

Еляна Данілавічюте
Олена Нагорна

**ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

монографія

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ**

**ЦЕНРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

*Еляна Данілавічюте
Олена Нагорна*

**ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

монографія

2023

УДК 378.147.091.33-027.22:373-056.2/3(043.5)

Д 18

Рекомендовано до друку вченою радою
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол № 15 від 25 травня 2023 р.)

Рецензенти:

Малишевська І.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Дехтяренко Т.М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Авторки:

Данілавічюте Е. А., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Нагорна О. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Д 18 *Данілавічюте Е. А., Нагорна О.В.* Формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів: монографія. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. 224 с.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ІНЗ – інклюзивний навчальний заклад

ООП – особливі освітні потреби

ІРЦ – інклюзивно ресурсний центр

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	3
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	9
1.1 Сутність феномену «технологічна культура»	9
1.2 Особливості реалізації технологічної культури в педагогічній діяльності	26
1.3 Сучасні дослідження з формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів	37
Висновки до першого розділу	48
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	51
2.1 Обґрунтування змісту і методики констатувального етапу дослідження	51
2.2. Стан та особливості сформованості технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів	65
2.3. Рівні сформованості технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів	82
Висновки до другого розділу	88

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	91
3.1 Обґрунтування методики формувального етапу дослідження	91
3.2 Результати формувального етапу дослідження	111
Висновки до третього розділу	126
ВИСНОВКИ	129
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	132
ДОДАТКИ	163

ВСТУП

Сутність гуманістичної парадигми сьогодення полягає у прагненні об'єднання культур, що вже не обмежується поняттям «злиття», але більше воліє до поняття «включення» («inclusion»). Залучення особистості до сучасного соціуму відбувається через привласнення культурних орієнтирів, шляхом усвідомлення важливості не лише особистого, але й відмінного від нього соціокультурного досвіду іншої людини, а також через усвідомлення відповідальності за включення до багатокультурного середовища та дотримання правил соціальної поведінки в ньому. У такому контексті набуває актуальності концептуально нове поняття – культура інклюзії. Воно розглядається динамічно – як прогрес у напрямі зростання ступеня участі у житті суспільства, що веде до зменшення ризику виключення з культури, розкриваючи сутність самої інклюзії як феномена культури (М. Раузе, К. Лапхам).

Сучасне бачення соціокультурного простору життєдіяльності людини потребує належного налаштування усіх інституцій, внаслідок чого включення має сприяти задоволенню потреб й інтересів усіх без винятку учасників (J. Kugelmass, N. Pless, T. Maak). Пілотне застосування культурологічного підходу в Україні відбувається у процесі організації інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що складає первинну ланку на шляху до створення українського інклюзивного суспільства. Отже, саме освітній простір на сьогодні можна розглядати як модель впровадження культури інклюзії (І. Горбенко, О. Бабяк, Е. Данілавичюте, І. Дичківська, А. Замша, Н. Квітка, Л. Коваль, А. Колупаєва, Н. Компанець, Т. Костенко, А. Лапін, З. Ленів, С. Литовченко, О. Мартинчук, Ю. Найда, І. Родименко, М. Порошенко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко, Н. Федорова, О. Ферт, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.). Водночас якість означеного процесу корелює зі ступенем готовності фахівців закладу застосовувати інклюзивні технології у своїй професійній діяльності, що вимагає необхідного ступеня розвитку певних компетентностей. Відтак на перший план виступає питання визначення конкретного змісту такої готовності, а також способу її оцінювання.

На думку зарубіжних дослідників, педагог закладу освіти, де відбувається впровадження інклюзивного навчання, – це автентична модель інклюзії (J. Kugelmass). У дослідженнях психологічного спрямування автентичність розглядається як особистісна якість, що передбачає осмислене існування шляхом пізнання і самопізнання, власне авторство через найефективніший спосіб пізнавальної діяльності – діалог, на основі котрого будується простір взаємодії (S. Maddi). Її невід’ємними складовими виступають індивідуальність (уміння здійснювати вибір, брати на себе відповідальність) і суб’єктивність (уміння визначати усі варіанти вибору). Водночас сучасні філософські дослідження визначають новітню культуру як «культуру автентичності», коли «буття самим собою» виступає на перший план, а у контексті аналізу професійної діяльності та формування особистості фахівця саме автентичність набуває особливої актуальності (Ч. Тейлор).

Нині підготовка фахівців для роботи в умовах інклюзивного навчання, а значить для подальшої успішної реалізації у контексті однієї з соціономічних професій (у системі відносин «людина-людина»), відбувається з урахуванням усіх складових інклюзії на теренах вітчизняного простору. На перший план виступає володіння певними технологіями впровадження інклюзії, які стосуються організаційно-педагогічних умов, а також психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує практичну складову цього процесу, і відображено поки в окремих методиках і прийомах, які репрезентовано в працях вітчизняних дослідників (Л. Будяк, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, В. Кобильченко, Л. Коваль, Н. Компанець, З. Ленів, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська, Ю. Найда, І. Родименко, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Федоренко, С. Чупахіна та ін.). Водночас здійснено перші кроки в напрямі узагальнення вітчизняного досвіду й теоретичного обґрунтування технологізації в інклюзивній освіті (А. Колупаєва, Л. Наконечна), репрезентовано групування її основних напрямів, що доцільно розглядати як алгоритм професійної підготовки майбутніх фахівців інклюзивних закладів освіти (О. Таранченко). Проте автентична модель інклюзії передбачає доповнення алгоритму технологічної підготовки особистісною та реляційною складовими, що дає змогу виокремити якісно нове утворення – технологічну культуру, а сучасні реалії перебігу практики

впровадження інклюзії у заклади освіти все ще свідчать про збереження перешкод ціннісно-сміслового характеру, які суттєво гальмують поступ інклюзії, що аргументує актуальність означеного дослідження.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: філософські засади гуманізації освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк та ін.); соціокультурний підхід в освіті (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко та ін.); положення про самосвідомість як основу становлення особистості (І. Бех, Л. Виготський, Н. Макаруч, В. Мерлін, Ж. Набазаєва, С. Рубінштейн, А. Maslou, K. Ung та ін.), положення про соціальну зумовленість навчання дітей з особливими освітніми потребами (У. Бронфенбренер, І. Єременко, В. Засенко, М. Супрун, М. Тарасевич, М. Ярмаченко та ін.); особистісно орієнтований і діяльнісний освітні підходи та співзвучний з ними компетентнісний підхід (І. Бех, В. Кремень, О. Савченко, І. Якиманська та ін.); теорія соціалізації та концептуальні положення соціального виховання осіб з особливостями психофізичного розвитку (Л. Виготський, М. Тарасевич та ін.); концептуальні засади інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Т. Бут, Ч. Веббер, А. Колупаєва, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Дж. Лейн, А. Мейнскоу та ін.); сучасні наукові погляди щодо особливостей супроводу дітей з особливими освітніми потребами (Н. Бабич, В. Кобильченко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.); концептуальні засади виникнення та розвитку професійного співробітництва (Е. Берн, Г. Блумер, А. Журавльов, Дж. Г. Мід); правові та законодавчі документи, положення сучасних наукових концепцій у галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Сутність феномену «технологічна культура»

Структурні зміни в освітній галузі, у соціокультурній політиці загалом, спричиняють виникнення новітньої системи соціальних цінностей сучасного світу. Відбувається оновлення процесів і змісту освіти, удосконалення методів виховання, традиційні форми навчання адаптуються до нових потреб соціуму.

Спостерігаємо активне заміщення традиційних цінностей, пошук нового підходу до навчання й виховання як до процесів якісного впливу на формування особистості. Стрімкий розвиток новітніх технологій у науці та освіті ускладнив взаємодію між людьми та виявив необхідність виконання певного технологічного алгоритму. Обсяг інформації, який впливає на людину, збільшився. Глобальна інформатизація й комп'ютеризація вимагає оволодіння технологічною культурою. Розуміння терміну «технологічна культура» пов'язано із поняттями «культура», зокрема «педагогічна культура», а також «технологія» і «педагогічна технологія».

Сутність цих понять можна проаналізувати й детально розкрити, послуговуючись словниковими і психолого-педагогічними джерелами.

Термін «культура» нараховує понад 500 визначень, що відбивають різні погляди. Так, культура може бути виявлена як спосіб життєдіяльності суспільства, окремої соціальної групи або ж індивіда як члена соціуму. Як історичне явище культура має розвиток залежно від змін, що відбуваються в соціально-економічній формації (наприклад, міфологічній, антропологічній чи технологічній).

Із філософської позиції «культура» є духовним феноменом, який формується внаслідок творчої діяльності в мистецтві, науці, релігії. «Культура» визнається синонімом освіченості й вихованості людини. Філософи невід'ємно пов'язують «культуру» з

удосконаленням особистості і її вимогами до соціуму, із ставленням до природи, життя, способом мислити.

Завдяки культурі життя людини передбачає функції, які в житті тварин виконують генетично обумовлені правила поведінки. Ці функції упорядковують досвід і регулюють взаємодію членів групи.

Отже, «культура» акумулює поняття виховання, шанування, культу та аналізу досвіду. Історичний зміст визначається як певний рівень розвитку суспільства й творчих здібностей окремого індивіда. Це важливий фактор формування матеріальних і духовних цінностей суспільства, який характеризує тип організації й спосіб діяльності людини.

Культура охоплює різні методи, спрямовані на адаптацію людини до зовнішнього середовища та інших осіб, а також свідоме вдосконалення того, що оточує індивіда, зокрема матеріальні й духовні аспекти.

Так, слово «культура» тісно пов'язане з ознаками внутрішніх потреб до особистого вдосконалення, що є специфічним способом формування й обов'язкового розвитку індивідуальності людини матеріальним і духовним продукуванням. Культура є невід'ємною частиною системи моральних норм, статутів, духовних цінностей, взаємодії людини й природи, суспільства та окремих індивідів між собою, а також ставлення людини до самої себе. Особливості свідомості, способу мислення, поведінки, діяльності, побуту, мови характеризуються культурою.

Різноманітність трактування терміну «культура» наука пояснює різними підходами до визначення та особливостями взаємозв'язку із духовною й матеріальною діяльністю людини.

Так, С. У. Гончаренко в українському педагогічному словнику розкриває поняття «культура» як сукупність матеріальних, духовних і практичних досягнень суспільства, які є відбиттям історично досягнутого рівня розвитку людини й суспільства, уособлюють результат продуктів діяльності. Культура – галузь духовного життя соціуму, яке охоплює систему виховання, освіти, творчості (насамперед мистецької), а також суб'єкти, які зумовлюють повноцінне функціонування цих систем – шкіл, закладів вищої освіти, клубів й творчих спілок, музеїв, театрів тощо). Феномен культури охоплює рівень освіченості й вихованості людей, майстерність оволодіння галуззю знань або діяльності [72].

Перша спроба дати визначення культури належить англійському етнографу Едуарду Бернарду Тайлору (1832–1917). Відомий як засновник еволюціоністської школи, він сприймав культуру як багатоскладову ціліність, що передбачає знання, релігію, мистецтво, мораль, закони, звичаї або деякі компоненти, що є невід’ємною частиною життєдіяльності людини як члена суспільства. Тайлор подав широке розуміння поняття культури, що охоплює безліч виявлень у суспільстві. З позиції вченого культура семантизується як перелік деяких елементів, що створюють систему вдосконалення людства. Ця ідея є спробою віддзеркалення еволюційних поглядів Чарльза Дарвіна на розвиток суспільства, що й стали підґрунтям його теорії [277].

На думку І. А. Зязюна культура активізує надбання суспільства на певному рівні розвитку суспільства, а також є додатковою системою функцій, що зумовлює специфічні особливості саморозвитку. За визначенням академіка, культура потребує певної будови й координації суспільства, у якому розвиток кожної особистості буде усвідомленим, а не стихійним. Важливою умовою є стимулювання закріплення зв’язків між соціальними групами та всередині них із метою акумулювання міжкультурного досвіду та ефективної взаємодії [101, 102, 103].

Зауважимо актуальність утворення в системі цінностей кожної людини інформаційної культури, яка буде відповідати за соціальні процеси і їхні засоби через розуміння важливості й раціональності цих процесів.

Ключовими функціями культури є:

1. Перетворювальна функція. Як частина культурного простору особистість не лише відзначає свою самосвідомість, а й також впливає на світогляд, розвиває рівень соціалізації. Пізнання навколишньої дійсності та перетворення її зумовлено базовою потребою особистості.

2. Інформаційна функція. Культура характеризується поступовістю рівнів історичного досвіду, які виявляються у фіксації результатів соціально-культурних процесів, у зберіганні, акумуляції, систематизації та аналітичній роботі з інформацією.

3. Когнітивна функція. Ґрунтується на фундаментальних потребах людини в пізнанні – його теоретичних і практичних

формах. Особистісне сприйняття створює індивідуальне, суб'єктивне сприйняття і є запорукою нових знань.

4. Комунікативна функція. Варіативність процесу інформаційного обміну між суб'єктами, а також визначення правил та способів комунікації через використання сучасних інформаційних технологій.

5. Нормативна функція. Через необхідність залучати соціальні взаємодії виникає потреба збалансованої та упорядкованої системи, що відповідає суспільним потребам та інтересам суспільства загалом чи окремих індивідів.

6. Знакова функція. Сучасна система взаємодії неможлива без вербальних чи невербальних образів, які інтегрувалися та успішно використовуються в середовищі.

7. Аксіологічна функція. Полягає у формуванні ціннісної шкали, що може трансформуватися згідно зі зміщенням духовних чи етичних характеристик певного суспільства стосовно загальнолюдської аксіологічної ієрархії.

Так, В. Г. Воропаєва зазначає, що «культура» з ХІХ ст. (друга половина) має нетрадиційний зміст через фундаментальні зміни в розумінні самого поняття. Воно стосується змін у філософії життя, підпорядковує поняття існування, проблематику та антропологію. Теологічний характер змінюється теорією еволюції, якої дотримувалися філософи, соціологи, психологи Герберт Спенсер, Огюст Конт, Еміль Дюркгейм. Відповідно до нового знання в процесі еволюції всі аспекти життя суспільства зазнають якісних змін. Із позиції базових понять еволюції, зокрема «прогресу» й «розвитку», розглядається культура буття [56].

