

Khokhlina, O.P. (2018). Features of formation of mental sphere in students with different intellectual possibilities in the process of implementation of educational and practical tasks. *Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*, 1, 45-54 [in Ukrainian].; 18. **Khokhlina, O.P.** (2021). Teoretyko-metodolohichni problemy psykhologhii. Kyiv: Symonenko O.I. [in Ukrainian].; 19. **Khokhlina O.P., Mersiianova H.M., &Hloba O.P.** (2002). Formuvannia usvidomlenosti diialnosti v protsesi trudovoho navchannia uchniv dopomizhnoi shkoly. Luhansk: Alma-mater. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Хохліна О. – 50%, Синьов В. – 50%.
Стаття отримана 10.03.2024 р.

УДК 376.011.3-051-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.346-355

О. ШУЛЬЖЕНКО

<https://orcid.org/0009-0004-5105-1243>

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ

Відомості про автора: ШУЛЬЖЕНКО Олександр, кандидат психологічних наук, викладач Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна). У колі наукових інтересів: підготовка фахівця до роботи у спеціальній освіті.

Contact: SHULZHENKO Oleksandr, Candidate of Psychological Sciences, Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov (Kyiv, Ukraine). Research interests: training a specialist to work in special education.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Шульженко О.Є. Методологічні основи формування професійної компетентності майбутнього психолога під час контактної взаємодії з аутичними дітьми. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2014. № 26. С. 421-426. **2. Шульженко О.Є.** Емоційна стабільність як чинник особистісної готовності майбутнього психолога до корекційної роботи з аутичними дітьми. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. V, у 2-х т. 2015. Т. 2. С. 378-390. **3. Шульженко О.Є.** Показники емоційної стійкості студентів як компонента психологічної

готовності до роботи з аутичними дітьми. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. У 2-х ч. № 32. 2016. Ч. 2. С. 307-314.

Шульженко О.Є. Психологічні чинники професійної самосвідомості педагогів інклюзивної форми освіти. У статті розглядаються питання передумов формування професійної самосвідомості педагогів які працюють з дітьми із дизонтогенетичними порушеннями (інтелектуальні, аутистичні, мовленнєві, регуляторні, поведінкові, кінестетичні) в навчальних закладах. Встановлено, що в українських публікаціях недостатньо розкрита модель психологічної готовності таких педагогів для професійної реалізації інтеграційного освітнього процесу. Встановлено що сприймання педагогами без спеціальної освіти ускладнено відсутністю компетентностей (знань) про клініко-психологічні особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку та специфіки навчально-корекційної та розвитково-виховної роботи з ними. Виявлено параметри професійного усвідомлення педагогами значущості розширення їхніх фахових функцій по типу професійного функціонування корекційних педагогів, логопедів, ортопедагогів, спеціальних (практичних) психологів. Запропоновано вважати необхідність формування розширення меж професійної самосвідомості своєю актуальністю ролі педагогічної значущості корекційно-технологічним опрацюванням спеціальних методів та прийомів роботи фахівця спеціальної освіти є нашою подальшою дослідницькою працею. Автором запропоновано шляхи формування у педагогів інклюзивної форми освіти професійної самосвідомості.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна форма освіти, педагоги, професійна самосвідомість.

Shulzhenko O. Psychological factors of professional self-awareness of teachers of inclusive education. The article deals with the issue of forming the professional identity of teachers of inclusive education. The theoretical analysis shows that teachers who have not received special education have psychological difficulties in perceiving the psychological characteristics of students with intellectual, autistic, locomotor, speech, regulatory, behavioral, and communication disorders.

In the psychological and pedagogical literature, we have a wide range of studies that have shown that professional self-awareness is a phenomenon of brain processing of new tasks that a person independently records as new achievements of his or her own thought. This applies to all spheres of human life and is extrapolated in the process of improving a person's professional

competencies for more efficient performance and results of professional activities. In the special literature on this issue, the solution to the problem of self-awareness of special education specialists is not sufficiently presented.

The main strategies for researching the training of correctional teachers in higher education institutions and the format of improving professional training directly in advanced training courses, individual psychological trainings and in the independent individual work of specialists on themselves are determined.

