

УДК 373.3/5.091.12.011.3-051:613.86:373.3/5.043.2-056.2/3
DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.4/12>

Ляховець Л.О.

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Острянюк Т.С.

ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

Щербата В.Г.

Соціальна організація «The Rainbow group», Амстердам

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

У статті представлено результати проведеного емпіричного дослідження, націленого на аналіз змісту структурних компонентів психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до роботи в інклюзивних класах. Проаналізована структура психологічної готовності вчителів, які мають досвід роботи з учнями з особливими освітніми потребами, та вчителів, які такого досвіду не мають.

Встановлено, що вчителі, які працюють в інклюзивних класах, відчувають недостатність у них спеціальних знань про специфіку дітей з особливими освітніми потребами та недосконалість методичної бази для роботи з ними. Зазначене не погіршує їх емоційного самопочуття: під час роботи з учнями зазначеної категорії, вчителі перебувають у врівноважено-позитивному стані. Побудова освітньо-виховної взаємодії з учнями, які вимагають підвищеної педагогічної уваги, ініціюється у них партнерською мотивацією.

Натомість вчителі, які не працюють в інклюзивних класах, мають нечітке розуміння професійних функцій і завдань, демонструють розгубленість у виборі засобів досягнення цілей новітньої освітньої парадигми. В емоційному стані цих педагогів превалюють невпевненість у власних успіхах і досягненнях учнів з особливими освітніми потребами. У стосунках з цими учнями вони керуються зовнішньою мотивацією.

Структурними компонентами психологічної готовності вчителів, які працюють в інклюзивних класах, виступають: 1) партнерська взаємодія з освітнім закладом; 2) соціально-професійний статус; 3) професійна рефлексія; 4) орієнтованість на справу; 5) потреба у досягненнях.

Структура психологічної готовності вчителів, які не працюють в інклюзивних класах, представлена такими компонентами: 1) соціально-прагматична взаємодія з освітнім закладом; 2) інструментальна професійна мотивація; 3) егоїстична центрація педагога; 4) раціональна організація педагогічної діяльності; 5) потреба у визнанні.

Ключові слова: інклюзивна освіта, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивна компетентність вчителів, психологічна готовність вчителів до професійної діяльності, компоненти психологічної готовності.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набувають зміни і виклики, які постають перед усією світовою спільнотою. Такі загальносвітові процеси, як: технологізація, урбанізація, перехід до цифрового суспільства та явища: соціальна нерівність, соціальне залучення, мультикультурність, мовне й релігійне розмаїття, безбар'єрність, вимагають все більшої актуалізації інклюзивного освітнього середовища. Оскільки саме інклюзивна освіта сприяє переосмисленню людських цінностей; змінам взаємин у соціумі; виступає провідною умовою успіху кожної дитини у дорослому житті.

Пріоритетним напрямком розвитку сучасної освіти в Україні й у світі незмінно залишається забезпечення рівних прав на її отримання. Одна із глобальних цілей сталого розвитку (ціль № 4), проголошених резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 25 вересня 2015 р., вимагає забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчатися впродовж усього життя для всіх. Освіта для сталого розвитку передбачає інклюзивність – надання рівного доступу до освіти усіх вразливих груп населення, зокрема, людей з інвалідністю. А також потребу створювати й удосконалювати навчальні заклади,

що враховують особливі потреби людей з інвалідністю і забезпечують вільне, безпечне від насильства і соціальних бар'єрів, ефективне освітнє середовище для всіх [7].

Схожі принципи покладені в основу проєкту Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на 2023–2030 роки. Зокрема, у стратегічній цілі №2 зазначається: «кожна особа отримує якісні освітні послуги відповідно до індивідуальних потреб у комфортному, безпечному, безбар'єрному, дружньому до кожного учасника освітнього процесу інклюзивному освітньому середовищі» [5, с. 7].

Реалізація зазначеної стратегії розвитку та надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами (далі – ООП) неможливі без участі професійно підготовлених кваліфікованих й мотивованих педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На нашу думку, підвищення вимог до рівня професійної підготовки сучасних педагогічних працівників є цілком обґрунтованим, оскільки для процесу реалізації ідеї інклюзивної освіти недостатньо лише реформ на законодавчому рівні. Особлива роль у цьому процесі належить особистості педагога в цілому та його психологічній готовності до взаємодії з учнями з ООП зокрема.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних джерел показав, що у широкому розумінні психологічна готовність вчителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі тлумачиться як стан його свідомості, що регулює поведінку й ставлення до різних сторін інклюзивного освітнього процесу та всього, що з ним пов'язано; готовність до продуктивних дій у специфічних умовах інклюзивного освітнього процесу.