Із виникненням культури встановлений порядок біологічної еволюції, що стимулює створення законів розвитку та подальшого функціонування суспільних систем.

За словами В. Г. Воропаєвої вивчення культури передбачає певні підходи:

– аксіологічний – пояснює основи соціально-культурного існування й способів самоактуалізації людини;

– діяльнісний – процес пошуку суперечностей, об'єктивних та суб'єктивних можливих причин виникнення та результатів;

– соціологічний – пояснює культуру як інструмент, що надає певні системні якості системи;

– семантичний – механізм знаків, завдяки яким відбувається акт передання цінностей та сенсів культури;

– структурний – єдність та система соціальних елементів, зразків культури із цінностями, що безпосередньо впливають на діяльність людини;

– гуманістичній – процес, що підпорядковує все різноманіття виявлень творчості людини, формування родового сенсу [56].

На думку Н. М. Островерхової, «культуру» слід сприймати як складний методологічний і міждисциплінарний термін, що не може мати єдиного наукового визначення. Таке розуміння зумовлено вивченням терміну через різні підходи, впливом через матеріальну й духовну діяльність, баченням культури як результат у історії людства, науково-технічного прогресу, системи цінностей людини. Науковець пояснює культуру як певний спосіб розвитку та організації людини в процесі її життєдіяльності, що виявляється в формуванні системи соціальних норм та звичаїв, духовно-моральних цінностей, продуктах духовної та матеріальної праці, у взаємодії людини з природою, зв'язках між людьми, а також ставленні людини до самої себе. Культура є універсальною частиною діяльності людини, а тому її не можна сприймати окремо від природи, технологій та інших людей. Увесь зміст культури вбирає позитивні надбання суспільного життя на всіх рівнях [212].

Зазначимо потребу подальшого вивчення та осмислення поняття культури, оскільки в нових умовах культурної глобалізації у зв'язку з типологією підходів до тлумачення цього поняття маємо дещо скоригувати.

Як самостійний термін «культура», так і поняття «педагогічної культури» дотепер не отримало єдиного наукового визначення. Так, педагогічна культура є багатокомпонентним соціально-педагогічним концептом, який треба виокремлювати як цілісну структуру, у якій гармонійно поєднані складники особистості: ерудиції, наукового змісту й світогляду, духовних надбань, специфічних якостей унікальної особистості – справедливості, толерантності, щедрості, прагнення до самовдосконалення, тактовності. Беззаперечним є високий рівень володіння педагогічною технікою й вміння застосовувати методики, досконала психологічна підготовка, розвиток культури

педагогічного мислення. Усе окреслене можливе за умови позитивного педагогічного іміджу.

«Педагогічна культура» також визначається декількома підходами до вивчення поняття. О. М. Гомонюк розуміє його як об'єднану систему, що утворилась унаслідок інтеграції професійно важливих якостей, досвіду, знань та навичок, що невід'ємно впливають на здійснення професійно-педагогічної діяльності в умовах інноваційного прогресу [71].

Термін «культура» та «педагогічна культура» мають прямий зв'язок із поняттям «технологія». За словами В. І. Горової і Н. Ф. Петрової, фундаментальним складником цілісної особистості педагога є педагогічна культура, яка сприяє діалогу культур. Одна з педагогічних цінностей, освітня технологія, формується на основі індивідуального досвіду творчої особистості педагога [73, с. 149].

Отже, «технологія» – визначальний компонент технологічної культури. Термін пов'язаний з «*techne*» (уміння, майстерність, мистецтво) та «*logos*» (знання, наука, учення). Тому «технологію» слід розглядати і як науку, і як творчу діяльність особистості.

Зосібно П. Р. Атутов визначає технологію як раціональний метод діяльності людини, що досягає мети, застосовуючи на практиці наукові знання [15, с. 8].

Тлумачний словник С. І. Ожегова подає термін як «сукупність процесів виробництва у певній галузі, науковий опис способів виробництва» [210].

Дослідник В. Д. Симоненко дає поняттю «технологія» широке визначення: філософська, соціокультурологічна, психолого-педагогічна, гносеологічна категорія, що потребує подальшого дослідження. Тобто технологія одразу охоплює декілька площин і навіть пов'язує їх між собою [246].

Зі свого боку, А. Ю. Рождественський виокремлює технологію як «задана послідовність операцій, результатом яких є послуга це чи товар – економний та надійний» [240].

Маючи вищезазначені тлумачення й розрізняючи їхні відмінності та подібні риси, можна зазначити багатозначність поняття «технології», що є:

– наукою про процеси перетворення сировини, енергії, матеріалів або інформації на продукт, що потрібен людині. Вона визначає способи та методи діяльності людини;

– наукою про алгоритм дій та обладнання, яке людина використовує у своїй перетворювальній діяльності;

– наукою, що вивчає способи й методи в окремих галузях.

На практиці технологію сприймають як певну послідовність процесів, що використовуються у виробництві товарів чи при наданні послуг.

Технологію визначають і як науку, і як процес, і як спосіб реалізації чи вид діяльності. Визначаючи ключовий зміст соціальної технології можна розглянути діяльність, яка має спрямований і послідовний вплив для досягнення певної мети.

Ґрунтуючись на подібних висновках, М. І. Гуревич, М. Б. Павлова, І. П. Сасова, зауважили, що «технологія – це перетворювальна діяльність, що задовольняє потреби та розв’язує проблеми людини. Технологія об’єднує процеси та створює нову систему світогляду. Результатом технологічної діяльності є продукти, характеристики яких задані на рівні проектування» [278].

Людська діяльність має технологічне підґрунтя, оскільки задіяні операції є алгоритмом і відбивають модель діяльності. Такий підхід до діяльності, технологізація її процесів – суб’єктивна мета людини знайти для себе той шлях, що спростить алгоритм і якісно вплине на ефективність. Отже, технологія постає як раціональна діяльність, де процеси та операції є безпосередньо необхідними для досягнення поставленого результату.

Логічна структура та зміст практичної діяльності розкривається через певну послідовність дій і способів реалізації, а це актуально у будь-якій формі діяльності людини.

У змісті й галузях застосування термінів «педагогічна технологія» та «технологічний підхід» відбулися істотні зміни, що сьогодні розповсюджується на матеріальний, духовний і також соціальний аспекти діяльності людини. Сучасні погляди визначають педагогічну технологію як педагогічну систему, що має наукове підґрунтя й об’єднує всі методи та інструменти, визначає способи оптимального застосування для трансформації матеріалів, інформації для реалізації потреб окремого індивіда та суспільства загалом.

За словами С. О. Сисоевої педагогічна технологія передбачає процес розробки й реалізації в освітній установі педагогічного проєкту, який відбиває певну систему педагогічних поглядів,

спрямований на досягнення конкретної освітньої мети, визначає зразок професійно-педагогічної діяльності щодо його реалізації, зразок професійно-педагогічної діяльності, закладений у педагогічній технології. За виконання нормативної функції це дає змогу педагогу в процесі реалізації мети створювати за зразком нові утворення при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічної взаємодії. Відтворення й стійкість педагогічної технології в інших педагогічних системах забезпечується зверненням педагога до фундаментальних норм діяльності щодо проєктування й реалізації педагогічної технології, якість відтворення педагогічної технології залежить від рівня педагогічної майстерності педагога: гуманістична сутність педагогічної технології визначається її спрямованістю на задоволення як потреб, інтересів і можливостей до навчання учня, так і вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного й професійного розвитку та саморозвитку людини [255, с. 119-124].

Спостерігаючи за еволюцією понять «культура» та «педагогічні технології», можна стверджувати, що в освіті структурний зв'язок почали використовувати на початку ХХ ст., що наприкінці ХХ ст. – початку ХХІ ст. набуло особливої актуальності. Наука приділяє особливу увагу вивченню обох понять та їх зв'язків через їхню складну концепцію та неоднозначність у сучасній психолого-педагогічній літературі. Вагомий сучасний науковий фонд у теорії і практичній діяльності є ефективною базою для використання обох понять у професійній підготовці майбутніх педагогів та у їхній щоденній практиці. Теоретичні пошуки вітчизняних і зарубіжних науковців виявили багато нових ідей, підходів та концепцій, що спонукає педагогів в сучасних закладах вищої освіти реалізовувати інновації на практиці, упроваджуючи їх в процес професійного росту й розвиток майбутніх учителів.

Культура – категорія, якою можна вимірювати рівень розвитку суспільства, а також творчий потенціал кожної людини, її досягнення в матеріальній та духовній діяльності, що підкреслює тісний зв'язок технології та культури. Зміст цього зв'язку передбачає й технологічну культуру, яка безпосередньо впливає на здатність людини перетворювати навколишнє середовище й себе.

Досліджуючи виникнення терміну «технологічна культура» М. Бутиріна та Г. Цибулько не визначають етапів його формування, однак виявляють шляхи розвитку від міфології й магії до

теоретичної науки через професії та вдосконалення знарядь праці. Історична еволюція поняття має довгий шлях – від містики до раціональності. За часів первісного устрою технологічна культура ґрунтувалася на містичних та життєвих знаннях, проте поступово наближалась до раціоналізму [45].

На думку М. Ф. Тарасенко технологічна культура – специфічна зміна людиною об'єктивної реальності через формування й реалізацію унікальних відносин, які зумовлюють інші можливі відносини: технологічні, управлінські, гносеологічні тощо [276].

Поняття технологічної культури як певну галузь загальної культури розуміє О. А. Гілева, яка зазначає, що завдяки технологічній культурі людина може оволодіти сучасними інформаційними та виробничими технологіями, а також досягнути компетентності високого рівня, професійної досконалості, практично застосовуючи необхідні методи та шляхи формування матеріальних та інтелектуальних цінностей. Автор бачить у змісті поняття бажання людини якісно виконувати свої професійні задачі, які формують певні риси особистості у відповідальному ставленні до праці:

- морально-етичні (дисциплінованість, організованість, почуття обов'язку);
- емоційно-діяльнісні (вмотивованість, ініціативність, трудова активність);
- технологічні (професійні навички, техніка виконання робочих процесів, способи й методи їх виконання).

Науковець поєднує поняття технологічної й трудової культури, вважаючи останню властивістю, що керує діловими якостями особистості, її психологічною мотивацією до праці та регулює виробничі відносини [65].

Своє тлумачення поняття «технологічна культура» має Ю. Л. Хотунцев, яке полягає у сукупності діяльностей, поєднанні умінь та знань людини, її морального ставлення до процесу та відповідальності за його наслідки [285].

Згідно з цим визначенням технологічна культура має десять компонентів:

1) культура праці – створення системи трудового процесу, його організація, вибір ефективних інструментів, методів та обладнання, трудова дисципліна й безпека робочого місця, а також така його

організація, що підвищує продуктивність праці й забезпечує інспекцію якості продукції;

2) інформаційна культура – уміння досліджувати, знаходити і в подальшому аналізувати, зберігати інформацію, використовуючи різні джерела;

3) графічна культура – здібність залучати графічні методи (схематизація, креслення, графічні зображення) для якісного перебігу технологічного процесу;

4) культура дизайну – здатність досягати мети через естетичні та ергономічні принципи, зокрема дизайн, художню обробку матеріалів, форм та гармонії в просторі;

5) культура підприємництва – навички аналізу потреб людей, уміння презентувати свій продукт, а також організація й керування колективом для реалізації подібних задач;

6) культура взаємин між людьми – доброзичлива взаємодія всередині колективу на виробництві, а також у родині між її членами;

7) культура домівки – відчуття гармонії, здатність створити домашній затишок, сімейний простір, ефективне домогосподарство та здоровий спосіб життя в процесі реалізації себе як сім'янина;

8) екологічна культура – важливе та відповідальне знання про збереження природи, грамотне здійснення діяльності, яка не шкодить навколишньому середовищу, здоров'ю та життю людини;

9) споживча культура – раціональна поведінка на ринку послуг та товарів, реалізація функцій споживача у соціумі;

10) проектна культура – уміння визначати задачі та можливості практичної діяльності в процесі реалізації проекту, збору та аналітики даних, які будуть корисними під час виконання проекту, пошук ідей та уміння знайти шляхи їх реалізації від планування до виконання всіх аспектів роботи. Проектна культура передбачає вміння засвоювати додаткові знання та виробляти навички, об'єктивно оцінювати проєкт та презентувати його.

Як зауважує В. Д. Симоненко, у понятті технологічної культури необхідно виявляти рівень розвитку трансформувальної діяльності людини, яка виражається в сукупності технологій духовного або матеріального виробництва, яке ефективно впливає на сучасні технологічні процеси, має гармонічну взаємодію з природою, суспільством та середовищем технологій [252].

Дослідник виокремлює п'ять структурних компонентів технологічної культури:

– технологічний світогляд входить до складу наукового світогляду, що ґрунтується на системі технологічного підходу до природи, людини та суспільства загалом;

– технологічне мислення – розумові здатності до перетворювальної діяльності та формування матеріальних і духовних продуктів, що використовуються на користь людини й суспільства, природи та навколишнього середовища, загальне віддзеркалення людиною науково-технічного прогресу або опосередковане;

– технологічна етика – певна система взаємопов'язаних принципів та норм партнерства, що мають керувати техносистемами, які формуються. Зокрема розділяють комунікативну, інформаційну, демологічну, біоетику, професійну, екологічну етику як галузі техноетики;

– дизайн або технологічна естетика – ставлення людини до процесу перетворювальної діяльності, її об'єктів, засобів або результатів через естетичне відчуття. Цей компонент зумовлює виявлення дизайнерських навичок та здібностей, які здійснюють перетворювальну діяльність за законами краси та естетичного відчуття кожної людини;

– технологічна освіта – формування готовності до перетворювальної діяльності через систематизований процес навчання та виховання [253].

На думку П. Р. Атутова, технологічна культура – це середовище штучно, створене самою людиною як інструмент регуляції соціальних взаємин, поведінки, ставлення до людини і до природи. Дослідник розглядає технологічну культуру з соціально-культурного погляду, що відповідає певній історичній епосі, технологічному рівню суспільства, а також рівню розвитку науки, передбачає технології виробництва як матеріальних, так і духовних продуктів, структуру взаємовідносин суспільного життя людини, її перетворювальну діяльність, патерну поведінку, систему світогляду та способів мислення [15].

