації таких впливів слід розуміти, що всі загальноприйняті закономірності будуть набувати індивідуальних проявів у реальній поведінці або психологічному обліку людини. Тобто, головним у психокорекції постає саме індивідуальний підхід. Розглянемо декілька основних принципів психокорекційного впливу на розвиток професійної свідомості корекційного педагога [4].

Висновки. Визначення цілей, завдань, напрямків, загальних і конкретно-реалізаційних психологічних принципів роботи з розвитку професійної свідомості корекційних педагогів полягло в

основі визначення концептуальних засад розроблення відповідної програми тренінгів. При цьому, особистісно-компетентнісна зорієнтованість розвитку професійної свідомості націлена на забезпечення покращення показників професійної діяльності, полегшення процесу професійної адаптації, оптимізацію професійного розвитку корекційних педагогів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. На даному етапі найбільш гостро постає проблема розроблення змісту програми розвитку професійної свідомості корекційних педагогів: визначення основних етапів цієї роботи, часових і конкретно-змістових процедурних меж даного процесу.

Список використаних джерел:

1. Беженар, Г.Д. (2008). Основні результати дослідження психологічних особливостей впливу професійної компетентності директора гімназії на умови діяльності її працівників. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Медична психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», Том X. Вип. 7, 44–52.
2. Дружилов, С.А. (2017). Психология профессионализма. Харьков: Гуманитарный центр, 2017, 360 с.
3. Леонтьев, А.Н. (1977). Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 304 с.
4. Спиваковская, А.С. (1988). Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). М.: Изд-во МГУ, 200 с.
5. [Тиньков, О.М.](#) (2018). Психологія праці: навч. Посіб. Харків: ХАІ, 63 с.
6. [Santrock, J.W.](#) (2004). Educational psychology. Boston [etc.] : McGraw-Hill, XXIV, 551, P. 1-8.

References:

1. Bezhenar, H.D. (2008). Osnovni rezultaty doslidzhennia psykhologichnykh osoblyvostei vplyvu profesiinoi kompetentnosti dyrektora himnazii na umovy diialnosti yii pratsivnykiv [The Main results of the study of psychological features that have an impact to the gymnasium director's professional competence on the conditions of its employees activity]. *Aktualni problemy psykhologii: Psykhologhiia navchannia. Medychna psykhologhiia: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii im. H. S. Kostiuksa APN Ukrainy – Actual problems of psychology: Psychology of education. Medical Psychology: Proceedings of the Institute of Psychology. G.S. Kostyuk APS of Ukraine.* K.: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», T. X. Vyp. 7. 44–52 [in Ukrainian].
2. Druzhilov, S.A. (2017). *Psikhologhiia professionalizma [Psychology of professionalism]*. Kharkov: Gumanitarnyi tsentr, 360 [in Russian].
3. Leontev, A.N. (1977). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality.]*. M.: Politizdat, 304 [in Russian].
4. Spivakovskaia, A.S. (1988). *Profilaktika detskikh nevrozov (kompleksnaia psikhologicheskaiia korrektsiia)* [Prevention of childhood neurosis (complex psychological correction)]. M.: Izd-vo MGU, 200 [in Russian].
5. Tynkov, O.M. (2018). *Psikhologhiia pratsi [Labor psychology]: navch. posib.* Kharkiv: KhAI [in Ukrainian].
6. Santrock, J. W. (2004) *Educational psychology*. Boston [etc.] : McGraw-Hill [in English].

Омельченко М.С. Развитие профессионального сознания коррекционного педагога: личностно-компетентностный подход.

Цель исследования: определение концептуальных положений развития профессионального сознания коррекционного педагога в рамках личностно-компетентностного подхода.

Процедура исследования. Представленные концептуальные положения развития профессионального сознания основаны на результатах теоретического и экспериментального исследований психологии профессионального сознания коррекционного педагога.