Зокрема, у дослідженні проблемного поля психологічної готовності до роботи в системі вітчизняної шкільної інклюзії (у початковій школі) переважають два напрямки, детально проаналізовані І. Демченко [3]. Перший з них – особистісний – розглядає психологічну готовність як інтегральну суб'єктну якість педагога (Альохіна С., Балл Г., Бойчук Ю., Микитюк О., Семиченко В., Чебикін О., Шуміловська Ю. та ін.). Другий – функціональний – інтерпретує означений феномен як психологічний стан, що зумовлює якісне виконання функцій професійної діяльності (С. Мартиненко, Прядко Л., Сорока О., Фастівець А., Шелуха О., Ярошко М. та ін.).

У своїх розвідках ми приєднуємося до дефініції психологічної готовності, запропонованої вітчизняною науковицею А. Барбіною: «...це –

своєрідне динамічне інтегроване новоутворення, яке допомагає провадити педагогічну діяльність у сфері інклюзивної освіти на високому рівні й усвідомлювати самого себе у професії ...» [1, с. 62].

Незважаючи на численні теоретичні і методичні напрацювання, присвячені підготовці педагогів у вищій школі, розвитку їх спеціальних, соціальних, психологічних, інклюзивних та інших компетентностей, аналіз практичного досвіду працюючих у ЗНЗ педагогів, засвідчує їх певну неготовність до активної участі в модифікації інклюзивного навчального середовища, зокрема, через психологічні бар'єри, професійні стереотипи тощо (Вознесенська О., Демченко І., Терлецька Л., Щербань П. та ін.).

Проблеми психологічної неготовності першим проаналізував норвезький вчений Г. Стангвік (1997), наголосивши, що практична реалізація ідеї інклюзії передусім пов'язана зі здатністю педагога працювати у нових, невизначених умовах та спроможністю інтегрувати ці ідеї у своє професійне мислення. Саме тому опанування професійних ролей, необхідних для реалізації інклюзії, відбувається не зразу, а в декілька послідовних етапів: від явної чи прихованої протидії кризь пасивне прийняття до активного прийняття [8].

Не менш вагомими є вітчизняні дослідження, які розкривають психологічні труднощі вчителів, працюючих в інклюзії. Так, за результатами опитування педагогів початкової школи, дослідниці Н. Кипиченко і А. Гурська встановили кілька причин, що викликають підсвідоме небажання працювати із учнями з ООП. Одна з них: «кардинальні зміни, які викликають внутрішній супротив педагогів, оскільки деформується все те, що вони напрацьовували роками...» [4, с. 78]; друга: «інформаційна необізнаність вчителів щодо впровадження інклюзії в освітній простір»; третя: «особистий негативний досвід» [4, с. 83].

Розвідки Н. Сергійчук і О. Сергійчук розкривають зміст окремих психологічних бар'єрів у вчителів. Основні побоювання педагогів ЗНЗ пов'язані з розумінням дефіциту знань в галузі корекційної педагогіки (та інших спеціалізованих дисциплін), з незнанням форм і методів роботи з дітьми з порушеннями у розвитку. Більшість педагогів під час навчання у ЗВО не проходять практику в інклюзивних установах і не стикаються з дітьми з ООП. Відсутність відповідного досвіду взаємодії й породжує у них бар'єри у налагодженні ефективної й екологічної взаємодії з учнями [6].

Порівняння результатів анкетування майбутніх і працюючих вчителів початкових класів, здій-

снене К. Гудзь, з одного боку продемонструвало, що майбутні фахівці вбачають більше переваг у розвитку інклюзивної освіти, більш зацікавлені у вивченні інклюзії, чіткіше виокремлюють труднощі в її впровадженні у ЗНЗ. Але, з іншого боку, студенти не виявляють бажання в майбутньому працювати в інклюзивних класах, а набуті знання збираються «розповсюджувати та використовувати у власному житті» [2, с. 132].

Отже, незважаючи на високу зацікавленість науковців проблемою готовності педагогів до роботи в модифікованому інклюзивному навчальному просторі, зустрічається вкрай мало досліджень, побудованих на порівняльному аналізі особливостей психологічної готовності шкільних вчителів, які працюють в класах, до складу яких входять діти з ООП, та в класах, до складу яких такі учні не входять.