Зосібно М. В. Ретивих позначає технологічну культуру як «рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, виражений у сукупності досягнутих технологій матеріального й духовного

виробництва, що дає змогу людині ефективно брати участь у сучасних технологічних процесах на основі гармонійної взаємодії з природою, суспільством і технологічним середовищем» [254].

Доповнюючи окреслену проблему, І. В. Манкусь та Л. С. Недбаєвська виокремлюють такі компоненти культури:

- мотиваційні – підтримують певний вектор навчально-виховного процесу, спрямований на технологізацію;
- змістовий – створює, регулює та проектує системну організацію наукового процесу;
- операційний – способи та методи, які допомагають технологізувати процес навчання;
- інтегративний – відповідає за формування оптимальної навчальної системи, яка є індивідуально прийнятною та ефективною [176].

На думку В. В. Моштука, технологічну культуру слід розглядати як певну систему професійних компетенцій, які є відповідними рівню культурного й наукового розвитку сучасного суспільства, що передбачає:

- прогресивний розвиток можливостей створення інновацій та їх використання в практичній діяльності і психологічну впевненість у доречності цих дій;
- уміння креативно підходити до розв'язання задач щодо проектної технології процесу фахової підготовки та навички опціонально змінювати свій підхід в умовах, які не відповідають загальноприйнятому стандарту;
- прогнозування результатів прийнятих рішень та готовність відповідати за наслідки своїх дій і досягнутих результатів.

Учений вважає, що творча діяльність людини не може бути відокремлена від професійних умінь та навичок майбутніх фахівців. Саме це слід розглядати як умову створення компетентної, культурної та гармонійної особистості. На думку автора, у сучасному інформаційно й технологічно насиченому суспільстві обов'язковою умовою є опанування певних принципів технологічної культури, розуміння її визначальних понять. Саме технологічна культура формує здатність людини до ефективної та якісної перетворювальної діяльності [183].

З огляду на сказане зазначимо актуальність таких якостей, як мобільність, активність, конструктивність, що ґрунтуються на творчому потенціалі кожної особистості. З позиції сучасної системи

цінностей термін «технологічна культура» розуміється як новий рівень культури, що засвідчує зі свого боку, певний якісний рівень здібностей та наукових досягнень у процесі проєктування або здійснення технологічного процесу.

Отже, технологічна культура має досліджуватися і як особистісне, і як загальносуспільне явище. Із соціальної позиції технологічна культура – це певний прошарок в системі цінностей суспільства, що відповідає за формування оптимальної та результативної перетворювальної діяльності, а також система технологій, створена у процесі матеріального та духовного виробництва. Особистісний аспект технологічної культури передбачає рівень уміння володіти сучасними методами дослідження та перетворення оточення та власної особистості.

Узагальнений зміст поняття технологічної культури – система розвитку перетворювальної діяльності людини через сукупність досягнень духовної і матеріальної діяльності, що дає змогу особистості бути ефективним учасником сучасних технологічних процесів, регулюючи гармонійні взаємовідносини з суспільством, природним та технологічним середовищем.

На всіх рівнях технологічної культури визначальним аспектом є реформування сучасної сфери технологій, а також зниження її негативного впливу. Важливою є гуманізація галузі технологій через розвиток знань і навичок в процесі навчання та залучення до реформативного процесу. Розв'язання цієї задачі можливе завдяки певним складникам технологічної освіти:

- технологічні знання – поняття перетворювальної діяльності, її способи та методи, володіння технікою та технологіями, а також розвиненість уявлень про них, дослідження зв'язків технологічної та природничої наук, економічних аспектів, екологічних принципів, об'єктивних даних щодо ефективної професійної роботи;

- технологічні вміння – дослідження, вивчення та використання технологічних знань та навичок у перетворювальній діяльності людини;

- суб'єктивні технологічні здібності людини – можливості та особистісні якості, необхідні для опанування процесів перетворювальної діяльності, зокрема, упевненого фахового самовизначення, дисциплінованості, комунікабельності, відповідальності та самостійності, креативного мислення,

кмітливості, прагнення до подальшого самостійного розвитку та вдосконалення професійних та особистісних якостей людини.

З огляду на це виокремимо компоненти технологічної культури:

– ціннісно-емоційний – система ціннісних аспектів, комунікативних навичок, мотивів та вольових якостей особистості, без яких неможлива перетворювальна діяльність моральних чи духовних продуктів;

– когнітивний – дослідження зв'язків між системою наукових і технологічних знань особистості, а також вивчення їхніх методів у перетворювальній діяльності;

– практичний – властивість особистості практичного та опціонального використання технологій для досягнення поставленої мети, спираючись на отримані знання, уміння та навички.

Ціннісно-емоційний компонент ґрунтується на властивостях діяльності збуджуватися та регулюватися емоційними й ціннісними якостями особистості, що зумовлюється свідомим ставленням до процесу діяльності, визначає шляхи взаємодії з об'єктами та способами керування ними. Цей компонент може розглядатися як певна взаємопов'язана сукупність ціннісних та морально-вольових принципів, мотивів, захоплень, стилю комунікації, що притаманні певній особистості й опосередковано чи спрямовано впливають на перетворювальну діяльність людини. Ціннісно-емоційний компонент технологічної культури відповідає за кожну дію протягом життя людини, за її інтелектуальні якості й раціональне мислення. Саме цінності стають відправною точкою й своєрідним психологічним «регулятором» взаємодії з навколишнім середовищем, з колективом та його членами, а також ставлення до власної діяльності і її результатів. Здатність особистості до самовизначення й саморегуляції, самореалізації в навколишньому середовищі визначаються цінностями особистості. Прагнення особистості до досягнення поставленої мети, навички проектування та планування процесу діяльності, оптимальний вибір методів та засобів є спрямованістю, що регулюється унікальною системою цінностей особистості.

Ціннісно-емоційний компонент має тісний зв'язок із когнітивним компонентом. Регулювальна система діяльності технологічної культури передбачає цінності та когнітивні

можливості особистості. Ефективність будь-якої діяльності зумовлена знаннями про об'єкт діяльності та навколишнє середовище, а також наукою про способи виконання процесів діяльності, тобто технологічних знань та навичок.

Комплексно вибрати методи та інструменти своєї діяльності, об'єктивно оцінювати її наслідки й відповідати за них, керуючись власними науковими знаннями – це навичка, що має вироблятися в кожній людині.

Культура зумовлює способи діяльності. Технологічна культура є одним з видів універсальної культури, що відповідає за самовизначення й світогляд особистості, регулює єдність та гармонійність підґрунтя духовної культури суспільства та її матеріальних здобутків.

Розглядаючи технологічну культуру з соціально-культурної позиції, доцільно вивчати її як узагальнене поняття, тобто як універсальну культуру. Рівень технологічної культури є вимірюванням сучасного технологічного суспільства, розвитку сучасних наукових знань, технічних методів та засобів, визначає сучасну культурно-історичну епоху, зміст суспільного життя, моделі поведінки людини, її світогляд, спосіб мислення та перетворювальну діяльність [156, 62].

У вузькому розумінні технологічна культура є певним рівнем системи знань та навичок, якими оволоділа людина щодо форм та методів в контексті її професійної, соціально-культурної діяльності та свідомої сукупності визначених соціокультурних принципів, а також рівнем уміння планувати, створювати, прогнозувати, реалізовувати проєктну перетворювальну діяльність.

Технологічна культура є не лише універсальним поняттям, а й основоположним складником професійної культури та культури загалом і має прямий вплив на весь розвиток суспільства та окремої людини.

По-перше, технологічна культура відповідає за оволодіння людиною системою технологічних навичок, умінь та особистісних технологічно необхідних якостей.

По-друге, вона створює важливий фундамент для формування в людини певного світогляду і виявляється в технічному раціональному мисленні, підґрунтям якого є глобальне сприйняття світу, що поєднує знання з біосфери, техносфери та ноосфери. І

людина в цій системі є центром, який підтримує рівновагу у світі завдяки своєму інтелекту та цінностям.

Одна з важливих якостей технологічної культури – здатність впливати на особливості способу мислення людини, тому технологічне мислення слід вважати невід’ємним складником технологічної культури. Це раціональний розумовий процес, певне віддзеркалення науково-технічного здобутку цілого суспільства одним індивідом щодо перетворювальної діяльності, без чого неможливе створення матеріальних і духовних продуктів для розвитку й блага суспільства загалом та окремих особистостей, а також природи. Завдяки технологічному мисленню діяльність людини спрямована на визначення найбільш ефективних методів перетворення матеріалів, речовин, енергій або інформації на продукт, необхідний людині. З-поміж його особливостей виокремлюють такі:

- спрямованість діяльності не лише на дослідження навколишньої реальності, а пріоритетно – на її якісні зміни, корисні людині й суспільству;

- знання й функції мають бути комплексними, тобто передусім передбачати дослідницький, гностичний та перетворювальний зміст, а отже – сприяти інноваціям процесів та пошукам нових об’єктів;

- визначальний аспект належить методам та засобам, тобто технологіям, вивчення нових даних;

- здатність рефлексувати та прогнозувати образ продуктивних наслідків кінцевого результату мислення;

- є проектним, тобто відбиває загальний процес та пов’язані із ним інші процеси щодо пізнання реальної дійсності. Водночас людина має використовувати наукові знання в процесі реалізації проектів від ідеї до результату (як матеріальних, так духовних товарів чи послуг). Тобто технологічне мислення активізує її проектну діяльність;

- спрямованість на еволюційний розвиток формує поняття «час-свідомість», яке зумовлює потребу людини до неперервного підвищення рівня її технологічної культури, до відповідальності за сьогодення та майбутнє.

Людина постійно впливає на природні та соціальні процеси, а тому стає актуальною етика цього втручання, формується нова категорія – техноетика.

Сучасна людина спирається на здобутки антропологічної культури й має системи етичних понять, які не корелюються із сучасним середовищем. До цих понять можна віднести відповідальність, незалежність, волю, що потребують перегляду. Проте зміни змісту цих понять відбуваються повільніше, ніж виникають проблеми, пов'язані з невідповідністю етичних цінностей сучасного світу. Наприклад, природні ресурси розглядаються лише як джерело сировини, матеріалів, їжі тощо. І її певні компоненти не можуть сприйматися як етичні партнери. Отже, йдеться не про етику як узагальнену категорію, а про техноетику.

У структуру технологічної культури покладено: технологічні цінності (технологічний світогляд), технологічне мислення, знання, вміння та навички, а також – технологічну етику. Розглянемо ці поняття.

Під технологічним світоглядом розуміємо сукупність поглядів на світ у системі технології. Це стосується природи, людини й суспільства, а тому майбутній фахівець має дотримуватися певних правил: наприклад, безпечні технології виробництва, які не мають шкідливого впливу на природу, а сама особистість має зосередитися на гармонійному існуванні в насиченому інформаційно-технологічному середовищі та взаємодії з іншими в межах цієї площини.

Технологічні цінності мають розглядатися як інструменти для досягнення глобальних цінностей, покладених в основу духовно-соціального здобутку суспільства. До них належать істинність, актуальність, ефективність, надійність, економічність тощо.

Поняття технологічного мислення пов'язане із спрямованістю людини на якісну перетворювальну діяльність в інтересах суспільства та природи.

Технологічні знання зумовлюють створення умов для готовності до перетворювальної діяльності через системний навчальний процес. До технологічних знань відносять базову термінологію, зокрема технологію, технологічну культуру, технологічне середовище, способи перетворювальної діяльності, етику та естетику технології, а також можливість отримати теоретичні знання ефективно використовувати в практичній діяльності.

Технологічні вміння – способи перетворювальної діяльності, якими оволоділа людина, опрацьовуючи необхідні технологічні знання. Це швидкість засвоєння матеріалу, мистецтво планування, прогнозування результатів та об'єктивна оцінка своїх результатів, а також уміння реалізувати проєкт самостійно від початку до завершення, уміння робити висновки.

На підставі сказаного зауважимо, що технологічна культура є складником педагогічної культури та культури людства загалом. Трудова взаємодія людей та соціально-культурні властивості певного суспільства мають значний вплив на рівень соціально-історичного розвитку соціуму та є відбиттям характеру та динаміки процесів перетворювальної діяльності людей, яка враховує фундаментальні здобутки науки та техніки, а також торкається етики виробничих взаємин між людьми в межах соціальної групи. Технологічна культура сформувалася як наслідок технічної еволюції та здатності людини трансформувати навколишнє середовище на більш прогресивне та продуктивне. Невід'ємною умовою є система цінностей і принципів, що відносяться до певного історичного періоду, характерного для нього обсягу та специфіки наукових знань та засобів. Людина має оволодіти певними технологічними знаннями та мати маркерні технічні якості особистості для того, щоб ефективно володіти технологічною культурою та використовувати її на благо суспільства й природи. На противагу духовній культурі технологічну слід розглядати як утилітарне поняття, однак із певними етично-моральними цінностями.

1.2. Особливості реалізації технологічної культури в педагогічній діяльності

Останнім часом педагогічна освіта України розвивається в напрямку інтеграції до освітнього простору країн Європи. Унаслідок цього сьогодні з'явилися кардинально нові вимоги до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, що передбачають демократизацію, гуманізацію освіти, її спрямованість на особистісно-орієнтоване навчання. Професійна культура, як і постійне прагнення вдосконалюватися, – гарантія ефективної педагогічної діяльності.

Сучасна вища школа застосовує традиційну систему навчання, яка досить часто не дає змоги творчій особистості виявитися, однак саме професійна діяльність дозволить застосувати на практиці весь свій творчий потенціал. Однією з вимог до справжнього майстра своєї справи є професійна технологічна культура. Тільки такий майстер своєї справи зуміє зробити освіту основним інтелектуальним, духовним і культурним потенціалом нації. Саме заклад вищої освіти відповідає за підготовку таких професійно грамотних фахівців.

Сьогодні, коли в країні відбувається політична та економічна криза, коли населення втрачає духовність, а національні взаємини загострені, надважливою стає роль школи й педагога як запорука стабільності, де панує мир й єднання, культура й мораль. Саме тому важливо створити цілісність, послідовність, неперервність освітнього процесу, який буде спрямований на відродження духовності всієї нації. Зубожіння духовності й культури сприяє культурний крах усього суспільства та кожної особистості. Єдиним шляхом до подолання цієї кризи, способом відродити втрачені моральність та духовність є виховання нового висококультурного покоління. Це можливо за умови становлення зв'язку вчителя і сім'ї, коли сімейне виховання й школа працюють в одному напрямку, а це вдасться після підвищення престижу професії педагога, коли батьки будуть бачити в учителеві радника й наставника дитини.

