

УДК 378.14:376.1

Наталія Кипиченко

ORCID iD /0000-0002-0747-6357

кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри початкової освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка
вул.Бульварно-Кудрявська,18/2, 04053, Київ, Україна
n.kyrychenko@kubg.edu.ua

Алевтина Гурська

ORCID iD /0000-0003-0155-2774

практичний психолог
школа I ступеня № 324 м. Києва
03058, вул. Лебедева-Кумача, 8, Україна
alevtina.gurskaja@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті визначено стан психологічної готовності вчителів початкової школи до впровадження інклюзії у вітчизняну систему освіти. Встановлено причини психологічної неготовності педагогів працювати з дітьми з особливими освітніми потребами (інформаційна необізнаність щодо роботи з особливими дітьми, незрозуміння як і яким чином складати індивідуальні програми для дітей з особливими освітніми потребами й реалізовувати алгоритм її реалізації, страх за збереження життя і здоров'я таких школярів). Розроблено пропозиції щодо підвищення означеної готовності вчителів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.*

***Ключові слова:** інклюзивне навчання; психологічна готовність учителів початкової школи до впровадження інклюзивного навчання; причини психологічної неготовності вчителів початкової школи до впровадження інклюзивного навчання.*

©Гурська Алевтина, Кипиченко Наталія, 2018

Вступ. У вітчизняній системі освіти відбуваються докорінні реформи, які мають на меті забезпечення рівних умов доступу до освіти для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп. Це означає, що діти з особливими освітніми потребами вчитимуться у закладах загальної середньої освіти, які «є тренувальним

майданчиком для суспільства, орієнтованого на задоволення потреб своїх громадян, в якому панує повага до відмінностей і гідності всіх людей» (Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М., 2016, с.14). Одночасно із інклюзією впроваджується також проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Зазначені кардинальні зміни викликають внутрішній супротив їх реалізаторів, оскільки деформується все те, що педагоги напрацьовували роками.

Серед українських науковців досить актуальною є думка І.І.Демченко (2016), яка виокремила основні підходи до визначення готовності вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: «функціональний, за якого ця категорія інтерпретується як психологічний стан, що зумовлює якісне виконання функцій професійної діяльності, та особистісний, у межах якого готовність постає цілісним особистісним утворенням, що поєднує в собі індивідуальні риси інклюзивно-освітньої діяльності» (с.21). Відтак, акцентуємо увагу саме на психологічному стані, в нашому розумінні психологічній готовності, та виходимо з припущення, що розуміння першопричини внутрішньої напруги і підсвідомого небажання входити у оновлений освітній простір стане запорукою вирішення проблем створення інклюзивного освітнього середовища, психологічної допомоги та соціальної інтеграції дітей з особливими потребами у суспільне життя.

Зважаючи на попередньо зазначене **метою статті** є з'ясування стану психологічної готовності вчителів початкової школи до впровадження інклюзії у вітчизняну систему освіти. Переконані, що підвищення рівня означеної готовності можливе за наявності інформації про її реальний стан.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження психологічної готовності суб'єктів освітнього процесу до впровадження інклюзії в заклади загальної середньої освіти обрали опитування як основний емпіричний метод збору соціально-психологічної інформації. Для того, щоб виключити соціально очікувані відповіді на запитання та отримати відверті, максимально наближені до дійсності, було використано такі форми опитування, як: неформальна розмова, бесіда у

стихійно організованій групі, фокус група у вигляді «круглого столу» з дотриманням повної конфіденційності.

В дослідженні взяло участь 172 вчителі початкових шкіл (з яких 127 – це фахівці зі стажем роботи понад 5 років і 45 – до 5 років), а також 27 практичних психологів і 16 соціальних педагогів м. Києва.

Основні питання:

1. Чи можуть діти з особливими освітніми потребами навчатися в загальноосвітньому закладі?
2. Ви маєте досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
3. Чи готові ви здійснювати освітній процес з дітьми, які мають особливі потреби?

Додаткове питання:

4. Що заважає Вам ефективно здійснювати освітній процес з дітьми, які мають особливі потреби?

На основі аналізу одержаних результатів встановлено, що 92,8% опитаних на запитання: «Чи можуть діти з особливими освітніми потребами навчатися в загальноосвітньому закладі?» Відповіли позитивно. Не погодилися з ними 3,48% респондентів, відповівши «Ні»; утрималися від відповіді 3,72%. Відзначимо, що отримані результати є прямим свідченням того, що існує категорія фахівців (до неї віднесені ті, які негативно відповіли або не дали відповіді взагалі, а це приблизно 7% від загального числа опитаних), які не розуміють значення інклюзії. Думки педагогів, висловлені під час опитування, переконливо доводять, що вони фокусуються на порушеннях, а не на потенційних можливостях дітей.