Мета статті – дослідити особливості психологічної готовності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, які мають досвід роботи в інклюзивних класах, та які такого досвіду не мають.

Для досягнення окресленої мети були поставлені такі завдання: 1) з'ясувати рівень обізнаності педагогічних працівників з проблематикою інклюзивного освітнього простору (когнітивний компонент психологічної готовності) та емоційною його оцінкою (емоційний компонент); 2) дослідити структуру психологічної готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі вчителів, працюючих і не працюючих із дітьми з ООП.

Виклад основного матеріалу. Визначення структури та змістовного наповнення компонентів психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивних класах загальноосвітнього навчального закладу здійснювалося за допомогою наступних методик: 1) когнітивний та емоційний компоненти психологічної готовності досліджувалися засобами авторської анкети «Готовність вчителя до роботи в інклюзивному класі» (містить 10 питань, націлених на розуміння змісту поняття «інклюзивна освіта» та емоційних реакцій педагогів на інклюзивний простір); 2) мотиваційний компонент («Опитувальник для визначення джерел мотивації» Дж. Барбуто, Р. Сколл; 3) рефлексивний компонент (в т. ч. й усвідомлення власного ставлення до роботи в інклюзивному просторі) розкривався за допомогою методики «Визначення індивідуальної міри рефлексивності» (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова).

Обробка емпіричних даних, отриманих по двох групах респондентів (працюючих і не працюючих

в інклюзивних класах вчителів), містила наступні методичні процедури: 1) з'ясування рівня обізнаності вчителів про проблемне поле інклюзивної освіти та емоційну готовність до роботи в інклюзивних класах (кількісний аналіз, первинна статистика); 2) виокремлення структурних компонентів психологічної готовності та їх змістовного наповнення у вчителів (факторний аналіз).

Дослідження проводилося восени 2022р. у восьми загальноосвітніх навчальних закладах (I-III ступенів) м. Чернігова, в яких функціонують інклюзивні класи, й охоплювало 152 педагоги. Серед них: 17 чоловіків і 135 жінок; середній вік – 43 роки; досвід роботи від 2-х до 41-го року. Це педагоги початкової і середньої ланок, 58 з яких працюють в інклюзивних класах, а 93 – у класах, не включених до інклюзивного освітнього простору.

У межах цього дослідження більш глибоко вивчалися наступні компоненти психологічної готовності: когнітивний й емоційний (задоволення від професійної діяльності, емоційне прийняття).

З метою визначення рівня обізнаності з проблемним полем інклюзивної освіти (її визначення, структурні компоненти, зовнішні й внутрішні чинники її забезпечення, готовності до роботи у цьому просторі) та власного емоційного реагування на ці проблеми, опитаних обох груп (N=152) про інклюзивну освіту, було проведено анкетування. Вивчення зазначених вище особливостей показало наступне.

Переважна більшість вчителів, які працюють в інклюзивних класах (70,7%), характеризують інклюзію як якісне спільне навчання; непрацюючі в таких класах педагоги не настільки одноставні у думках: частина (44,1%) погоджується з попереднім твердженням, частина (37,6%) переконана, що інклюзія – черговий прояв демократії в освітньому процесі. Ступінь своєї поінформованості з проблем інклюзивної освіти опитані оцінили так: «мені трохи бракує знань з питань інклюзії» (50% працюючих і 21,5% непрацюючих вчителів); «мої знання з цього питання досить поверхневі» (39,7% працюючих і 52,7% непрацюючих вчителів); «нічого про це не знаю» (10,3% працюючих і 18,3% непрацюючих вчителів). Всі педагоги, оцінюючи свою компетентність у питанні психологічної специфіки «особливих» дітей, визнають, що потребують додаткового навчання, оскільки їх знання доволі застарілі, отримані ще під час їх «навчання в інституті», а курси підвищення кваліфікації – відповідного профілю – проходили лише 15% працюючих в інклюзії спеціалістів. Але,

незважаючи на вищесказане, 81% працюючих і 62,4% непрацюючих в інклюзії вчителів переконані в тому, що робота в інклюзивному класі вимагає від фахівця постійного професійного самовдосконалення.