Результаты исследования. Автор статьи определяет цели, задачи и принципы, актуализирует основные направления работы, на которых основывается разработана программа тренинга. Особое внимание уделяется компетентностного и личностной детерминации развития профессионального сознания, а также активизации функционирования ее структурных блоков (когнитивного, рефлексивных, аксиологического, мотивационного, аффективного).

Выводы: Определение целей, задач, направлений, общих и конкретно-реализационных психологических принципов работы по развитию профессионального сознания коррекционных педагогов легло в основу определения концептуальных основ разработки соответствующей программы тренингов.

Ключевые слова: индивидуальный профессиональный стиль; коррекционный педагог; личностно-компетентностный подход; программа тренинга; профессиональная деятельность; профессиональное сознание.

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.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2019.38.28

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 цієї 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 залишились питання, які мають статистично значуще факторне навантаження, зокрема, залишилось усього 35 питань, які надано нижче. Питання автоматично було розподілене за п'ятью факторами (що підтвердило теоретично обґрунтовані компоненти психологічної готовності до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями в інклюзивному класі), статистичні дані достовірні при $P \geq 0,05$.

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
Блок «мотиваційний компонент»					
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

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
Блок «орієнтаційний компонент»					
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 $P \geq 0,05$).

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
Блок «операційний компонент»					
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

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 психофізичними 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 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
Блок «вольовий компонент»					

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 уміннями 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 замислююсь, чим саме я можу допомогти дітям з порушеннями в розвитку				1,816	
35. Побоююсь, 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, цікавились, 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
Блок «Оцінювальний»					
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, відчують 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 відчують 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.

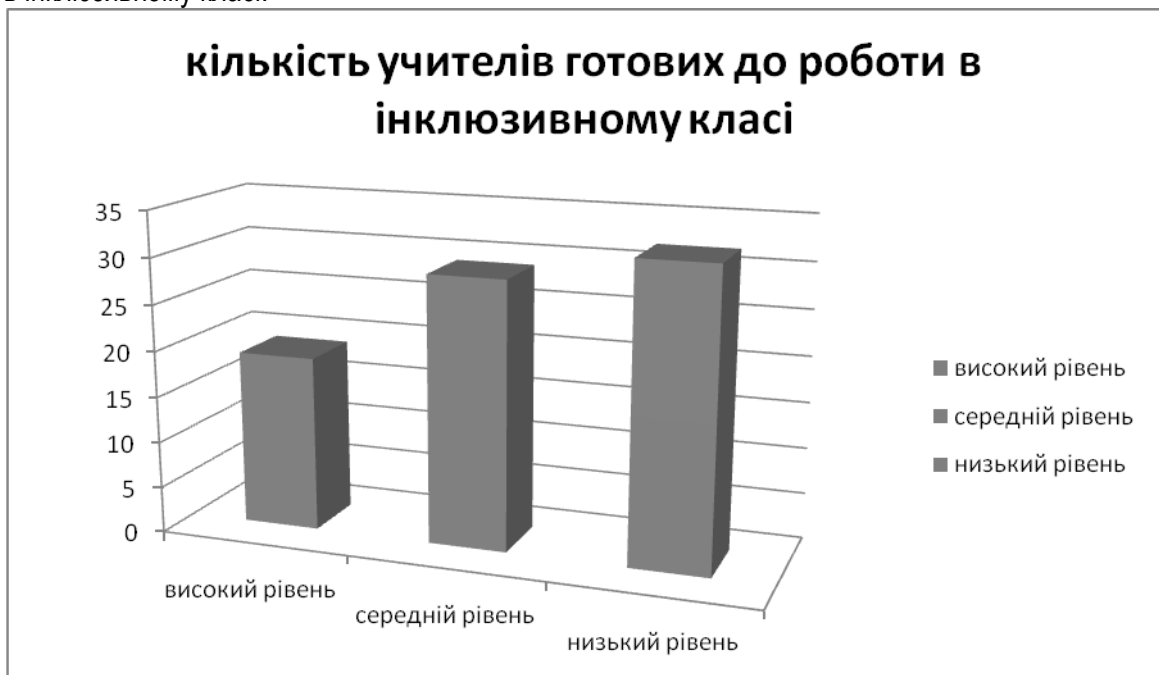


Рис 1. Ілюструє, що кількість учителів в високому рівні готовності до роботи в інклюзивному класі 24% (19 учителів), із середнім 36% (29 учителів), з низьким 40% (32 учителя).