It was found that in an inclusive form of education, teachers experience significant difficulties when teaching and staying in a group of normotypical children of two or three students with special needs. It has been established that teachers and educators of preschool, school and out-of-school institutions have an unformed psychological attitude to the perception of the characteristics of children with different types of dysontogenesis. The reasons for such embarrassment and anxiety before the inclusive process are identified, which lie in the plane of professional underdevelopment of the specifics of interaction with different nosologies. The article presents the results of the author's empirical study and establishes the parameters of teachers' professional awareness of the specifics of working with children with special educational needs and proposes psychological and pedagogical conditions for the functional expansion of teachers' self-awareness in the inclusive education.

Key words: children with special educational needs, inclusive education, teachers, professional self-awareness.

Постановка проблеми. Розвиток спеціальної та інклюзивної освіти в Україні забезпечується низкою соціально-політичних, педагогічних реабілітаційних та корекційно-компенсаторних чинників та механізмів, психологічних умов формування у фахівців компетентностей та психологічної готовності здійснювати педагогічну діяльність спрямовану на навчання, виховання та корекційний розвиток учнів із особливими освітніми потребами.

В царині спеціальної освіти українська наука та практика має потужні наукові доробки, які говорять про взаємозв'язок між рівнем підготовки корекційних педагогів у закладах вищої освіти і якістю психолого-педагогічної діяльності у спеціальних дошкільних, шкільних та позашкільних спеціальних закладах. Відкриття інклюзивно-ресурсних центрів, організаційно-цільові, змістові, навчальні, діяльнісні, корекційно-компенсаторні, розвитково-реабілітаційні завдання виконуються фахівцями на високому

професійному рівні. Разом з тим, не всі з них отримали освіту і не володіють компетентностями для реалізації корекційно-розвиткових завдань в умовах інклюзивної форми освіти. Виходячи з цього виникають складності в сприйманні психофізичних особливостей дітей із інтелектуальними, мовленнєвими, аутистичними, опорно-руховими, поведінковими порушеннями, що призводить до труднощів і невисоких результатів суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів інклюзивної школи у співпраці з дітьми із особливими освітніми потребами. Так, держава забезпечила вчителів різними формами удосконалення фахової компетентності, вони здобувають другу вищу освіту на II магістерському рівні і для цього розроблені і впроваджені в навчальний процес університету імені Михайла Драгоманова дві освітньо-професійні програми з назвою: «Реабілітаційна педагогіка». Разом з тим, за нашими спостереженнями та результатами емпіричного дослідження педагоги інклюзивної форми освіти потребують додаткових особистісних компетенцій які можуть здобути на базі формування професійної самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У світовому і національному вимірі існує низка цікавих і ефективних наукових пропозицій присвячених ролі та значенню професійної самосвідомості фахівців майже усіх професій. Дослідження українських науковців з проблеми самосвідомості представлені у педагогічній психології досить широкою палітрою дисертаційних робіт під керівництвом І. Булах, Л. Долинської, Н. Шевченко та інших. У спеціальній психології за останні три роки опубліковано близько 50 публікацій молодих учених.

Українська авторка у докторському дослідженні М. Омельченко [2] на тему: «Психологія професійної свідомості корекційного педагога» обравши особистісно-компетентний підхід на основі якого побудувала модель структури професійної свідомості фахівця за такими блоками: когнітивний, рефлексивний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. На нашу думку, таке поєднання забезпечує зміст компонентів професії, одночасно виключивши чуттєві реакції, тривогу та переживання, розпач та самооцінку корекційного педагога. Разом з тим, представляє інтерес вибірка респондентів, розподілених на студентів і практичних працівників. Аналіз виконання завдань емпіричного етапу показав, що і фахівці і майбутні фахівці спрямовані на формування психологічного процесу (системи) розвитку професійної самосвідомості.