Професійна культура педагога – частина культури суспільства, невіддільна від культури зовнішнього вигляду, спілкування, різнобічних інтересів і духовних потреб педагога. Педагогічна культура має ґрунтуватися на гуманістичній спрямованості, оскільки найбільшою цінністю є життя людини, її пізнання та ставлення до неї. Це любов до дитини та усвідомлення відповідальності за її майбутнє, це професійна самосвідомість, що визначає його роль у власному становленні та професійній ідентифікації [5].

Саме тому педагог, який сьогодні працює з дітьми, має володіти значним обсягом педагогічних знань, професійних умінь, особистісних якостей, які разом об'єднуються в технологічні компетентності вчителя.

Нові технології, які використовують сучасні заклади вищої освіти, дають змогу покращити професійну підготовку педагога, розширити кордони його професійної культури, сприяють удосконаленню професійної діяльності, відповідно якість освіти й культури молодого покоління теж суттєво покращується [19].

Проблематикою дослідження є потреба оновити педагогічну культуру школи загалом і кожного вчителя окремо, потреба покращення якості навчального процесу, виховання вчителів майбутнього на гуманістичних засадах.

Педагогічна культура – уміння бачити свої сильні та слабкі сторони, постійне прагнення до саморозвитку, здатність усвідомлювати та виправляти свої недоліки. Однією з основних якостей високої професійної культури є постійне прагнення самовдосконалюватися, не зупинятися на досягнутому [42].

Культура педагога передбачає професійні та особистісні характеристики.

На рівень розвитку педагогічної самоідентифікації важливий вплив мають особистісні характеристики вчителя. Для ефективної педагогічної діяльності важливо все: здібності фахівця, особливості його характеру, темперамент, уміння спілкуватися, домовлятися, знаходити компроміс. Однак все ж перше місце в цьому списку посідає спроможність постійно розвиватися, знаходитись у постійному пошуку необхідних інноваційних компетенцій та здатність вдало впроваджувати їх на практиці. У час стрімкого розвитку освіти наявність у фахівця професійної самосвідомості є обов'язковою умовою його розвитку як професійного педагога.

Складником культури в цілому є педагогічна культура – складне поєднання загальноприйнятих фундаментальних основ моралі й етики та професійних якостей, цінностей та орієнтацій особистості. Такий тандем дає змогу педагогові здійснювати професійну діяльність на основі гуманізму, виховувати в учнях вольові аспекти, дозволяє вчити дітей критично мислити та відстоювати свою думку, що є життєво необхідним сьогодні [59].

У наш час формування майбутнього педагога передбачає не тільки отримання педагогічних знань та вмінь, важливе значення має й емоційно-моральна сторона особистості, її реакції на певні події, явища, спроможність брати на себе відповідальність за події та за наслідки своїх вчинків.

Сьогодення передусім вимагає підготовки для майбутнього не тільки педагога-виконавця, який зуміє професійно виконувати навчальну діяльність, а й фахівця-винахідника-дослідника, який усе життя буде активно шукати нові креативні ідеї, зуміє зрозуміти й прийняти нові умови у світі, який сам стрімко розвивається.

Сучасна система освіти має бути неперервною, з пріоритетом підготовки професіонала, який:

- здатний креативно долати поставлені перед ним задачі, використовуючи наукові знання;
- висококласно володіти сучасними науково-технічними досягненнями;
- володіти професійними компетентностями [63].

Саме розвиток технологічної культури впливає на модернізацію педагогічної підготовки фахівця, на його самоідентифікацію як професійного педагога.

Вагома увага сучасних дослідників зорієнтована на процесі творення майбутнього освітянина, його педагогічної підготовки та становлення (В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн) [10, 72, 102]; готовності майбутнього фахівця до роботи в педагогічній царині (І. Б. Бех, В. Й. Бочелюк, О. А. Голюк, В. О. Сластьонін,) [30, 31, 42, 70, 257, 258, 259]; розробці нових та вдосконаленні існуючих шляхів (технологій) формування майбутнього педагога (О. В. Безпалько, В. С. Безрукова, Н. П. Волкова, С. С. Кашлев) [27, 28, 53, 124]; становленні майбутнього вчителя як скульптора творчого учня (О. М. Пехота, С. О. Сисоєва) [213, 255]; аналітичній діяльності, що ставить за мету порівняти моделі підготовки майбутнього педагога (Є. Ф. Зеєр, А. Б. Бойко, С. Л. Рубінштейн) [100, 117, 143].

Технологічна культура як один із складників професійної культури педагога останнім часом розглядається в системі психолого-педагогічних наук (Є. В. Бондаревська, Н. В. Кузьміна, Н. Л. Шеховской, І. Ф. Ісаєв, С. Н. Щербакова, Е. А. Леванова, С. І. Архангельський, В. А. Сластьонін, А. І. Міщенко, М. Я. Віленський, Г. В. Звездунова, Л. А. Машина, В. А. Комеліна, Є. Г. Сіляєва, В. В. Серіков та інші). Окремі галузі професійної культури педагога вивчають представники різних напрямків в педагогіці, соціології та філософії. Дослідження можна об'єднати в такі групи: історико-педагогічні (А. К. Колесова); методологічні

(І. Ф. Ісаєв, В. А. Сластьонін, В. В. Краєвський та ін.); морально-естетичні (Д. С. Яковлева, Е. А. Гришин); технологічні (Н. Є. Щуркова, М. М. Левіна); комунікативні (Т. Н. Левашова, О. О. Кисельова, А. В. Мудрик).

Так, С. Н. Бабина визначила термін «технологічна культура фахівця-педагога» як здатність уміло застосовувати здобуті технології професійної діяльності, що містить технології повідомлення навчальної інформації, інформаційно-орієнтаційної діяльності, контрольної-оцінювальної діяльності [19].

У своїх дослідженнях найкраще розкриває суть технології культури та шляхи її становлення М. М. Левіна, яка досліджує технологічну культуру як усвідомлення логіки педагогічної діяльності вчителя, оволодіння навичками діяти креативно, організовувати технологічні процеси, уміння адаптуватися до нових вимог освіти, що спрямовані на гуманізацію. Дослідниця виокремлює декілька груп технологічних умінь: науково-дослідні, експертні та операційні. Кожна група передбачає низку педагогічних умінь: операційно-методичних, психолого-педагогічних, діагностичних, оцінювальних та контролювальних, науково-дослідницьких, нормативних. На підставі цього, М. М. Левіна вказує на багатогранність діяльності педагога, її різноплановість та багатоаспектність. Також науковець акцентує увагу на інтегративності діяльності педагога [160].

Особливу увагу слід звернути на технологічну освіту майбутнього освітянина, що потребує виокремлення змістової структури технологічної культури, об'єднання структури різних рівнів і функціональних видів діяльності. Першочерговою необхідністю фахової підготовки майбутнього вчителя стає формування його технологічної грамотності, ініціативи та творчої активності, виявлення та обґрунтування нових шляхів підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Важливо також формувати вміння проводити рефлексію потреб освіти, дати студентам основи педагогічної культури.

На думку С. В. Беляєвої, зміст технологічної культури є поєднанням теоретико-методологічних знань, які дають змогу розкрити фундаментальні засади організації процесу навчання з урахуванням зіставлення історії розвитку технологічного підходу в освіті та історії розвитку нації; закономірностей функціонування цілісної педагогічної системи, ураховуючи також виникнення,

удосконалення й модернізацію відомих освітніх технологій, уміння комбінувати їх елементи, конструювати радикальні інноваційні технології на основі розуміння суті технологічного підходу в освіті [32].

У трактуванні І. Ф. Ісаєва та І. Л. Яцукової технологічна культура – засвоєння освітянами певних прийомів та способів навчання, уміння в процесі роботи знаходити та зіставляти альтернативні педагогічні технології [104].

Технологічна культура – є обов'язковим складником педагога-професіонала, який віддзеркалює його спроможність швидко пристосовуватись до нових умов, приймати рішення та відповідати за свої дії.

Аналізуючи попередні наукові психолого-педагогічні дослідження, можна зробити висновок, що технологічна культура фахівця не була предметом спеціального вивчення. Проведений аналіз засвідчує, що цей науковий пошук знаходиться на початковому етапі. Передусім немає досліджень, які б ґрунтовно та чітко сформулювали такі поняття, як система, зміст, етапи формування технологічної культури майбутніх освітян у процесі їхньої профільної підготовки.

Виникає неузгодженість між об'єктивною потребою створення вчителя нового покоління, спроможного ефективно працювати в умовах упровадження новітніх педагогічних технологій, та фактичною відсутністю науково обґрунтованої методичної бази, здатної підготувати майбутніх учителів зі сформованою педагогічною культурою. Саме ця суперечність стала метою цього дослідження, яка полягає в необхідності розробки педагогічної моделі технологічної культури майбутніх фахівців.

Сьогодення зосередило особливу увагу на проблемі взаємодії людини, природи й технічного середовища, оскільки людина та її оточення не мають відчувати дискомфорт через технології виробництва. Це означає, що технологічний етап науково-технічного прогресу визначає пріоритети способу виробництва над результатами діяльності з урахуванням її екологічних, соціальних, етичних, психологічних, економічних чинників чи інших наслідків.

Кожна людина має повністю усвідомлювати, що в сучасному науково-технічному світі саме вона є повноправним господарем, здатним аналізувати свої дії та відповідати за них з урахуванням

інтересів природи та суспільства. Ціллю та обов'язком кожної людини має стати гармонійне існування в технологічно та інформаційно насиченому світі.

Сучасний науково-технічний світ вимагає розвитку та значного підвищення рівня технологічної культури покоління, а саме:

- нові форми господарювання та стрімкий розвиток ринкових відносин;

- нова техніка та технології, які впроваджуються у виробництво;

- стрімке збільшення знань про перетворення енергії, матеріалів та інформації в інтересах людини.

За словами А. В. Коваленко, різноманітність людської діяльності нерозривно пов'язана з виникненням феномену «технологічна культура» як інноваційного утворення. Із цього слідує, що технологічна культура вчителя-майстра має бути всебічною, охоплювати різні культури: культуру мислення, поведінки, спілкування, праці, наукову культуру (інтелектуальну) тощо. Доцільно стверджувати, що формування технологічної культури має бути спрямоване на становлення й підготовку особистості з високою технологічною культурою, яка:

- уміє логічно та конструктивно мислити, прагне до постійного саморозвитку, неперервного професійного зростання;

- уміє професійно та оперативно знаходити рішення будь-якої проблеми, ураховуючи погляди різних сторін;

- володіє адаптивністю, пізнавальними здібностями, гнучкістю й мобільністю;

- успішно застосовує свій багатий особистісний потенціал, реалізує свої творчі здібності [129].

Самонавчання – процес, який має стати основою неперервної самоосвіти, що дає змогу не тільки здобувати необхідні знання, а й допомагає сформувати таку професійно необхідну рису характеру, як самостійність. Тому формування технологічної культури майбутнього вчителя доцільно розглянути як ресурс педагогічної мобільності, оскільки:

- адаптуватися до системи суспільних взаємин стає значно простіше, що дозволяє краще засвоїти соціокультурний досвід;

- з'являється можливість досягти бажаного рівня всебічного розвитку студента та підготовки його до майбутньої професії освітянина;

– з’являється гарантія високої професійної підготовки вчителя майбутнього як емоційно врівноваженої, вольової, морально-духовної особистості.

На підставі вищесказаного зазначимо, що технологічна культура майбутнього вчителя – особистісне утворення, яке вдало поєднує в собі професійно значущі особистісні якості, технологічні знання, уміння й навички, що дозволять фахівцеві пристосуватися до сучасного інформаційно та технологічно насиченого світу; неперервне бажання вчитися та розвиватися; рівень сформованості індивідуально-творчої готовності особистості до проектування й реалізації педагогічної діяльності; постійний інноваційний пошук.

Підготовка майбутнього спеціаліста має бути спрямована на його загальнокультурний розвиток відповідно до Державного освітнього стандарту. Розвиток цих якостей забезпечить у майбутньому здатність здійснювати успішну педагогічну та інноваційну діяльність, змогу самовдосконалюватися, успішно брати участь у колективному самоврядуванні. Досягнення цієї цілі буде можливим, за умови виконання таких завдань:

- стимулювання інтересу до педагогічної діяльності;
- оволодіння майбутніми педагогами знаннями й вміннями, відповідними до змісту навчального предмета згідно з вимогами до спеціальності;
- формування технологічної культури в майбутніх фахівців;
- розуміння загальних закономірностей психічного розвитку в різні вікові періоди, цінностей особистісного розвитку людини, ролі освіти в розвитку людини;
- набуття знань у галузі нових педагогічних технологій і їх застосування у своїй професійній діяльності.

Становлення технологічної культури особистості – один із різноманітних компонентів, які передбачає фахова підготовка майбутнього спеціаліста [15].

Технологічна культура вчителя є динамічним поєднанням елементів, що акумулює професійно значущі особистісні якості, технологічні знання, уміння й навички як невід’ємною і складники успішної продуктивної діяльності педагога, що допоможуть фахівцеві пристосуватися до стрімкого розвитку інформаційного та технологічно насиченого світу, передбачає прагнення до

професійної самоосвіти та саморозвитку, інноваційної діяльності [32].

Надважливо, щоб кожен студент усвідомив необхідність діяти креативно в нових умовах, із багатьох альтернативних і різноманітних рішень завжди робити творчий вибір, прагнути орієнтуватися на загальнолюдські цінності. Тільки такі фахівці прагнуть до постійного самовдосконалення й креативної діяльності, здатні професійно виконувати свою роботу, відрізняються соціально-професійною мобільністю, високою сприйнятливістю, здатністю знаходити нові джерела інформації, готовністю до швидкого оновлення знань, спроможністю вести безперервний інноваційний пошук. Процес самонавчання, покладений в основу безперервної самоосвіти, гарантує формування самостійності як професійно значущої якості особистості. Саме тому формування технологічної культури педагога – одне з важливих завдань підготовки майбутнього вчителя [50].