Всі опитані демонструють переважно доброзичливу реакцію на учнів з порушеннями розвитку, але, емоційне ставлення вчителя залежить від типу вади. Так, діти з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату викликають у педагогів співчуття; з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями – неприязнь; з поведінковими порушеннями – страх. При цьому, на настрої більшості працюючих в інклюзивних класах фахівців (62,1%) зазначене ставлення жодним чином не впливає; що не можна сказати про 50,5% не працюючих там вчителів, яким довелося б пережити стійке емоційне напруження, психологічний дискомфорт, стресові стани, спеціально налаштовуючись на роботу з інклюзивним класом.

Оцінка педагогами своєї психологічної готовності до роботи в інклюзивних класах, виявилася цілком прогнозованою: 63,8% працюючих вчителів абсолютно впевнені у своїй компетенції і можливостях; 30,4% непрацюючих педагогів – навіть не уявляють себе у зазначеній ролі. Почуваються неготовими до роботи у такому форматі 19% працюючих і 29% непрацюючих вчителів; ставляться з певним страхом – 13,8% працюючих і 18,3% непрацюючих з особливими дітьми педагогів. Отже, не всі працюючі в інклюзії вчителі, повністю адаптувалися до нових умов роботи. Крім того, темпи пристосування до інклюзивної освіти (на думку обох груп опитаних), уповільнюються через неналежне матеріально-технічне забезпечення шкіл, відсутність спеціальних знань про особливості дітей з порушенням розвитку, слабе фінансове заохочення фахівців.

Структурні компоненти психологічної готовності вчителів до інклюзії було встановлено за допомогою процедури факторного аналізу за програмою з пакету прикладних статистичних засобів SPSS 17.0 for Windows. Після Varimax обертання виділилося по п'ять факторів першого порядку, які описують 56,466% сумарної дисперсії у працюючих в інклюзивних класах вчителів і 51,644% – у вчителів, не працюючих в інклюзивних класах.

Проаналізуємо результати факторного аналізу, отримані у групі *працюючих в інклюзивній освіті вчителів* (N=58).

Перший фактор (що описує 19,914% сумарної дисперсії), названий *«Партнерська взаємодія*

з освітнім закладом», дозволяє охарактеризувати вчителів як готових працювати у закладі, де можна застосувати свої здібності і досвід (0,742); приймати відповідальні рішення, особливо якщо ті співпадають з їх високими власними стандартами (0,705); або самі фахівці здатні повірити у провідні ідеї закладу і втілити їх (0,529). Навчальний заклад, у свою чергу, повинен забезпечити вчителю умови для реалізації особистих досягнень (0,700); можливість обирати найцікавішу роботу (0,665); спілкуватися з цікавими людьми (0,663). Крім того, адміністрація має чітко організувати робочий процес: визначати провідні ідеї функціонування реформованого навчального закладу (0,668), його цілі (0,569) та гарантувати гідну зарплатню (0,586).

За таких умов ефективної взаємодії вчителі готові напрацьовувати дидактичні знання, поступово переводячи їх у методичні уміння, для професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Другий фактор (13,395%), названий нами *«Соціально-професійний статус»*, утворений такими складовими, як: визнання і схвалення оточуючих («обираючи роботу, зупиняюся на тій, що забезпечить мені визнання» (0,818); «докладаю максимум зусиль, коли знаю, що про це стане відомо найвпливовішим людям у школі» (0,744); «працюю наполегливіше, знаючи, що це забезпечить мені соціальне визнання» (0,501); «мені важливо, щоб мою поведінку схвалювали» (0,476)) та прийнятний фінансовий рівень («обираючи роботу, погоджуюсь на більш високооплачувану» (0,772); «улюблений день на роботі – день зарплатні» (0,705); «я працював би ще краще, якби мені більше платили» (0,589)).

Вчителям, працюючим в інклюзивних класах, важливо усвідомлювати, що їх робота корисна і запитана у суспільстві, дає гарантовану зайнятість, забезпечує високе становище у професійному співтоваристві. Для них – працюючих в більш складних і менш прогнозованих умовах інклюзії – особливо важливими є питання справедливості оплати, врахування їх кваліфікації, досвіду і досягнень.

Третій фактор (8,834%) отримав назву *«Професійна рефлексія»* і був представлений такими характеристиками: рефлексія теперішньої діяльності (0,784); рефлексія спілкування (0,718); ретрорефлексія (0,692); рефлексія майбутньої діяльності (0,617); стаж (0,502).