На запитання «Ви маєте досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?» 87% респондентів відповіли «Так», 11,6% – «Ні», 6,96% – «Незначний». Серед опитаних 81,44% зазначили, що мають досвід спілкування з означеною категорією дітей, але за межами освітнього процесу початкової школи.

Розуміння педагогами того, що діти з особливими освітніми потребами обов'язково мають бути інтегровані у освітнє середовище є беззаперечним. Разом із тим на запитання: «Чи готові ви здійснювати освітній процес з дітьми, які мають

особливі потреби?» 75,4% опитаних відповіли «Ні», 6,96% – «Так», «Складно відповісти» – 17,64%.

Зважаючи на зазначене, вважаємо за доцільне зупинитися детальніше на сучасних проблемах, які стосуються впровадження інклюзії у заклади загальної середньої освіти. Із введенням Закону України «Про захист персональних даних» (2010) в освітній процес включення учнів із «прихованою інклюзією», під якою розуміємо інтеграцію дітей с особливими освітніми потребами до загальноосвітньої системи навчання та свідоме приховування батьками, опікунами, особами, які їх замінюють, дійсних діагнозів дитини, які здебільше пов'язані з психічною складовою дитини, її інтелектуального розвитку, соціальної взаємодії, емоційно-вольової сфери тощо. Основну категорією таких учнів становлять діти з розладами аутичного спектра, мовленнєвими порушеннями, порушеннями інтелекту. Відтак, вони отримали вільний доступ до загальної освіти, а також права і обов'язки, як і дитина, яка не має особливих освітніх потреб. Разом із тим зрозуміло, що за таких умов дітям з особливими освітніми потребами складно засвоїти навчальну програму в повному обсязі, а вчителі не мають змоги забезпечити здоровий розвиток дитини, чим порушують права дитини на освіту (корекція навчальних програм), особливе піклування (активна взаємодія з вчителями-дефектологами, реабілітологами, вчителями-логопедами, психологами, соціальними педагогами), рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального і соціального розвитку (спеціальне матеріально-технічне забезпечення), всебічний розвиток здібностей (розроблення індивідуальної програми розвитку).

Приклад із досвіду спостереження: хлопчик Сергій К. (8 років, 4 місяці) прийнятий до першого класу, візуальних фізичних порушень не має. На уроках дитина не активна, мовчить, не може втримати олівець, відкрити підручник або зошит. Не малює, не може відтворити за прикладом, не продовжує графічні рядки, часто водить олівцем по зошиту в хаотичному порядку. Більшість часу проводить під партою, вигукуючи різні звуки тварин, пожвавлення відбувається лише під час фізкультхвилинки (першокласник голосно кричить, сміється, активно розмахує

руками, бігає по класу обіймає і цілує всіх дітей). Після її закінчення дитина продовжує бігати, стрибати, сміятися, на прохання та ласкаві слова вчителя не реагує, заспокоюється самостійно після 7–10 хвилин. Має не розвинуті навички самообслуговування: не може самостійно одягнути куртку, зняти піджак, застібнути гудзик, заправити сорочку у штанці, застібнути -розстібнути змійку. Не сформовані навички гігієни: не користується носовою хустинкою, під час миття рук мило весь час випадає, що викликає в нього голосний сміх. Відчуває труднощі у користуванні ложкою, їжа весь час випадає з прибору і з роту. На перервах відмовляється від спільних ігор з іншими дітьми, під час залучення до спільної діяльності замикається (сідає у куточку, маніпулює пальцями) або бігає зі сміхом.

Варто зауважити, в медичній картці зазначено, що хлопець повністю здоровий і не має відхилень у розвитку. Батьки на співпрацюють з класоводом, практичним психологом, адміністрацією школи не йдуть і наголошують на тому, що їх дитина унікальна індивідуальність з особистим поглядом на життя, вони підтримують і будуть підтримувати свою дитину у всіх проявах його особистості. Відтак, батьки не визнають хворобу своєї дитини. Вважаємо, що разом із тим вони порушують також її права, тим що приховують дійсний стан здоров'я. Зазначені дії не відповідають основним положенням Конвенції про права дитини (1989) та Конвенції про права осіб з інвалідністю (2010). В описаній моделі поведінки дитини відслідковуємо потребу в особливій організації освітнього процесу.