Критеріями, які характеризують професійну компетенцію майбутнього вчителя, вважаємо творчу педагогічну діяльність, широкий світогляд, розвинене технологічне мислення, тощо. Без опанування технологічною культурою особистість фахівця буде сформована недостатньо повно, оскільки саме це визначає рівень оволодіння сучасними способами пізнання, дозволяє прогнозувати та аналізувати зміст та форми професійної діяльності [63].

Отже, технологічна культура – невід’ємна частина грамотного володіння основами освітньої діяльності, самовдосконалення та творчої самореалізації майбутнього педагога, готовності до інновацій та новаторства.

Можна виокремити такі взаємопов’язані структурні компоненти, що характеризують технологічну культуру педагога:

- практико-діяльнісний;
- когнітивно-операційний;
- індивідуально-креативний;
- мотиваційно-ціннісний;
- особистісно-комунікативний;
- спеціальний [188].

Практико-діяльнісний компонент полягає в готовності педагога грамотно, раціонально організувати процес навчання, застосовувати різні технології на основі знань, умінь і навичок, надаючи своїй діяльності креативності, адаптивність, мобільність, гнучкість.

Підґрунтям цього компоненту технологічної культури є комплекс умінь і навичок.

Рівень технологічної культури майбутнього педагога визначається такими вміннями і навичками:

- логічно мислити, висувати найбільшу кількість аргументів;
- здатністю брати участь у різних видах діяльності;
- аналізувати свою діяльність;
- формулювати проблему, подавати кілька варіантів її розв'язання, визначати найбільш удалий.

Такий компонент безпосередньо пов'язаний із компетентністю вчителя в царині методології, що передбачає: розвиненість мовної культури; володіння правилами ділового спілкування та творчої співпраці; використання в самостійній педагогічній та дослідницької діяльності новітніх педагогічних технологій.

Когнітивно-операційний компонент відбиває бачення вчителя способів, прийомів та методів педагогічної діяльності, визначається загальними уявленнями про систему умінь, які віддзеркалюють заданий характер педагогічної діяльності та переведення її на технологічний рівень через сукупність наукових і технологічних знань. Когнітивно-операційний компонент означає наявність у педагога технологічного мислення й продукування нестандартних рішень, є результатом пізнавальної діяльності майбутнього вчителя.

Індивідуально-креативний компонент допомагає розкрити творчу діяльність як механізм оволодіння й втілення технологічної культури. На індивідуально-креативному рівні відбувається процес засвоєння вчителем педагогічних цінностей, що зумовлює розвиток творчої індивідуальності, спрямовує свідомість на себе як на суб'єкт професійної діяльності. Важливою умовою творчого саморозвитку є самоактуалізація, самопізнання та самоосвіта.

Мотиваційно-ціннісний компонент полягає у виявленні та усвідомленні соціальної відповідальності майбутнього освітянина за результати та наслідки своєї науково-дослідницької та професійної діяльності. Притаманними ознаками цього компоненту також є прагнення до постійного саморозвитку, пошук нового для інтенсифікації освітнього процесу. Мотиваційно-ціннісний компонент – система мотивів, орієнтацій, інтересів, морально-вольових якостей, стилю стосунків, властивих особистості, які

безпосередньо впливають на діяльність освітянина, визначають його здатність до самоствердження, самовизначення, саморегуляції.

Особистісно-комунікативний компонент передбачає розвиток комунікації в процесі педагогічної діяльності. До нього належать взаєморозуміння й взаємодія між учителями та учнями в їх спільній діяльності, вміння педагога вести компетентний, гнучкий та конструктивний діалог. Особистісно-комунікативний компонент характеризується повною рефлексією на різних рівнях: культурному, соціальному, професійному та інших. Спілкування зумовлює спільне сприйняття індивідами зовнішніх ситуацій, що сприяє прагненню до співпраці вчителя й учня в процесі навчальної діяльності, змінам установок і поведінки.

Спеціальний компонент містить фахові знання і вміння майбутнього спеціаліста відповідно до кваліфікації, зазначеної в Державному освітньому стандарті.

Окреслені компоненти становлять послідовний процес, що формує технологічну культуру майбутнього педагога: в основу формування вмінь покладено знання, без яких неможливо виховувати адекватне ставлення до педагогічної діяльності, до реалізації педагогічних цінностей.

Водночас можна помітити й зворотний зв'язок: засвоєння знань безпосередньо поєднано з мотивами пізнавальної діяльності. Реальні фактичні знання, вміння і навички виробляються лише на практиці. Технологічна культура майбутнього вчителя формується тривалий час, проходить багато етапів, розвивається впродовж усього творчого шляху педагога.

Зауважимо, що технологічна освіта безпосередньо впливає на розвиток людини як суб'єкта безпечної та продуктивної перетворювальної діяльності на основі новітніх технологій. Технологічна освіта має бути гуманною, сприяти становленню основних компонентів передусім: самовизначення в житті й професії, елементів культури (емоційних, економічних, моральних, професійних, інтелектуальних, професійних) [163].

Цілі та завдання освіти покоління визначає технологічна культура, від якої залежить збільшення знань і вмінь перетворювальної діяльності, виховання якостей особистості. З огляду на це зазначимо, що нові форми «культурної дійсності» треба створювати, а не пасивно очікувати. Їх створення залежить від розуміння й усвідомлення тенденцій розвитку суспільства,

динаміки культурного життя. Система освіти сприяє організації культурного життя, у якому творчість бере початок у законах істини, справедливості, краси та добра. Отже, найважливішим завданням сучасного етапу є потреба формування в майбутніх фахівців технологічної культури основної мети технологічної освіти. Технологічна культура – парадигма, без якої неможливо перейти на якісно новий рівень життя та функціонування в технічно й технологічно насиченому світі.

1.3 Сучасні дослідження з формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів

Наукові погляди на розвиток сучасного світу базуються на гуманістичній парадигмі, категоріальний апарат якої містить людські цінності, що складають основні вектори гармонійного розвитку особистості й суспільства в цілому. Філософські й гносеологічні дослідження ідей гуманізму перейшли до освітянської площини і все більше зміцнюють свої позиції, об'єднуючи розрізнені знання про людину і світ. Сутність гуманістичної парадигми сьогодення полягає у прагненні об'єднання культур, що вже не обмежується поняттям «злиття», але більше воліє до поняття «включення» («inclusion»). Включення особистості до сучасного соціуму відбувається через привласнення культурних орієнтирів, шляхом усвідомлення важливості не лише особистого, але й відмінного від нього соціокультурного досвіду іншої людини, а також через усвідомлення відповідальності за включення до багатокультурного середовища та дотримання правил соціальної поведінки в ньому. У такому контексті набуває актуальності концептуально нове поняття – культура інклюзії. Воно розглядається не як пункт призначення, а динамічно – як прогрес у напрямі зростання ступеня участі у житті суспільства, що веде до зменшення ризику виключення з культури, розкриваючи сутність самої інклюзії як феномена культури [239, с. 439].

Сучасні уявлення про інклюзію передбачають наявність комфортного соціокультурного простору для життя, повноправними членами якого є всі люди незалежно від стану

здоров'я, здібностей, освіти, віку, статі, національної або расової приналежності, культурної ідентичності або інших рис, що відрізняють одного індивіда від іншого. Головуючим стає принцип прийняття іншої людини через усвідомлення кордонів між власним і чужим, відповідальності за їх збереження як основи всієї процедури «включення», що і складає ядро культури інклюзії.

Вищеозначене сучасне бачення соціокультурного простору життєдіяльності людини потребує належного налаштування усіх інституцій, у результаті чого включення має сприяти задоволенню потреб й інтересів усіх без винятку учасників. Пілотне застосування культурологічного підходу відбулося у процесі організації інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що виявилось первинною ланкою на шляху до створення українського інклюзивного суспільства. Отже саме освітній простір на сьогодні можна розглядати у якості моделі впровадження культури інклюзії [143].

Аналіз досвіду навчання у закладах освіти Сполучених Штатів Америки, Великобританії і Португалії, як яскравих прикладів втілення ідей інклюзії, дав змогу окреслити основні риси «особливої організаційної культури», яка пізніше і набула назви «культура інклюзії» [300]. На основі узагальнення результатів аналізу досвіду названих закладів було виділено найхарактерніші риси їхньої культури:

- сприймання відмінностей дітей і співробітників як найважливішого ресурсу і активу закладу;
- підтримка і сприяння роботі персоналу закладу у команді;
- стиль відкритого спілкування учнів і співробітників закладу;
- лідерство, що підтримується формальними лідерами закладу і співробітниками;
- бажання дотримуватися принципів інклюзії, незважаючи на труднощі, що виникають;
- розуміння суспільної і політичної природи інклюзії;
- використання мови і символів для передачі ідеалів і принципів як у контексті внутрішнього алгоритму роботи закладу, так і у суспільстві в цілому;
- безкомпромісна віра в ідеї інклюзії і дотримання їх.

Подальші зарубіжні дослідження культури інклюзії зосередилися на необхідності створення організованого середовища на принципах ефективної сумісної роботи зацікавлених людей, що

передбачає відкритість різноманітності, прийняття організацією цінності різноманітності як значущого освітнього ресурсу, рівність прав і рівність відношення, міжкультурний діалог, осмислення користі розмаїття [306].

Виявилось очевидним, що така особлива культура може існувати і набувати подальшого розвитку за умови урахування принципів інклюзії, передбачає окреслення місії організації на засадах визнання цінностей розмаїття, проактивного і превентивного стилів управління, визнання сім'ї як суб'єкта освіти, а також спеціальної підготовки педагогів. Найвиразнішими ознаками культури інклюзії було визнано прийняття розмаїття й взаєморозуміння [91].

Саме тому феноменологічний підхід (Ф. Brentano, Е. Гуссерль) було використано у якості основоположного для глибшого розуміння сутності культури інклюзії: зосередженні уваги на індивідуальному переживанні явищ, що з'являються у свідомості. Це дало змогу трактувати її як спільну основу для узгодженої поведінки усіх учасників в стінах певної організації [305]. Необхідність створення соціальної реальності в умовах інклюзії актуалізувала потребу в застосуванні підходу соціального конструктивізму (П. Бергер, Т. Лукман), який передбачає усвідомлення, відображення і підтримку реальності за рахунок соціальних взаємин: реальність конструюється на основі впевненості в схожості її сприйняття різними членами суспільства, що відбувається на основі здобутих знань, які є продуктом домовленості людей [298].

Особливість соціального конструктивізму полягає у тому, що він розглядає конкретні ситуації з точки зору культурно заданих норм і правил поведінки, які відрізняються пластичністю, їхня реалізація може здійснюватися відповідно до ситуації і бути унікальною для кожної людини.

Фокус уваги у контексті означеного підходу зосереджується на соціальних стереотипах, етичних цінностях, переконаннях і звичаях як на таких, що конструюються у рамках конкретної культури, а також є результатом певної соціальної взаємодії. З огляду на сутність зазначених підходів, можна дійти висновку про те, що культура інклюзії спирається на розмаїття (а також відкритість йому) не лише як на цінність, але й як на перевагу, що є корисною

для всіх учасників освітнього процесу з точки зору її навчально-виховного і розвивального ресурсу.

Якість впровадження культури інклюзії корелює зі ступенем готовності фахівців закладу застосовувати інклюзивні технології у своїй професійній діяльності, що вимагає необхідного ступеня розвитку певних компетенцій. Відтак на перший план виступає питання визначення конкретного змісту означеної готовності, а також способу її оцінювання.

На думку зарубіжних дослідників, педагог закладу освіти, де відбувається впровадження інклюзивного навчання, – *це автентична модель інклюзії* [300]. Іменник «автентичність» у перекладі з давньогрецької – володіння авторитетом, прикметник «автентичний» означає «справжній», «дійсний». У сучасній психології описано різноманітні підходи до тлумачення автентичності, водночас вони мають загальні положення. Так, вважається, що сама природа людини містить автентичність, яка є результатом самоорганізації соціальних та індивідуальних характеристик. Вона пов'язана з віддзеркаленням індивідуальності, що забезпечує безперешкодний перехід до режиму самозабезпечення, коли особистість пристосована до реалізації у будь-якому середовищі. З одного боку, автентичність можна вважати чітким окресленням меж особистості, з іншого – ці межі відрізняються динамічністю й гнучкістю. Невід'ємними складовими автентичності виступають індивідуальність (уміння здійснювати вибір, брати на себе відповідальність) і суб'єктивність (уміння визначати усі варіанти вибору).

Автентичність розглядається як особистісна якість, що передбачає осмислене існування шляхом пізнання і самопізнання, власне авторство через найефективніший спосіб пізнавальної діяльності – діалог. Саме на його основі будується простір взаємодії. Відтак автентична особистість сприймає світ через інтимніші відносини, ніж договірні [165]. Слід зауважити, що сучасний мислитель Ч. Тейлор визначає новітню культуру як «культуру автентичності», коли «буття самим собою» виступає на перший план [277].

У дослідженнях, що присвячені аналізу професійної діяльності, а також формуванню особистості фахівця, поняття автентичності набуває особливої актуальності. У реаліях сучасної «постіндустріальної», «інформаційної» доби у менеджменті

діяльності все ще панує уявлення про професію як феномен цивілізації. Такий підхід націлює на чітко визначені дії і операції з обов'язковим їх дотриманням, що змушує діяти у контексті заданих базових знань, умінь і навичок.

Перебіг усієї професійної діяльності відбувається переважно з опорою на сумісно-розподілений алгоритм праці: кожен фахівець є лише окремою ланкою цілісного виробничого процесу, а значить відрізняється несаможиттєвостю, що унеможлиблює наявність авторського, відповідально-завершеного характеру виконуваних ним професійних обов'язків. Репродуктивність та парціальність залишаються провідними ознаками загальноосвітньої і фахової підготовки. Динамічність, ініціативність, креативність, безперервний саморозвиток і самовдосконалення виступають як епіфеномен (побічне явище), що є одним зі службових компонентів для виконання сервісної функції з метою забезпечення основної цілеспрямованої діяльності. Таке бачення викликає дисонанс як на тлі масової, так й індивідуальної свідомості за причини відсутності узгодження з сучасними глобальними соціально-економічними реаліями, які акцентують на самоздійсненні особистості, а також втіленні спільних ціннісно-сміслових намірів співбуття людини з іншими людьми – культурнотвірній активності.