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

- 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 відчувати складнощі навчання і виховання таких дітей й радість від досягнення успіхів, можливість відчувати 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 напрямками. 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 допомогти 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 напрямками. **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, osvitnij, psihologichnij sferah): Vidannja druge, dopovnene. Zhitomir: Vidavnistvo «Volin'» (324 p.) [in Ukrainian]
- 2.Dmitrieva, I.V. Komandna vzaemodija 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 osvitr'oi inkluziji. *Visnik Cherkas'kogo universitetu. Serija Pedagogichni nauki.* (Vipusk 10. S. pp 83–87.) [in Ukrainian]
- 5.Shul'zhenko, D.I. (2017). Osvitno-psihologichna integraciya (inklyuziya) 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 изучения 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.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2019.38.29

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. Визначені критерії та рівні розвитку професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів – логопедів.

На основі запропонованої структури професійної компетентності, розроблена та впроваджена методика дослідження професійної компетентності серед здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Ключові слова: професійна компетентність, спеціальний педагог, логопед, професійна підготовка, спеціальна освіта.

Постановка проблеми. Перебудова вищої школи на основі нового Закону України «Про освіту» стосується багатьох проблем, серед яких чільне місце належить проблемі формування висококваліфікованих педагогічних кадрів, зокрема фахівців нового рівня, педагогів-майстрів, які досконало володіють професійними вміннями та готові до взаємодії із особами, що мають особливі освітні потреби. З огляду на це актуальним стає питання професійної компетентності педагога.

Впровадження інклюзивної освіти вимагає розглядати питання підвищення кваліфікації та професійної майстерності спеціального педагога – логопеда закладу освіти. Останніми роками наголошується значне збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, і з мовленнєвими порушеннями. Відхилення в розвитку мовлення негативно впливає на психічний розвиток дитини, затримує формування пізнавальних процесів, утруднює спілкування з іншими і, отже, перешкоджає становленню повноцінної особистості. Саме тому, відповідні знання, уміння, навички логопеда визначають результативність логопедичного обстеження, правильність логопедичного висновку, а також ефективність корекційно-розвивального навчання і виховання дітей із порушеннями мовлення [2, с. 93].

Велике значення питанню формування професійної компетентності та її значенню у вихованні гармонійно розвиненої особистості дитини надавали зарубіжні педагоги та суспільні діячі (Т. Мор, Я. Коменський, Д. Локк, Ж. Руссо. І. Песталоцці та інші – у Західній Європі, М. Ломоносов, О. Радищев, В. Белінський, К. Ушинський та інші – в Росії) та українські дослідники І. Білоус, Л. Васильченко, М. Грищенко, В. Любченко, О. Пометун, В. Семиченко, О. Смалюга, Л. Філіппова та інші. Професійно-педагогічна компетентність розглядається як реалізація особистісних характеристик вчителя, розвиток його професійної свідомості і рефлексії, динаміки професійного самовизначення.

Проте, актуальне на сьогодні, питання професійної компетентності спеціальних педагогів – логопедів недостатньо досліджене. Такі науковці як Г. Гуровець, Л. Смирнова, Є. Соботович, О. Усанова, С. Шаховська, М. Шеремет та інші розглядали становлення професійної компетентності, як теоретичну, так і практичну підготовку спеціалістів. Проте не існує науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі особистості сучасного спеціаліста логопеда, не визначені специфічні компоненти його професійно-педагогічної діяльності в умовах діагностики, корекції та навчання дитини з