У дослідженні О. Сидорович [3] на тему: «Психологічні чинники формування професійної самосвідомості майбутніх спеціальних

педагогів» на основі аналізу сучасних світових та вітчизняних джерел запропонувала порівневу ієрархічну модель професійної самосвідомості майбутнього педагога спеціальної освіти. За результатами дослідження автора визначено рівні та автора визначено рівні та розробила теоретичну модель диференціації компонентів самосвідомості. Цінним для науки і практики досліджуваного нами феномену самосвідомості є базовий рівень індивідуальної самосвідомості і це – емпатійна, альтруїстична, антипаційна, релятивістська, муніпулятивістська, нарцисична, утилітарська налаштованість на норму взаємності, виявлений дослідницею другий рівень це – рефлексивність, самоствалення, емпатійність, і третій сенсоутворюючий рівень це – самоактуалізація, самоефективність та інноваційність. Результати емпіричного аналізу між досліджуваними групами майбутніх корекційних педагогів, логопедів, корекційних педагогів дають підстави для роботи з посилення психологічних блоків у студентів, спрямованих на формування рефлексивності, мотивації до особистісних змін і розвитку системи налаштованостей. Ми до такої обдуманної та реалістичної системи формування у здобувачів вищої освіти професійної самосвідомості.

Разом з тим вважаємо, що в публікаціях автора недостатньо представлено технологічний компонент формування самосвідомості в таких базових структурах як асертивний, інтернальний та праксеологічний операційні психологічні переконання, відповідальність та організація психологічної діяльності.

В українській спеціальній освіті самосвідомості майбутніх корекційних педагогів, логопедів, ортопедагогів маємо обмаль робіт, що говорить про необхідність подальших розробок цієї проблеми.

Мета статті полягає у визначенні напрямів, структури, особливостей професійної самосвідомості педагогів інклюзивної форми освіти.

Завдання

1. Визначити труднощі педагогічної взаємодії вчителів з учнями із особливими освітніми потребами.
2. Розкрити ресурсні психологічні можливості вчителів до роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу.

Аналіз теоретичних джерел та практика впровадження в Україні інклюзивної форми навчання в якій діти із особливими освітніми потребами мають унікальну можливість інтегруватися в шкільне товариство, навчаються разом, підтримуючи одне одного, розвиваючи свою особистість, засвоюючи соціальні норми, стандарти, умови та

правила. В центрі інклюзивного процесу стоять педагоги інклюзивного навчання, акцентуючи увагу на доброзичливості, розумінні, толерантності між дітьми, розкритті їх здібностей, посиленні інтересу та зацікавленості вчитися разом. Разом з тим, ефективності цих навчально-психологічних процесів не вистачає професійного самоусвідомлення можливостей інтелекту, мовлення, вольової та афективної саморегуляції учнів із тим чи іншим дизонтогенезом. Реально практика впровадження інклюзії в окремо взятій групі, класі, шкільних заходах, комунікації, грі, спортивних та святкових заходах виявила розгубленість, ніяковість, збентеженість, розпач, невротичні реакції, тривоги і переживання, виснаження і вигорання після проведеного робочого дня. Свідомість «травмованих» педагогів характеризується нав'язливим станом думок, зокрема: «У мене нічого не виходить», «Ця дитина мене так дратує, що я не можу зосередитись, вести урок!», «Я весь час спостерігаю за цими трьома дітьми, вони відволікаються від уроку», «Я втрачаю енергію, не маю із-за них натхнення продовжувати урок!», «Вони заважають цілому класу, збурюють інших учнів і я нічого не можу вдіяти!», «За тридцять років педагогічного стажу думала, що розумію дітей, у мене добра дисципліна на уроках, а тепер мушу часто відволікатися, стримувати цих дітей і заспокоювати клас», «Не бачу сенсу далі працювати в школі з інклюзивною формою освіти, не маю власних переконань залишитися», «Я потребую додаткових професійних знань про психічні порушення у цих дошкільнят, вони зовсім інші, неслухняні, крикливі, дратливі і руйнівні роблять руйнівні дії». Отже, ці приклади свідчать про ті основні негативні тенденції, які відбуваються під час спільного навчання.

Не зупиняючись окремо про роль та значення інклюзії, разом з тим критично розуміючи причини такого роду педагогічних тенденцій: емоційного реагування сприймання труднощів у взаємодії з учнем; відсутність компетенцій корекційного педагога; брак усвідомлення психічного стану та базових порушень, які є основою проблемної поведінки, стереотипної рухливості, криків, агресії, байдужості до навчальних занять та шкільних заходів.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження виявили параметри професійного усвідомлення педагогами інклюзивної форми освіти:

1. Значущість професійних компетентностей корекційних педагогів, логопедів, спеціальних психологів, ортопедагогів і набуття цих функцій на рівні мотиваційних, когнітивних, праксеологічних (діяльнісних), корекційно-технологічних компонентів професійної

готовності до психолого-педагогічної роботи з дітьми та учнями з особливими освітніми потребами.