Підготовка фахівців для роботи в умовах інклюзивного навчання, а значить для реалізації у контексті однієї з соціономічних професій (у системі відносин «людина-людина»), відбувається з урахуванням усіх складових інклюзії. З огляду на вищевикладене, вважаємо, що фахівець, як автентична модель інклюзії, має бути втіленням усіх необхідних якостей, які лежать у основі безперешкодного впровадження ідей інклюзії у практику роботи навчального закладу. На перший план виступає володіння певними технологіями реалізації інклюзії, які стосуються організаційно-педагогічних умов, а також психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує практичну складову цього процесу, і відображено поки в окремих методиках і прийомах, які репрезентовано в працях вітчизняних дослідників (Л. Будяк, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, В. Кобильченко, Л. Коваль, Н. Компанець, З. Ленів, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська, І. Родименко, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Федоренко та ін. [43, 44, 76, 77, 78, 79, 128, 130, 161, 163, 168, 265, 281].

Водночас здійснено перші кроки в напрямі узагальнення вітчизняного досвіду й теоретичного обґрунтування технологізації в інклюзивній освіті. Цьому питанню присвячено дослідження О. Таранченко [274, 275], у яких репрезентовано групування основних напрямів технологізації, що доцільно розглядати як алгоритм професійної підготовки майбутніх фахівців інклюзивних закладів освіти.

До них відносяться:

– технології педагогічного менеджменту: інструментарій для забезпечення ефективного регулювання інклюзивної освіти, інклюзивного навчання; управління усіма учасниками, які долучені до цього процесу; взаємодії різноманітних установ і закладів, що надають різні типи послуг дітям з особливими освітніми потребами та їхнім родинам; існування соціальної мережі підтримки трансформації освітньої інклюзії у соціальну;

– технології співпраці: інструментарій для організації багаторівневої та багатоваріативної взаємодії всіх учасників освітнього процесу з метою забезпечення ефективності і безконфліктності їхньої діяльності (інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), закладів освіти, фахівців, батьків, педагогів, громадських та батьківських організацій тощо);

– технології сервісної підтримки: інструментарій для надання різноманітних послуг, спрямованих на задоволення особливих освітніх потреб дітей, націлений на забезпечення дієвості, ефективності та наступності складових необхідного сервісу незалежно від місця проживання та навчання дитини, родини та осіб, які надають ці послуги;

– технології «тьюторської» підтримки: інструментарій для супроводу дитини з особливими освітніми потребами з метою опанування академічних знань і соціалізації, що потрапляє до кола компетентності педагогів/вихователів, асистентів учителя/вихователя, соціальних працівників та батьків;

– технології викладання: методичний і дидактичний практичний інструментарій, який забезпечує досягнення максимально можливих академічних і соціальних результатів, націлений на розвиток і самореалізацію дитини за умови врахування усього асортименту її індивідуальних потреб в процесі організації навчально-виховного процесу.

Наряду з наявністю чіткого алгоритму технологічної

підготовки майбутніх фахівців інклюзивних закладів освіти, невід'ємною складовою становлення професіонала як цілісної моделі інклюзії виступає його особистісний і реляційний розвиток [300], інакше поза увагою залишилося би самоздійснення особистості, а також втілення спільних ціннісно-смыслових намірів співбуття, про що йшлося вище, і що свідчить про панування репродуктивного і парціального підходів до професійної підготовки, а значить відсутність культурнотвірної активності (особистісних ціннісно-смыслових намірів та їхнього втілення в продуктах праці – осередках діалогічних стосунків). Необхідність дотримання правил культури інклюзії закладу освіти висуває особливі вимоги саме до ступеня сформованості культурнотвірної активності як індикатора готовності бути засновником і гарантом збереження означеної культури. Відтак роль діалого-культурологічного підходу у підготовці фахівців стає домінуючою. Забезпечення студентів необхідною інформацією і способами її обробки спонукає до виникнення запитань, обговорення яких відбувається під керівництвом викладача, що дає змогу не обмежуватися лише предметним змістом певної навчальної дисципліни, а забезпечувати діалог викладача і майбутніх фахівців. Діалог передбачає рівноправність і дає змогу гармонійно підтримувати комунікацію, висуваючи надзвичайно важливу вимогу до викладача: бути висококваліфікованим носієм теоретичних і практичних знань у контексті предмету, який викладає; уміти організувати полілог (створити культурну ситуацію замість позиціонування знання-інформації) із застосуванням опанованих студентами знань через інноваційні технології навчання, що уможливають осягнення мозаїчності сучасної культури і спричинити опанування не суто знань, але знань, які водночас супроводжуються власними думками студентів [287].

Результати філософських і психологічних досліджень свідчать про те, що оволодіння професійною діяльністю насамперед передбачає засвоєння норм та зразків, які підлягають свідомому сприйманню внутрішніх аспектів певного автора майбутніми фахівцями, вимагаючи їхнього переосмислення, що означає особисте емоційно-вольове й інтелектуальне прийняття одного з існуючих у сучасному полікультурному просторі варіантів продукту, а також індивідуальне його прилаштування до власного

бачення, здібностей і мети. Формування культурнотвірної активності полягає у тому, що вже винайдені норми, моделі, алгоритми мають бути знову «винайденими» майбутнім фахівцем, набуваючи нового сенсу в його особистому просторі, а водночас у контексті культурних цінностей – уявлень про істину, добро, справедливість, красу тощо. Таке самовизначення є розумовим і дійовим, що надає підготовці до професійної діяльності характер вчинку і передбачає втілення у життя внутрішнього обов'язку щодо інших і самого себе [33].

Для свідомості майбутнього фахівця наново винайдений продукт (у цьому контексті – засвоєні знання) передбачає «авторську» відповідальність за нього, що є віддзеркаленням прагнення досягти досконалості, яка передбачає синтез вищезазначених універсальних культурних цінностей та індивідуальних (унікальних) особистих можливостей. Така досконалість і є найпоказовішим виміром професіоналізму. У якості стимулу виступає притаманний людині культуротвірний намір, завдяки якому відбувається неперервне вдосконалення умінь, здібностей, а згодом – винайдення нових технік і цілих технологій. У результаті ідеальний образ професіонала з такої точки зору ніколи не можна віднести до завершених: таких, що співпадають із певною «професіограмою». Будь-які норми і стандарти виступають предметами ненастанного осмислення, внутрішнього і зовнішнього діалогу-сперечання, результатом якого є діалогічне, а не автоматично-адаптаційне прилучення людини до глибинного смислу обраної професії. Діалогічно-творче ставлення виступає на перший план, хоча важливими залишаються базові знання та вміння, нормативно-репродуктивне сприймання зразків професійної діяльності, адже навчальна і фахова творча діяльність відбувається у середовищі вже існуючих надбань. [21, 22].

Важливим є той факт, що діалогічно-творча спрямованість фахової підготовки і подальшої діяльності передбачає наявність проблемного діалогу щодо фаху в колі професіоналів, а також у індивідуальній свідомості майбутнього або діючого фахівця. За такої умови соціокультурний контекст виступає на перший план: під фокусом уваги опиняється не виконання діяльності відповідно до набутих навичок, а осмислення і переосмислення як продукту діяльності, так і виховання «навички змінення навички» [288], адже творчий процес передбачає постійну зустріч із новим у професійній

діяльності і самому собі, що вимагає постійного самоосягнення та самозмінення – підвищену рефлексивність професійних дій (здатність до спрямування власної діяльності на себе). Така вимога актуалізується внаслідок того, що діалог культур – це фактично «діалог логік» [33], а значить різних способів мислення, відмінних етичних настанов і естетичних бачень. З цієї точки зору, кожен вид діяльності має свій ієрархічний зв'язок пізнавального, етичного й естетичного компонентів з домінуванням одного з них, складаючи базову структуру діяльності і виступаючи «духовним стрижнем особистості фахівця» [20, 21].

Першочергове завдання нашого дослідження і полягає у визначенні ціннісно-сислової домінанти особистості фахівця інклюзивного навчального закладу як духовного стрижня культурнотвірної активності, що дасть змогу окреслити роль і зміст її основних векторів становлення відповідно до вказаних вище компонентів.

Логіка міркувань дає змогу дійти висновку про те, що в ідеалі місія вищого закладу освіти має полягати у створенні завершеного гармонійно-цілісного «продукту»: педагога інклюзивного закладу навчання як автентичної моделі інклюзії, що і виступає у якості естетичного компоненту, основним маркером якого є краса, а у контексті нашого дослідження – здатність діяти за законами духовної краси інклюзивних цінностей у напрямі зростання гуманізації зі всіма притаманними їй атрибутами, про що йшлося вище. Водночас такий «продукт» завдяки естетичній інтенсифікації свого змісту має здійснювати вплив на адресата, а значить, на всіх учасників освітнього процесу, що свідчить про здійснення етичного акту – вчинку, репрезентуючи етичний компонент, основним маркером якого є добро і справедливість. Створенню такого «продукту» передує процес пізнання, що складає сутність пізнавального компоненту, в результаті чого з'являється цілісна модель дійсності, а у якості маркера виступає істина як результат індивідуального осмислення сприйнятих професійних знань, набутих умінь і навичок. Таким чином, триєдина сутність культурнотвірної активності є базою народження власного культурного світу кожного студента, а відтак може носити назву «культура». Водночас остання виникає внаслідок опанування певного набору знань, необхідних для втілення на практиці

вищезначених технологій, що дають змогу організувати освітньо-розвивальне середовище, у якому пануюча роль належить культурі інклюзії. У якості провідного маркеру застосування технологій можна виокремити користь, найвищий ступінь отримання якої і є метою їхнього використання у професійній діяльності. Отже майбутній фахівець інклюзивного навчального закладу в результаті навчання має стати носієм специфічної технологічної культури.

З метою узагальнення усього вищевикладеного, а також побудови чіткого алгоритму подальшого ходу дослідження, звернемося до формулювання поняття «технологічна культура» як його основоположного концепту.

Технологічна культура майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів як автентичних моделей інклюзії – це сукупність особистісних ціннісно-сміслових інтенцій, що проявляються у культурнотвірній активності, яка забезпечує якісне впровадження технологій педагогічного менеджменту, співпраці, викладання, сервісної, а також «тьютерської» підтримки у практику інклюзивного навчання, сприяючи підвищенню ефективності інклюзивної освіти. З такої точки зору, технологічна культура майбутніх фахівців означеного профілю виступає у якості гаранта дієвості технологій, з одного боку, а з іншого – забезпечує постійне подальше професійне вдосконалення, оптимізуючи весь асортимент намірів і здібностей для співтворчості (хоча і на основі індивідуально-емпіричної моделі дійсності кожного фахівця) з метою створення соціуму культури інклюзії спочатку на рівні закладу освіти, згодом – на рівні ширшого соціуму (до якого неодмінно потрапляють усі учасники освітнього процесу закладу), поступово просуваючись у напрямі створення українського інклюзивного суспільства. Означена співтворчість – результат якості перебігу професійного співробітництва, вимоги до формування якого продиктовані наявністю розмаїття, яке є ключовим ресурсом для розвитку саме демократичних аспектів співпраці, що уможливорює інтеграцію різних поглядів на прийняття оптимальних рішень при виникненні неординарних ситуацій в умовах інклюзії. Думка кожного фахівця професійної спільноти, при цьому, є надзвичайно цінною для народження єдиного бачення ситуації і шляхів її урегулювання [301].

Такий алгоритм міркувань покладено в основу створення авторської концептуально-структурної прогностичної моделі

формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів (Рис. 1.1).

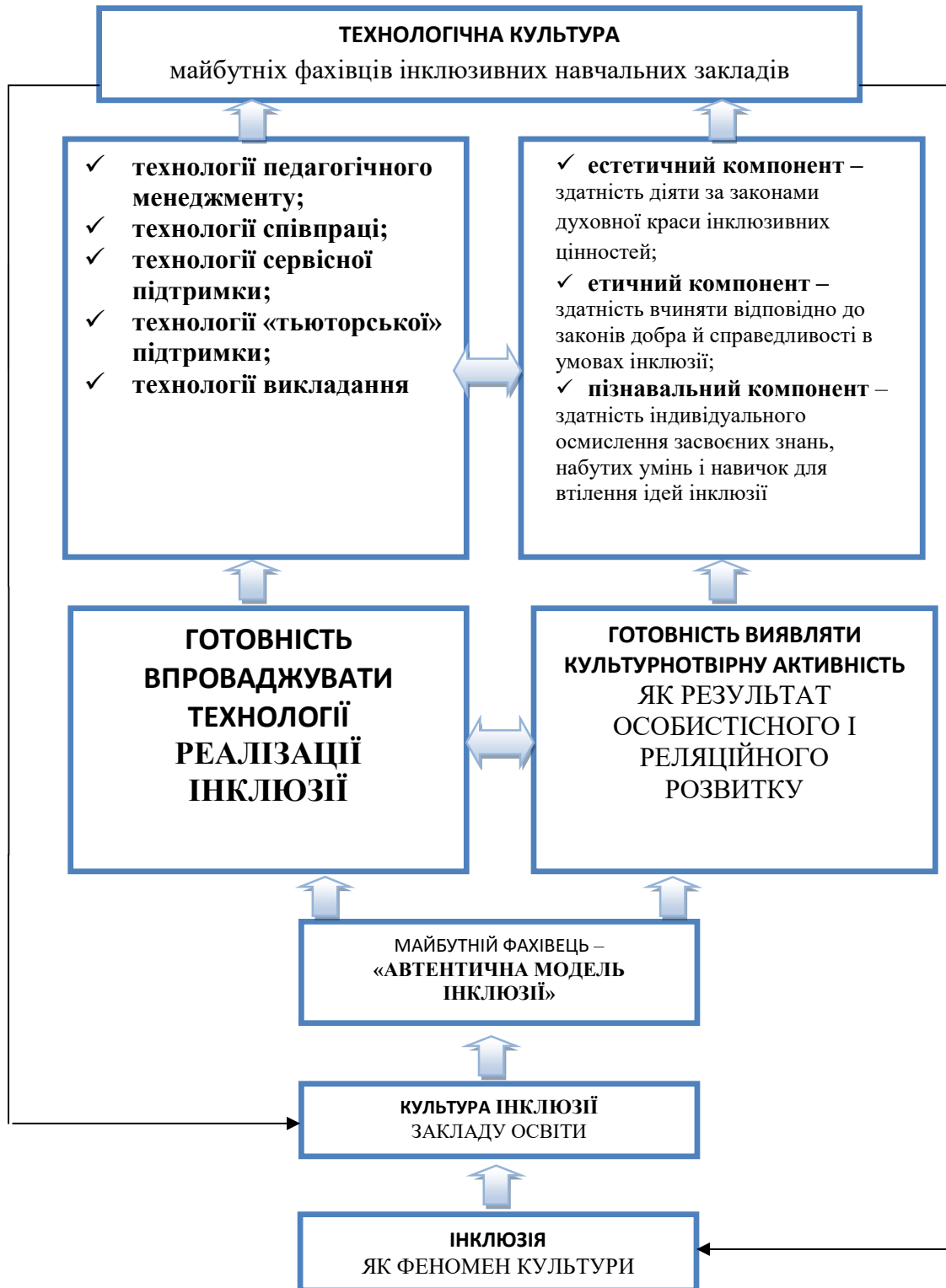


Рис. 1.1 Концептуально-структурна прогностична модель формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів

Зауважимо, що необхідність злагодженої діяльності «пліч-о-пліч» в обставинах підвищеної мінливості й потреби у вияві особливої гнучкості, що пов'язана з етапом становлення інклюзії і пошуком найефективніших шляхів долання застарілих стереотипів мислення стосовно моделі організації навчання в нашій країні, висуває особливі вимоги до ступеня сформованості технологічної культури кожного з її учасників, на чому наголошують вітчизняні дослідники у контексті обговорення усіх вищезгаданих технологій [156].