Вчителі, працюючі із дітьми з ООП, поступово набувають розгалужених теоретичних знань про специфіку інклюзивної освіти, зокрема: про орга-

нізаційні умови, індивідуальні освітні маршрути, соціалізаційні цілі і завдання освіти, результати навчальної діяльності для учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Особливі вимоги висуваються до комунікативної компетентності вчителів, які повинні гнучко реагувати на особливі освітні потреби цих дітей, знаходити альтернативні форми спілкування, вміння встановлювати довірчі інтеракції.

Четвертий фактор (8,216%) був названий «**Орієнтованість на справу**». Він засвідчує, що провідним базовим орієнтиром у педагогічній діяльності є спрямованість вчителів, працюючих в інклюзії, на справу: «об'єм моїх зусиль відповідає вимогам роботи» (0,798); «я маю знати, що своїми вміннями сприяю розвитку навчального закладу» (0,421). Але це не виключає потреби враховувати й особисті інтереси: «люблю робити те, що дає мені задоволення» (0,818); «для мене важливо, щоб моя поведінка схвалювалась» (0,335); ретрорефлексія як ретельний аналіз результатів своєї попередньої професійної діяльності (0,306).

Ймовірно, активна самореалізація кожного окремого педагога сприяє підвищенню продуктивності роботи всього колективу освітнього закладу.

П'ятий фактор (6,107%), названий «**Потреба у досягненнях**», по суті, непрямо підтверджує попередні висновки про виражене прагнення вчителів, працюючих в інклюзивних класах, до саморозвитку, особистісного й професійного зростання. Джерелом узгодженості уявлень педагогів про власні особистісні та професійні якості виступає гармонійна внутрішня Я-концепція. Її основу складають такі потенційні можливості особи: «покинути роботу, яка не подобається» (0,637); «приймати рішення, що відповідають власним високим стандартам» (0,549); «поступитись власним успіхами заради успіху закладу, цілі якого мною поділяються» (0,502); самостійно, нестереотипно обирати друзів й однодумців – «люди, у яких більше друзів, живуть повнішим життям» (-0,479).

Структурні компоненти психологічної готовності до роботи в інклюзивному просторі у **вчителів, які не працюють в інклюзивних класах** (N=93), виглядають так.

Перший фактор (що описує 15,585% сумарної дисперсії), названий «**Соціально-прагматична взаємодія з освітнім закладом**», дозволяє охарактеризувати цих вчителів як соціально і психологічно дистанційованих від школи, в якій вони працюють. Про це свідчить їх прагнення підвищити свій авторитет за рахунок: вибору роботи,

яка забезпечує визнання (0,715); встановлення корисних зв'язків – «працюю максимально ефективно, якщо про це дізнаються впливові люди» (0,690); пошуку джерел матеріального благополуччя – «улюблений день на роботі – день зарплатні» (0,647), «обираю роботу, за яку більше платять» (0,643); підвищення власної мобільності – «завжди потрібно шукати інформацію про краще місце роботи» (0,604). Інколи вони обирають «організацію, яка підтримує мої переконання» (0,615), але не пов'язують з нею своє теперішнє й майбутнє професійне просування: рефлексія теперішньої діяльності (-0,326) і рефлексія майбутньої діяльності (-0,319).

Другий фактор (11,275%), названий нами «**Інструментальна професійна мотивація**», свідчить про те, що вчителі, не працюючи в інклюзії, не прагнуть високих професійних досягнень, якщо ті пов'язані з потребою боротися з рутинною («я люблю робити те, що дає мені задоволення» (0,703), «часто відкладаю нецікаву роботу» (0,506)); вимагають інтелектуальних чи моральних зусиль («об'єм моїх зусиль на роботі визначається вимогами цієї роботи» (0,536)); ґрунтуються на аналізі минулого професійного досвіду (ретрорефлексія (-0,568)); закликають поступитися своїм визнанням заради інтересів організації («якщо мені імпонують цілі організації, то байдуже, чи досяг я своїх цілей») (-0,536)).

Стимулом до більш наполегливої праці у них виступає матеріальне заохочення: «я працював би краще, якщо б платили більше» (0,601), «кожна година роботи повинна бути оплачена» (0,452). Зазначене свідчить про виражену інструментальну мотивацію цих фахівців.