2. Свідоме опрацювання можливостей прийняття особливостей таких дітей відповідно до нозології.

3. Усвідомлення значущості застосування технологій і прийомів спеціального навчання і виховання інтегрованих в освітній процес.

4. Психологічна підтримка дітей і учнів із особливими освітніми потребами; здатність здійснювати превентивну корекцію щодо виникнення вторинних, третинних надбудов порушень психіки дитини; фіксувати факти щодо позитивного прогнозу розвитку дитини з позицій принципу оптимістичної перспективи.

5. Забезпечити розробляти, організовувати, планувати психологічні заходи, щодо формування взаємної чуттєвості, доброзичливості, емоційного спілкування, активності у взаємодопомозі.

6. Систематично обговорювати виникнення у вчителя збентеження, щодо своїх думок і переконань.

7. Розробляти нові психологічні методи та технології підвищення рівня професійної самосвідомості та впроваджувати їх в практику підвищення професійної самосвідомості з метою успішності педагогічних процесів.

Український вчений, засновник теорії інклюзивного навчання в Україні академік Віталій Бондар серед професійних компетенцій педагога в системі інклюзивної форми освіти виділяє:

- врахування у навчально-виховній та розвитковій роботі учителя в інклюзивній школі розуміння клініко-психологічних закономірностей і психології учнів із особливими освітніми потребами інтелектуальної, аутистичної, мовленнєвої, кінестетичної, регуляторної, гіперактивної та поведінкової сфер особистості дитини;

- компетентності щодо психодіагностики та оптимістичного прогнозування засобами корекції та компенсації розвитку ;

- здійснювати діагностико-диференціальні психологічні діагностики між різними категоріями нозологій та типами дизонтогенезів;

- реалізовувати системний психолого-педагогічний супровід дитини та її родини в освіті, комунікації, розвагах, разом з методистом закладу та батьками створювати та впроваджувати гнучкі індивідуально-психологічні та соціально-освітні програми для учнів із особливими освітніми потребами;

- вміти модифікувати та розробляти навчальний матеріал відповідно до програми та можливосте дитини;
- володіти організаторськими науково-практичними, дидактичними, рецептивними, комунікативними здібностями сприяння адаптації учнів до шкільного середовища;
- створювати стимульні доступні до дитини матеріали освітнього середовища;
- здійснювати консультування батьків дітей та супервізію інших вчителів школи;
- володіти навичками інтеграції особливих дітей в колектив класу, школи, визначати їхнє місце в загальній системній комунікації класу;
- здійснювати нові тенденції системно-синергетичного підходу до формування психологічного комфорту та взаємоповаги між дітьми; [1].

Виходячи із цих підходів ми пропонуємо своє авторське бачення самостійної роботи педагога над собою. Окрім професійних компонентів важливим є : психологічна установка на поступове динамічні зміни, і власні погляди, переконання, що під впливом навчання та позитивного ставлення до дитини відбувається зміни у його відношення до світу та синхронні зміни в усвідомленні вчителем свої ролі в освіті та подоланні порушень у особливих учнів, зокрема сповнені бажань педагога допомогти.

Нівелювати та подолати власні страхи перед проблемною поведінкою, складностями навчання та виховання дитини.

Забезпечити з дитиною комфортне спілкування у всіх сферах шкільного життя.

Створювати ситуацію успіху у навчанні та розвитку дитини, емоційно підкреслюючи його здібності, здатності та результати праці. Під час уроку (заняття) звертати увагу дітей класу на факт докладання зусиль особливою дитиною у результаті зробленого завдання.

Гальмувати свої емоції у ситуаціях індиферентності особливого учня до процесу навчання, виконання трудових, виховних, комунікативних, спортивних завдань.

Систематично відвідувати науково-практичні заходи з метою самоконтролю, свідомого опрацювання взаємодії з дитиною та успішної інклюзії в класі.

Здійснювати супервізію інших педагогів з метою розширення їхньої професійної свідомості.