Отже, наразі можна говорити про те, вчитель, який починає навчати дітей з «прихованою інклюзією», одразу розуміє, що вони відчувають серйозні труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, складно адаптуються до шкільного життя. Зазначене зумовлює підвищену тривожність педагогів за їх стан і не розуміння того, чому методи, прийоми і засоби навчання є ефективними для переважної більшості учнів і не достатньо дієвими для інших. Фахівці стверджують, що через певний проміжок часу починають відчувати професійну безпорадність, розгубленість, невпевненість, знижується самооцінка, а, відтак, починається заперечення існуючої

проблеми (дитину залишають у спокої, нічого не вимагають, оцінюють керуючись думкою «аби скоріше закінчив школу»).

Зовсім інша справа стосується дітей, які теж входять у категорію дітей з особливими освітніми потребами, але мають візуальні, фізичні порушення і збережений інтелект. Такі діти також мають вільний доступ до загальної освіти, вчителі, педагоги, психологи, адміністрація школи це розуміє й укладає необхідні програми, залучає потрібних фахівців до всебічного до розвитку дитини. Батьки співпрацюють із закладом освіти, допомагають у вирішенні проблем з адаптацією дитини до шкільного навчання. За таких умов учень не лише здобуває отримує базові знання і засвоює навчальну програму в повному обсязі, а й розвиває практичні навички, самостійність, упевненість у собі, соціальні компетентності. Безумовно провідне значення у результативності навчання дітей з особливими потребами має вчитель, його бажання працювати з означеною категорією учнів, розуміння важливості впровадження інклюзії в освіту.

Проаналізувавши відповіді респондентів на 1 і 2 запитання встановили зв'язк із їх особистісними детермінантами, ми дійшли висновку, що вони мають різну неоднозначну зумовленість і пов'язані з негативним попереднім досвідом (характерно для вчителів, які мають досвід роботи понад 5 років).

Саме додаткове питання дослідження допомагає розібратися в чому ж причина. Узагальнені результати варіантів відповідей подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1

**Причини психологічної неготовності педагогів працювати з дітьми,
які мають особливі освітні потреби**

№ з/п	Варіант відповіді	Кількість осіб у %
1	Попередній негативний досвід роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби	75,58
2	Інформаційна необізнаність щодо основних положень інклюзивної освіти	87,21
3	Навчальні програми не враховують особливості дітей із	94,77

	незбереженим інтелектом, емоційними розладами	
4	Діти з особливими освітніми потребами (з незбереженим інтелектом, емоційними розладами) заважають засвоювати навчальні програми іншим учням класу (батьківський комітет тисне на вчителя)	64,53
5	Страх за життя дитини (хто має нести відповідальність за здоров'я і життя дитини, яка під час уроку виходить із кімнати класу, грається у куточку відпочинку тощо)	97,09
6	Законом України «Про освіту» (2017) передбачено, що навчальний заклад повинен відкривати інклюзивний клас за звертанням батьків дитини з особливими освітніми потребами. Існує ймовірність того, що в ньому не буде створено належних умов і така дитина навчатиметься в звичайному класі з наповненістю понад 30 учнів	46,51
7	Батьки дітей з особливими освітніми потребами мають запит щодо знаходження учнів в школі цілий день, т.т. перша половина – навчання, друга – соціалізація. Графік роботи помічника вчителя 3 години на день. Як бути в цій ситуації?	27,33

На основі аналізу зазначених причини психологічної неготовності педагогів до взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби, встановлено, що більшість варіантів відповідей ґрунтуються на інформаційній необізнаності вчителів щодо впровадження інклюзії в освітній простір, а також особистому негативному досвіді.

Відтак, розроблено пропозиції щодо підвищення психологічної готовності фахівців до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Важливо, по-перше, ознайомити педагогів із статтями Закону «Про освіту» (2017), які визначають вимоги до інклюзивних класів. По-друге, зобов'язати вчителів початкової школи пройти «Модуль 6. Інклюзивна освіта» на онлайн-курс для вчителів НУШ (<http://nus.org.ua/news/startuvala-reyestratsiya-na-onlajn-kurs-dlya-vchyteliv-nush/>). По-третє, доцільно проводити тренінги, майстер-класи, консультації, «круглі столи», вебінари із проблем інклюзивної освіти для вчителів. По-четверте, налагоджувати взаємодію між учителями початкової школи та вчителями-дефектологами,