Третій фактор (9,125%) отримав назву «**Егоїстична центрація педагога**», він розкриває наступні характеристики фахівців у ситуації професійної взаємодії: зосередженість на власних інтересах («проводжу час з людьми, з якими мені цікаво» (0,767); «вибираючи між двома роботами, обрав би більш цікаву» (0,694); «обираючи роботу, вибираю найцікавішу» (0,660)) та задоволення своїх потреб («щоб працювати наполегливо, цілі організації мають співпадати з моїми» (0,429); «впевнений, що я мотивую сам себе» (0,417); «я домагаюсь, щоб мої рішення відповідали моїм стандартам» (-0,710)).

Четвертий фактор (8,355%) був названий «**Раціональна організація педагогічної діяльності**» і свідчить про схильність не працюючих в інклюзії вчителів до виваженої і розважливої поведінки у професійній сфері.

Обираючи оптимальні стратегії поведінки, обов'язково враховують ряд обставин: професійні досягнення («потрібно знати, що своїми уміннями я роблю внесок у розвиток освітнього закладу» (0,606), «мені треба вірити в ідею, щоб втілити її» (0,602)); самоконтроль актуальної діяльності (рефлексія теперішньої діяльності (0,580)); планування перспективної діяльності (рефлексія майбутньої діяльності (0,533)); особисту успішність («роблю те, що дає відчуття особистих досягнень» (0,477)), а також – гарантовану зайнятість («якщо мені не подобається робота, я кидаю цю роботу» (-0,566)).

П'ятий фактор (7,304%), названий «*Потреба у визнанні*», по суті, підтверджує сказане вище: вчителі, не працюючи в інклюзії, орієнтовані на задоволення потреби в особистому визнанні, інколи поступаючись для його досягнення, навіть власним соціальним престижем. Про це свідчить склад фактору: «вважаю, що я людина, яка мотивує саму себе» (0,366); «наполегливо працюю, якщо цілі освітнього закладу співпадають з моїми» (0,320); «роблю тільки те, що дає відчуття особистих досягнень» (0,315) і «працюю наполегливо, якщо це забезпечує мій соціальний престиж» (-0,452).

Аналіз результатів здійсненого емпіричного дослідження чітко показав особливості сформованості когнітивного та емоційного компонентів психологічної готовності працюючих і не працюючих в інклюзії вчителів до роботи з «особливими дітьми». Більшість вчителів, працюючих в інклюзивних класах, переконані у тому, що інклюзія – це перспективне, якісне спільне навчання, оскільки наразі школа має орієнтуватися на дітей з будь-якими освітніми потребами. Не працюючи в таких класах вчителі вважають інклюзію даниною моді.

Важливим аспектом забезпечення психологічної готовності педагогів до інклюзії виступає вдосконалення професійних компетенцій. Так, вчителі, працюючи в інклюзивних класах, стурбовані браком у них спеціальних знань; натомість вчителі, не працюючи в інклюзії, обмежуються простою констатацією факту відсутності у себе цих знань.

Певним чином відрізняються й уявлення освітян про умови, чинники та особливості організації інклюзивної освіти у школах. Так, опитані нами вчителі, працюючи в інклюзивних класах, наголошують на педагогічній (професійні компетенції, оновлення не тільки форм, але й способів навчання) та психологічній готовності (розуміння, емоційне прийняття, безоціночне ставлення) до інклюзії. Це спонукає їх під час роботи з «особли-

вими» класами застосовувати інноваційні техніки і прийоми подачі матеріалу, встановлення емоційних контактів, технік самоконтролю; щоб якість викладання матеріалу не залежала від власного настрою і пануючого емоційного фону. Не працюючи в таких класах вчителі взагалі не замислювалися над цим питанням.

Суб'єктивна оцінка педагогами власного ступеню готовності до роботи в інклюзивному класі досить прогнозована: так, у вчителів, які не працюють з особливими дітьми, вона доволі негативна. Ці фахівці навіть не уявляють себе в ролі вчителя інклюзивного класу; на відміну від них, вчителі, які працюють в інклюзивних класах, налаштовані позитивно: вони повністю впевнені у своїх можливостях.

Висновки. Психологічна готовність вчителя (у широкому сенсі) складається з низки аспектів: це емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку, внутрішні мотиваційні настанови, позитивне ставлення до ідеї інклюзії, певний комплекс особистісних характеристик педагога. Все зазначене є умовою ефективної професійної діяльності педагога.