Усвідомлення власної ідентифікаційної значущості виявляє такі риси характеру:

- емоційне заохочення інклюзивним процесом;
- творчий підхід до подолання тривоги, неврозів, байдужості та активний розвиток у дітей доброзичливості, взаємодопомоги, взаєморозуміння, радості від контакту одне з одним і дорослим;
- спокійно сприймати психологічні особливості дитини, не критикувати, не штовхати, не карати дитину, не ізолювати від інших учнів, категорично не підтримувати цькування, спокійно пояснюючи іншим дітям копінг стратегії дитини;
- для полегшення відчуття складності на уроці, створення психологічного комфорту, перебування учнів з особливими освітніми потребами зі здоровими однолітками.

Українська дослідниця Д. Шульженко запропонувала підхід бінарного уроку. Сутність запропонованого нею бінарного підходу коли присутні на уроці вчитель класу та вчитель дефектолог (асистент) сприяє цілісному проведенню уроку за допомогою фахівця спеціальної освіти. В цьому випадку вчитель в класі усвідомлює і повторює модель стосунків фахівця з учнем з особливими освітніми потребами. Тобто на уроці вчитель класу, або вчитель предметник динамічно засвоює і реалізовує спеціальні компетентності корекційної роботи з особливим учнем.

З цією метою дослідниця вважає, що під час підготовки вчителів у вищих закладах освіти необхідно враховувати такі психолого-педагогічні умови:

- організаційно-педагогічних: інноваційна модель побудови дисциплін у навчальних планів всіх форм навчання фахівців на факультетах (кафедрах) педагогіки та психології методик, кафедрах інклюзії;
- наявності системи критеріїв психологічної готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами відповідно до когнітивного, мотиваційного та діяльнісного компонентів особистісної готовності;
- формування у студентів позитивної мотивації до моделювання та проектування бінарних уроків в школі з інклюзивною формою освіти [4 С. 215.]

Ми визначили поняття інклюзивного педагога і ідентифікуємо структуру його професійної діяльності на рівні самосвідомості (самоідентифікації, саморозвитку, самоконтролю, саморегуляції, самокреативності та самореалізації).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже розширення меж професійної самосвідомості своєю актуальністю роллю педагогічною значущості корекційно-

технологічним опрацюванням спеціальних методів та прийомів роботи фахівця спеціальної освіти є нашою подальшою дослідницькою працею.

Бібліографія

1. Бондар В.І. (2010). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія.* – (Вип. 15) 39-42. **2. Омельченко М.С.** Механізми розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 4. С. 116-120. **3. Сидорович О.І.,** Гапон Н.П. Концептуальні параметри побудови психологічної програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх педагогів. Study of modern problems of civilization: abstracts of V International scientific-practical conference. October 2020, Oslo, Norway. – 2020. – P. 401-405. DOI - 10.46299/ISG.2020.II.V. **4. Шульженко Д.І.** (2024) Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія (друге видання) Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії. 448 с. (Ум. друк. арк. 26,04). Електронне видання PDF. ISBN 978-617-7929-13-9

References

1. Bondar V.I. (2010). Inklusyivne navchannia ta pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia yoho realizatsii //Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. – (Vyp. 15) 39-42. .[in Ukrainian]. **2. Omelchenko M.S.** Mekhanizmy rozvytku profesiinoi svidomosti korektsiinoho pedahoha. Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii. 2019. № 4. S. 116-120. .[in Ukrainian]. **3. Sydorovych O. I.,** Hapon N.P. Kontseptualni parametry pobudovy psykholohichnoi prohramy rozvytku profesiinoi samosvidomosti maibutnikh pedahohiv. Study of modern problems of civilization: abstracts of V International scientific-practical conference. October 2020, Oslo, Norway. – 2020. – R. 401-405. DOI - 10.46299/ISG.2020.II.V.[in Ukrainian]. **4. Shulzhenko D.I.** (2024) Osvitno-psykholohichna intehratsiia (inkluziia) ditei iz autyzmom : monohrafiia (druhe vydannia) Kyiv : UDU imeni Mykhaila Drahomanova, vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii. 448 s. (Um. druk. ark. 26,04). Elektronne vydannia PDF. ISBN 978-617-7929-13-9.[in Ukrainian].

Стаття отримана 15.02.2024 р.