вчителями-логопедами, соціальними педагогами щодо розроблення індивідуальних програм для дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, з'ясовано, що 92,8% педагогічних працівників підтримують новітні зміни щодо інклюзії. Зазначене свідчить про гуманістичну спрямованість учителів на організацію освітнього процесу із залученням дітей з особливими потребами. Сприймають і оцінюють не лише позитивні якості учнів, а й особистість загалом, тобто поважають їхню гідність, визнають праву на вільний доступ до освіти. Водночас бажання працювати з цією категорією дітей виявили лише 6,96% опитаних. Причини, які заважають вчителям сприймати освітні реформи, інформаційна необізнаність щодо роботи з особливими дітьми (87,21%), незрозуміння як і яким чином складати індивідуальні програми для дітей з особливими освітніми потребами й реалізовувати алгоритм її реалізації (94,77%). Існує також страх за збереження життя і здоров'я таких учнів (97,09%), так як досвід доводить те, що діти з ментальними порушеннями, не завжди контролюють свої дії, чим загрожують не лише особистому здоров'ю і життю, а й інших дітей.

Отже, подальші перспективи наукових досліджень вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці технології підвищення психологічної готовності фахівців до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Література

- Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., К.: 2007. 128 с.
- 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.

References

Kolupaieva A. A., Sofii N. Z., Naida Yu. M. (2007). Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsiyi ta upravlinnya [Inclusive school: peculiarities of organization and management]. L. I. Danilenko (Ed.). К .,128 (ukr).

Demchenko I.I. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv do profesiynoyi diyal'nosti v umovakh inklyuzyvnoyi osvity [Theoretical and methodological principles of preparation of the future teacher of elementary school for professional activity in conditions of inclusive education]. Extended abstract of Doctor's thesis. Uman', 46 (ukr).

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Наталія Кипиченко кандидат педагогічних наук старший викладач кафедри початкової освіти Київський університет імені Бориса Грінченка
вул.Бульварно-Кудрявська,18/2, 04053, Київ, Україна n.kypychenko@kubg.edu.ua

Алевтина Гурська, практичний психолог школа І ступеня № 324 м. Києва
03058, вул. Лебедева-Кумача, 8, Україна alevtina.gurskaja@ukr.net

В статъе определено состояние психологической готовности учителей начальной школы к внедрению инклюзии в отечественную систему образования. Установлены причины психологической неготовности педагогов работать с детьми с особыми образовательными потребностями (информационная неосведомленность по работе с особыми детьми, непонимание как и каким образом составлять индивидуальные программы для детей с особыми образовательными потребностями и реализовывать алгоритм ее реализации, страх за жизнь и здоровье таких учеников). Разработаны предложения по повышению обозначенной готовности учителей к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Ключевые слова: *психологическая готовность учителей начальной школы к внедрению инклюзивного обучения; причины психологической неготовности учителей начальной школы к внедрению инклюзивного обучения; инклюзивное обучение.*

THE STATE OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO INCLUSIVE EDUCATION

Natalia Kipichenko, candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Elementary Education, Kiev Boris Grinchenko University Bulyvarno-Kudryavsky Str., 18/2, 04053, Kyiv, Ukraine
n.kypychenko@kubg.edu.ua

Alevtina Gurskaya, practical psychologist School I degree number 324 Kiev, 03058, st. Lebedev-Kumach, 8, Ukrainealevtina.gurskaja@ukr.net

The article describes the state of psychological readiness of primary school teachers for the introduction of inclusion into the national education system. The 92,8% of pedagogical workers have been found to support the latest changes regarding inclusive education. The above points testify to the humanistic orientation of teachers to the organization of educational process involving the children with special needs. They perceive and appreciate not only the positive qualities of the students, but the person as a whole, that is, respect their dignity, recognize the right to free access to education. At the same time, the desire to work with this category of children was revealed by only 6,98% of the respondents. Reasons that prevent teachers from perceiving educational reforms, lack of information about working with special children (87,21%), lack of understanding how and how to make individual programs for children with special educational needs and implement an algorithm for its implementation (94,77%). There is also a fear of preserving the life and health of such students (97,09%), as experience proves that children with emotional and intellectual disorders do not always control their actions and threaten not only their personal health and life, but also other children. Proposals have been developed to increase the teachers' readiness to work with children with special educational needs. It is important to clearly identify the category of children with special educational needs that are able to integrate into society and minimize the individual curriculum. The future teachers need to know articles of the Law "On Education", which define the requirements for inclusive classes. It is necessary to hold trainings, master classes, consultations, round tables, webinars on problems of inclusive education for teachers. It's important to involve in the development of individual programs for children with special educational needs of defectologists, speech therapists, special correctional teacher.

Key words: *inclusive education; the readiness of primary school teachers to introduce inclusive education; the reasons for the unpreparedness of primary school teachers to introduce inclusive education.*

*Стаття надійшла до редакції 31.01.2018
Прийнято до друку 22.02.2018*