Особливостями психологічної готовності до роботи в інклюзивній освіті у *вчителів, працюючих* в інклюзивних класах, виступають:

- сприйняття інклюзії як концептуальної, перспективної ідеї спільного якісного навчання; визнання неповноти власних знань про фізичні й психологічні маркери «особливих» дітей та методичні аспекти організації освітнього процесу (когнітивний компонент);

- перебування здебільшого у врівноважено-позитивному емоційному стані, що сприяє спонтанному вибору оптимальних моделей поведінки з цими дітьми (емоційний компонент);

- переважання у структурі психологічної готовності схильності до активної партнерської взаємодії, націленості на проектування власного професійного статусу, прагнення до самовдосконалення, орієнтації на виконувану справу й досягнення.

Особливостями (умовної) психологічної готовності до роботи в інклюзії у *вчителів, не працюючих* в інклюзивних класах, є:

- неприйняття концепції інклюзивної освіти, нечітке розуміння професійних функцій і завдань, незнання засобів досягнення цілей новітньої освітньої парадигми (когнітивний компонент);

- послаблення відповідальності за процес і результат навчання «особливих» дітей; невпевненість у власних успіхах і досягненнях учнів; пригнічений настрій (емоційний компонент);

– переважання у структурі психологічної готовності схильності до прагматичних взаємин з учасниками навчального процесу, демонстрації зовнішньої мотивації та егоїстичного спрямування особистості, раціональної професійної взаємодії, націлених на задоволення власної потреби у визнанні.

Перспективою дослідження, на нашу думку, може виступати розширення уявлень про особливості мотиваційного та рефлексивного компонентів психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл, які мають досвід роботи з дітьми із ООП, та не мають такого досвіду.

Список літератури:

1. Барбінова А. Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 58–64. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/301>
2. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1 (8). С. 128–134. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/14188/1/Гудзь-128-133.pdf>
3. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ...доктор пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.03 – корекційна педагогіка. Умань, 2016. 46 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/7977>
4. Кипиченко Н., Гурська А. Дослідження психологічної готовності вчителів початкової школи до інклюзивного навчання. *Освітологічний дискурс: наукове фахове ел. видання*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 77–86. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/504>
5. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на 2023–2030 роки (проект). Червень. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-nacionalnoyi-strategiyi-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya-na-2023-2030-roki>
6. Сергійчук Н., Сергійчук О. Психологічна готовність вчителя до інклюзивної освіти. *Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти*: матеріали Всеукраїнської наук. конф. (Житомир, 25 листопада, 2018 р.). Житомир, 2018. URL: http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post25_25.html
7. Як ООН підтримує Цілі сталого розвитку в Україні? Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 70/1 від 25.09.2015. URL: <https://ukraine.un.org/uk/sdgs>
8. Stangvik G. Progressive special education in the neoliberal context. *European Journal of Special Needs Education*. № 29 (1). 2014. P. 91–104. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.859819>

Liakhovets L.O., Ostrianko T.S., Shcherbata V.H. PSYCHOLOGICAL READINESS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE CLASSES

The article presents the results of an empirical study aimed at analyzing the content of the structural components of the psychological readiness of secondary school teachers to work in inclusive classes. Analyzed structure of psychological readiness of teachers who have experience working with students with special educational needs and teachers who do not have such experience is analyzed.

It is justified that teachers working in inclusive classes lack special knowledge about the characteristics of children with special educational needs and the imperfection of methodological base for working with this category of students. The emotional state of teachers mostly characterized as positive and balanced.

This does not worsen their emotional well-being: when working with students of this category, teachers are in a balanced and positive state. Building educational interaction with students who require increased pedagogical attention is initiated by their partnership motivation.

Instead, teachers who do not work in inclusive classes have an unclear understanding of their professional functions and tasks, and demonstrate confusion in choosing the means to achieve the goals of the new educational paradigm. The emotional state of these teachers is dominated by uncertainty about their own success and the achievements of students with special educational needs. In their relationships with these students, they are guided by external motivation.

The structural components of psychological readiness of teachers working in inclusive classes are: 1) partnership interaction with an educational institution; 2) socio-professional status; 3) professional reflection; 4) task orientation; 5) need for achievement.

The structure of psychological readiness of teachers who do not work in inclusive classes is represented by the following components: 1) social and pragmatic interaction with an educational institution; 2) instrumental professional motivation; 3) egoistic teacher's centering; 4) rational organization of pedagogical activity; 5) need for recognition.

Key words: *inclusive education, students with special educational needs, inclusive competence of teachers, psychological readiness of teachers for professional activity, components of psychological readiness.*