Водночас аналіз зазначеної наукової і навчально-методичної літератури свідчить про те, що формування такої культури відбувається побічно, зберігаючи її статус епіфеномену в контексті опанування технологічних знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями інклюзивних навчальних закладів.

Втім реалії сьогодення стосовно перебігу практики впровадження інклюзії у заклади освіти все ще свідчать про збереження перешкод ціннісно-сміслового характеру, які суттєво гальмують поступ інклюзії, що актуалізує необхідність фокусу уваги на проблемі формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів з метою подальшого її застосування у середовищі професійного співробітництва як головного індикатора її прояву.

Висновки до першого розділу

Здійснено аналіз вітчизняних та зарубіжних словникових джерел, психолого-педагогічної літератури, на основі чого розкрито сутність понять «культура», «технологія», «технологічна культура», «педагогічна культура», розглянуто наукові підходи до їхнього дослідження, тенденції становлення, внутрішню структуру явищ, що позначені зазначеними поняттями у контексті різних галузей знань.

Встановлено, що технологічна культура, як складова педагогічної і загальної культури людства, є результатом прогресу, що полягає в опануванні сучасних засобів пізнання та перетворення навколишнього світу; ґрунтується на системі принципів, рівнів розвитку наукових знань і технічних засобів, що притаманні певній епосі, є фундаментальним компонентом загальної та професійної

культур; передбачає наявність системи технологічних знань, умінь і навичок, що справляють вирішальний вплив на формування технологічного світогляду і кваліфікуються як утилітарні на протигагу духовним культурним якостям.

Визначено, що технологічна культура в педагогічній діяльності має на меті формування знань і умінь, які дають змогу виконувати перетворювальну функцію, а також виховання потрібних особистісних якостей зростаючого покоління. Така інтенція, своєю чергою, налаштовує на розробку відповідного контенту вузівської підготовки майбутніх фахівців з урахуванням сучасних уявлень про творчий характер ініціювання форм «культурної дійсності» за законами істини, добра, справедливості та краси у контексті гуманістичної парадигми організації освіти.

Розглянуто наукові погляди на філософські й гносеологічні витоки гуманістичної парадигми, категоріальний апарат якої містить людські цінності, які складають основні вектори гармонійного розвитку особистості й суспільства; розкрито сутність гуманістичної парадигми через сучасне прагнення об'єднання культур, котре воліє до поняття «включення» («inclusion») і передбачає усвідомлення людиною важливості не лише «особистого», але й «відмінного від власного» соціокультурного досвіду, що вимагає привласнення нових культурних орієнтирів: відповідальності за включення до багатокультурного середовища та дотримання правил соціальної поведінки в ньому, актуалізуючи концептуально нове поняття – «культуру інклюзії» як основу організації освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень виявлено кореляцію успішності впровадження культури інклюзії і рівня готовності фахівців закладу застосовувати інклюзивні технології у своїй професійній діяльності, що вимагає необхідного ступеня розвитку певних компетенцій, які дають змогу розглядати кожного з таких фахівців як автентичну модель інклюзії, а відтак алгоритм їхньої технологічної підготовки має доповнюватися особистісною і реляційною складовими, передбачаючи формування технологічної культури. Водночас формування такої культури відбувається побічно, зберігаючи статус епіфеномену в контексті опанування технологічних знань, умінь і навичок майбутніми

фахівцями інклюзивних навчальних закладів. Втім реалії сьогодення стосовно перебігу практики впровадження інклюзії у заклади освіти все ще свідчать про збереження перешкод ціннісно-смыслового характеру, які суттєво гальмують поступ інклюзії, що актуалізує необхідність фокусу уваги на проблемі формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів і знайшло своє відображення у авторській концептуально-структурній прогностичній моделі, яку розроблено з метою подальшої організації дослідження.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

2.1. Обґрунтування змісту і методики констатувального етапу дослідження

У нашому дослідженні основним, системоутворювальним поняттям є «технологічна культура». Коло основних понять, які допомагають розкрити сутність цього феномена, визначається шляхом аналізу досвіду загальної та педагогічної культури. До поняття культури ми звернулися, урахувавши те, що воно є загальним, а тому як педагогічна, так і технологічна культура реалізує певні, притаманні загальній культурі цілі й функції. У сучасній освіті актуальними є завдання розробки цільових технологічних проєктів, адаптованих програм, алгоритмічних процедурних приписів в організації навчальної діяльності; функціональних схем для різних педагогічних систем, різноманітних методик, оцінювальних критеріїв їх ефективності, концептуальних моделей майбутніх результатів; діагностичних методик стану педагогічних систем, методик корекційних процесів, індивідуальних технологій навчання.

Фахівець, який працює з дітьми з ООП, повинен мати високий рівень професійної діяльності, контролювати себе в стресових ситуаціях, швидко й упевнено реагувати на зміну обставин і приймати рішення. Йому необхідно мати в своєму арсеналі вміння, що дозволяють контролювати негативні емоції, навички релаксації, уміння володіти собою, здатність адаптуватися у важких, несподіваних ситуаціях. Самовладання педагога, його врівноваженість, емоційна стійкість дозволяють попередити конфліктні ситуації в стосунках між дітьми, дітьми й педагогом, педагогом та батьками. Усе це матиме особливе значення для правильної організації освітнього процесу.

Дослідження стану сформованості технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів передбачало з'ясування особливостей цілісної структури цього процесу в

студентів педагогічного закладу вищої освіти. З цією метою було прослідковано особливості функціонування складників технологічної культури у майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів та визначено рівні їх сформованості.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких завдань:

1. Визначити стан сформованості технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, зокрема з'ясувати:

а) сформованість естетичного компонента технологічної культури;

б) сформованість етичного компонента технологічної культури;

в) сформованість пізнавального компонента технологічної культури.

2. Визначити рівні сформованості компонентів технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Відповідно до поставлених завдань використано комплекс методичних засобів, спрямованих на діагностику структурних компонентів технологічної культури.

Відповідно до цього програма експерименту передбачала наступні серії.

Перша серія передбачала вивчення змісту естетичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів. Основні завдання цієї серії полягали в здатності діяти за законами духовної краси інклюзивних цінностей.

Для дослідження естетичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів ми використали:

– Методику «Мотивація учіння студентів педагогічного закладу вищої освіти» М. Овчиннікової, С. Пакуліної;

– Методику «Ціннісних орієнтацій М. Рокича»;

– «Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації»

А. Мехрабіана (модифікований М. Ш. Магомед-Еміне).

Її основна мета полягала у виявленні:

1) сенсу та мотиву професійної діяльності;

2) прийняття цінності інклюзивного навчання;

3) ціннісних орієнтацій студентів, потреба в прийнятті.

Завданнями *другої серії* було вивчення змісту етичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, які передбачали здатність діяти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії.

Для дослідження етичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів використано:

- методику «Інтолерантність-толерантність» Л. Почебут;
- «Багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла (16 PF)»;
- «Тест-методику діагностики рівнів емпатичних здібностей» В. Бойко.

Діагностичний інструментарій дозволив з'ясувати:

- 1) толерантне ставлення до людей, зокрема числі до дітей з ООП;
- 2) відкритість: готовність до співпраці, уважність до людей;
- 3) рівень розвитку емпатії.

Третя серія передбачала вивчення пізнавального компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів. Її основні завдання полягали в здатності індивідуального осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії.

Для розв'язання поставлених завдань ми використали дві методики:

- тести опитування «Готовність фахівців до роботи в інклюзивному середовищі»;
- авторську методику «Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх фахівців ІНЗ».

За допомогою цих методик ми з'ясували:

- 1) сукупність теоретичних, методичних знань у галузі інклюзії;
- 2) сукупність аналітико-прогностичних, проєкційних, корекційно-педагогічних умінь і навичок для реалізації інклюзії.

Методика констатувального експерименту розроблялася для кожного з означених вище компонентів. У *таблиці 2.1.* подано методичний інструментарій, що використовувався під час комплексної діагностичної методики.

Таблиця 2.1.

**Методичний інструментарій діагностики стану
сформованості технологічної культури у майбутніх фахівців
інклюзивних навчальних закладів**

Компонент	Критерій оцінки	Методики, тести, опитувальники
Естетичний	ціннісні орієнтації, мотиви професійної діяльності, прагнення до взаємодії	«Мотивація учіння студентів педагогічного закладу вищої освіти» М. Овчиннікової, С. Пакуліної «Ціннісні орієнтації М. Рокича»
		«Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації» А. Мехрабіана (модифікований М. Ш. Магомед-Еміне)
Етичний	толерантне ставлення до людей, особливо до дітей із проблемами в розвитку, відкритість, емоційна стабільність, вияв емпатії	«Інтолерантність- толерантність» Л. Почебут, «Багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла (16 PF)», «Тест-методика діагностики рівнів емпатичних здібностей» В. Бойко
Пізнавальний	сформованість спеціальних професійних знань, умінь і навичок	Тести-опитування «Готовність фахівців до роботи в інклюзивному середовищі», «Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх фахівців ІНЗ»

Розглянемо детальніше кожен із представлених у таблиці методів.

Методика «Мотивація учіння студентів педагогічного закладу вищої освіти» М. Овчиннікової, С. Пакуліної

Для дослідження оцінки сформованості естетичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів ми використали методика «Мотивація учіння студентів педагогічного закладу вищої освіти» М. Овчиннікової, С. Пакуліної (Див. додаток А. 1). Методика дозволяє визначити ставлення майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів до своєї спеціальності, до майбутньої професійної діяльності, до професійного завдання, яке суттєво визначає успішність діяльності. Ці ставлення виявляються в мотивах діяльності, під якими ми розуміємо психологічні причини, які визначають цілеспрямовані дії людини. Умовами для цього є властивості особистості (працелюбство, сумління, акуратність, комунікабельність тощо), які виражають систему мотивів, що, зі свого боку, впливають на професійну підготовку майбутніх фахівців та володіння певними технологіями реалізації процесу інклюзії.

Опрацювання результатів здійснювалося диференційовано. Отримані дані фіксувалися в протоколі. Аналізувався вибір кожного студента, обґрунтовувався мотив кожного вибору.

На основі аналізу отриманих даних розроблено характеристики мотивувань вибору кожного досліджуваного.

Аналіз результатів названої методики дозволив з'ясувати мотиви професійної діяльності та виявити мотиви, якими керувався студент при виборі професії. Отримані експериментальні дані дозволили розширити та уточнити дані щодо стану сформованості естетичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Процедура експерименту передбачала не лише виявлення ставлення майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів до своєї професійної діяльності, а й ставлення особистості щодо інших людей, до себе. Така методика не повною мірою розкривала сформованість естетичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, тому для

отримання більш повної інформації про стан сформованості цього компонента ми використали наступну методику.

Методика «Ціннісних орієнтацій М. Рокича»

Для визначення оцінки сформованості естетичного компонента ми обрали методику «Ціннісні орієнтації М. Рокича» (Див. додаток А. 2.). Ціннісні орієнтації – це система установок, які регулюють поведінку людини в суспільстві. Вони «програмують» діяльність людини на тривалий час і визначають траєкторію поведінки особистості. Система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості особистості й складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе, основу світогляду й мотивацію життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя». Методика розроблена Мілтоном Рокичем як тест особистості, спрямований на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини.

За допомогою цієї методики ми визначили розвиток комунікації в процесі професійної діяльності, компетентність фахівця в гнучкому та конструктивному діалозі, взаєморозуміння й взаємодію між фахівцями в їх спільній діяльності. М. Рокич у своїх дослідженнях відзначав достатню універсальність і гнучкість методики, яка передбачає ранжування переліку термінальних та інструментальних цінностей:

- а) термінальні – переконання особистості в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути;
- б) інструментальні – переконання, що певний образ дій або якість особистості є більш ефективними в будь-якій ситуації.

Таке ранжування відповідає традиційному поділу на цінності-мету та цінності-засоби. Під час аналізу отриманих результатів зверталася увага на їх групування на певні змістові блоки. Так, наприклад, у складі термінальних цінностей виокремлювали «конкретні» й «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні й конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження й цінності прийняття інших тощо. Перевагою методики є її універсальність, зручність, економічність у проведенні обстеження й обробки результатів, можливість варіювання. Форма «ключа» зручна для

обробки матеріалу, дозволяє швидко й чітко структурувати ціннісні орієнтації випробуваних, підходить як для якісного, так і для кількісного аналізу результатів.

«Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації»

А. Мехрабіана (модифікована М. Ш. Магомед-Еміне)

Для дослідження оцінки сформованості естетичного компонента технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів ми використали методику «Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації» А. Мехрабіана (модифікована М. Ш. Магомед-Еміне) (*Див. додаток А. 3.*). Методика дозволяє виявити мотивацію афіліації, тобто прагнення до людей (потребу в прийнятті) майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, а саме прийнятті цінностей інклюзивного навчання.

Афіліація – це потреба людини у встановленні, збереженні й зміцненні доброзичливих стосунків із людьми. Індивід, що володіє такою потребою, постійно прагне до людей і відчуває задоволення від емоційно-позитивного спілкування з ними, у людських стосунках бачить один із основних сенсів життя.

Модифікація тест – опитувальника мотивації афіліації (ТМА) А. Мехрабіана проведена М. Ш. Магомед - Еміновим. ТМА призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості, передбачених структурою мотивації афіліації, – прагнення до прийняття (ПП) і страху відчуження (СВ). Методика застосовується для виявлення інтенсивності зазначених мотивів у студентів (чоловіків та жінок). Тест є опитувальником, що складається з двох шкал – мотиву ПП і мотиву СВ.

У тесті міститься низка тверджень стосовно певних особливостей характеру, а також думок і почуттів щодо деяких життєвих ситуацій.

Результати дослідження фіксувалися в протоколі. Для того, щоб з'ясувати рівень розвитку відповідного мотиву, використовують сумарну шкалу. Сумарні бали всієї вибірки випробовуваних ранжувалися як за шкалою ПП, так і за шкалою СВ. Було виокремлено чотири підгрупи випробовуваних. Для досліджуваних першої групи притаманний мотив прагнення до прийняття, для випробовуваних четвертої групи – мотив страху

відчуження. У випробовуваних двох інших груп інтенсивність мотивів приблизно однакова, при цьому в третьої групи інтенсивність обох мотивів є високою, а у другій – низькою.

Отже, аналіз результатів названих методик дав змогу з'ясувати, як майбутні фахівці інклюзивних навчальних закладів оцінюють значущі якості людини та взаємосприймають один одного, прагнуть до прийняття іншого, прагнуть до прийняття цінностей інклюзивного навчання, визначити рівень технологічної підготовки (технології педагогічного менеджменту та технології співпраці), тобто естетичний компонент технологічної культури.

Методика «Інтолерантність-толерантність» Л. Почебут

Для визначення оцінки сформованості етичного компонента технологічної культури фахівця ІНЗ ми обрали методику «Інтолерантність-толерантність» Л. Почебут (Див. додаток А.4.). Методика дозволяє визначити толерантне ставлення до людей, особливо до дітей із проблемами в розвитку.

Методика розроблена Л. Г. Почебут відповідно до процедури, запропонованої Лайкертом, і призначена для дослідження рівня толерантності особистості. У цьому разі толерантність розуміється як такий емоційний стан індивіда, за якого особистісні якості або поведінка іншої людини йому не подобаються, емоційно неприйнятні. Однак індивід виявляє терпіння й повагу до думки іншого, зберігає стійкість до неприйнятного або манипулятивного впливу. Методика складається з 16 тверджень, половина з яких виявляє толерантне ставлення, а друга половина – інтолерантне.

Результати дослідження фіксувалися в протоколі та піддавалися кількісному і якісному аналізу. За допомогою методики ІНТОЛ ми визначили співвіднесеність інтолерантності – толерантності студентів. Підраховувалася сума відповідей за шкалою толерантність (з урахуванням знака) і підраховувалася сума відповідей за шкалою інтолерантність (з урахуванням знака). Потім суми складалася без урахування знака.

Аналіз результатів описаної методики дозволив з'ясувати співвіднесеність інтолерантності – толерантності студентів до дітей з особливими освітніми потребами. Отримані експериментальні дані дозволили розширити та уточнити стан сформованості етичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Процедура експерименту передбачала не лише виявлення толерантного ставлення до людей майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, а й особистісних характеристик, що дозволяють здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Така методика не повною мірою розкривала сформованість етичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, тому для отримання більш повної інформації про стан сформованості цього компонента ми використали наступну методику.

«Багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла (16 PF)»

Для визначення оцінки сформованості етичного компонента технологічної культури фахівця ІНЗ ми обрали методику «Багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла (16 PF)» (Див. додаток А.5.). Методика дозволяє визначити особистісні характеристики, що дозволяють здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Процедура експерименту передбачала розподіл студентів на групи:

I група – студенти, що не мають особистісні якості, що дозволяють ефективно працювати в ІНЗ: замкнутість, емоційна нестійкість, підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький самоконтроль, індиферентність.

II група – студенти поєднують в собі позитивні якості, необхідні для успішного виконання професійної діяльності (відкритість, емоційна стабільність, свідомість) та негативні (підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький самоконтроль, індиферентність).

III група – студенти, які виявили особистісні якості, що сприяють продуктивній взаємодії як із дітьми з особливими освітніми потребами, так і з їх нормативними однолітками (відкритість, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль, сильна воля).

Результати опитуваних фіксувалися в спеціальному опитувальному бланку, а потім обраховували за допомогою спеціального ключа. Обрахунки здійснювалися в балах. Отримані

експериментальні дані дозволили розширити та уточнити стан сформованості етичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Однак, така методика не повною мірою розкривала сформованість етичного компонента технологічної культури, не сповна та визначала рівень технологічної підготовки в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, тому для отримання більш повної інформації про стан сформованості цього компонента ми використали наступну методику.

«Тест–методика діагностики рівнів емпатичних здібностей» В. Бойко

Для визначення оцінки сформованості етичного компонента технологічної культури фахівця ІНЗ ми обрали методику «Тест–методика діагностики рівнів емпатичних здібностей» В. Бойко (Див. додаток А.б.). Методика дозволяє визначити рівень розвитку емпатії майбутніх фахівців ІНЗ, тобто здатності особистості співчувати проблемам інших людей.

У структурі емпатії В. В. Бойко виокремлює кілька каналів.

1. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття й мислення емпата на сутність будь-якої іншої людини: її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, що є емоційним й інтуїтивним віддзеркаленням партнера.

2. Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпата «входити» в емоційний резонанс із оточуючими – співчувати, бути співучасником.

3. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатність респондента бачити й передбачати поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючися на досвід, що зберігається в підсвідомості.

4. Установки, що сприяють емпатії й полегшують дію всіх емпатичних каналів.

5. Проникна здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, душевності.

6. Ідентифікація – ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це уміння зрозуміти іншого через співчуття, поставити себе на місце партнера.

Результати опитуваних фіксувалися в протоколі, а потім обраховуються за допомогою спеціального ключа. Обрахунки здійснювалися в балах. Отримані експериментальні дані дозволили розширити та уточнити стан сформованості етичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Отже, аналіз результатів описаних методик дав змогу з'ясувати толерантне ставлення до людей, особливо до дітей із проблемами в розвитку, особистісні характеристики, що дозволяють здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, рівень розвитку емпатії, визначити рівень технологічної підготовки (технології сервісної підтримки та технології «тьюторської» підтримки) майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів – естетичний компонент технологічної культури.

Тести-опитування «Готовність фахівців до роботи в інклюзивному середовищі»

Для визначення оцінки сформованості пізнавального компонента технологічної культури фахівця ІНЗ ми обрали тести для виявлення спеціальних професійних знань, умінь і навичок якими має володіти фахівець інклюзивного навчального закладу. (Див. додаток А.7.). Було обрано тести, завдяки яким можна виокремити основні критерії готовності фахівця до професійної діяльності: бути готовим до взаємодії з іншими фахівцями; знати документацію фахівців (психологів, дефектологів, логопедів та ін.); складати спільно з іншими фахівцями програму індивідуального розвитку дитини; володіти спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу; розробляти та відслідковувати динаміку розвитку дитини; уміти спільно з психологом та іншими спеціалістами здійснювати психолого-педагогічний супровід освітніх програм; володіти елементарними прийомами психодіагностики особистісних характеристик і вікових особливостей учнів; здійснювати спільно з психологом моніторинг особистісних характеристик дитини; уміти спільно з психологом та іншими спеціалістами складати психолого-педагогічну характеристику особистості учня; уміти розробляти й реалізовувати

індивідуальні програми розвитку з урахуванням особистісних і вікових особливостей учнів.

Авторська методика «Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх фахівців ІНЗ»

Для визначення оцінки сформованості пізнавального компонента технологічної культури фахівця ІНЗ ми обрали авторську методика «Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх фахівців ІНЗ» (Див. додаток А.8.), яка дозволила визначити глибину й системність професійних знань із циклу дисциплін професійно-практичної підготовки, уміння планувати навчальний процес. Запропонована авторська методика визначення стану технологічної культури має форму анкети, яка містить шість блоків запитань, що визначали рівень психолого-педагогічної й технологічної підготовки, їх відповідність власним очікуванням (потребам), ступінь розуміння сутнісних ознак термінологічного апарату («технологічна культура», «педагогічна технологія»), найголовніші аспекти формування технологічної культури, навички володіння новітніми технологіями, діагностичними й навчальними методами тощо. Кожне запитання анкети передбачало три варіанти відповідей, причому правильними могли бути декілька варіантів в одному запитанні. Окрім заповнення бланку відповідей, студенти в кінці анкетування писали невелике есе, у якому висловлювали індивідуальні думки щодо оцінювання власної технологічної культури, усвідомлення її важливості в майбутній професійній діяльності.

Аналіз результатів описаних методик дав змогу з'ясувати сформованість спеціальних професійних знань, умінь і навичок та визначити рівень технологічної підготовки (технології викладання) майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів (пізнавальний компонент технологічної культури).

Після трьох серій дослідження було проведено статистичний аналіз показників усіх досліджуваних, який полягав в обчисленні кореляційного взаємозв'язку (КВ) між компонентами технологічної культури. У математичній статистиці кореляція є залежністю двох випадкових величин. Користуючися методами кореляційно-регресійного аналізу, ми визначили зв'язки між показниками за допомогою коефіцієнта кореляції. Це дозволило виявити зв'язки, різні за силою (сильні, слабкі, помірні) і різні за напрямком (прямі,

зворотні). Якщо зв'язок виявлявся суттєвим, то його математичне вираження пропонувалося як регресійна модель та оцінювалося його статистична значущість.

За допомогою статистичного аналізу ми мали змогу визначити взаємозв'язок між компонентами технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Кореляційний взаємозв'язок між факторами визначали за допомогою статистичної формули кореляції добутку моментів К. Пірсона:

$$R_{xy} = \frac{n \sum_{i=1}^n x_i y_i - (\sum_{i=1}^n x_i)(\sum_{i=1}^n y_i)}{\sqrt{[n \sum_{i=1}^n x_i^2 - (\sum_{i=1}^n x_i)^2][n \sum_{i=1}^n y_i^2 - (\sum_{i=1}^n y_i)^2]}}$$

де

R_{xy} – коефіцієнт кореляції добутку моментів;

x_i – результати першого дослідження;

y_i – результати другого дослідження;

n – кількість студентів.

Отримані дані фіксувалися в протоколі.

Отримані результати оброблялися шляхом статистики експериментальних даних для встановлення значущості міжгрупових розбіжностей у студентів контрольної та експериментальної групи за t – критерієм Ст'юдента. Статистично встановлено зв'язок між компонентами технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів за допомогою лінійного кореляційного аналізу r_{xy} Пірсона. Обчислення здійснювалися з використанням програми SPSS 11.0.1.forWindows.

В експерименті брали участь студенти 4-го курсу педагогічних вузів, які навчаються за спеціальністю «Спеціальна освіта» (усього 136 досліджуваних). Дослідження проводилося шляхом порівняння рівня сформованості компонентів технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів. Дослідження проводилося на базі чотирьох ЗВО: Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Рівненського державного гуманітарного університету, Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Донбаського державного педагогічного університету.

На підставі вивчення структурних компонентів технологічної культури ми виокремили рівні сформованості компонентів

технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Основними критеріями рівнів сформованості технологічної культури є рівень сформованості вмінь:

- здатність діяти в напрямку зростання гуманізації;
- уміння усвідомлювати власні цінності, потреба в прийнятті;
- прагнення до взаємодії;
- уміння усвідомлювати цінності інклюзивного навчання;
- толерантне ставлення до людей, зокрема до дітей з ООП;
- відкритість, готовність до співпраці, уважність до людей;
- уміння співчувати;
- прагнення до самоосвіти та саморозвитку.

Виокремлено *три рівні* сформованості компонентів технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів:

- низький (перший рівень);
- середній (другий рівень);
- високий (третій рівень).

У «чистому» вигляді рівні сформованості технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів спостерігалися рідко.

Розглянемо їх детальніше.

I рівень (*низький рівень технологічної культури*) майбутніх фахівців характеризується ціннісною орієнтацією на матеріальне забезпечене життя й розваги, нетерпимість до поглядів і думок інших; невмінням усвідомлювати власні цінності, відсутністю прагнень до самоосвіти та саморозвитку; відсутність терплячості (інтолерантність) у спілкуванні з людьми, передусім із особливими освітніми потребами; замкнутістю, емоційною нестійкістю, схильністю до почуття провини, залежністю від групи, низьким рівнем самоконтролю, індиферентністю; низьким рівнем розвитку емпатії, нездатністю до ідентифікації; відсутністю технологічних знань, умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, незнанням алгоритмів виконання технологічних процесів; несформованістю технологічних умінь і навичок.

II рівень (*середній рівень технологічної культури*) майбутніх фахівців характеризується ціннісною орієнтацією на суспільне визнання й збереження здоров'я, раціоналізм й ефективність у справах; умінням усвідомлювати власні цінності, частковим

прагненням до самоосвіти та саморозвитку; середнім (нестабільним) рівнем толерантності до людей, який передбачає приховану інтолерантність, що в критичних ситуаціях може перетворитися на конфлікт взаємин; середнім рівнем розвитку емпатії (емпатія на підставі раціоналізації); періодичними виявленнями як позитивних якостей, необхідними для успішного виконання професійної діяльності (відкритість, емоційна стабільність, свідомість) та негативних (підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низьким рівнем самоконтролю, індиферентністю); фрагментарністю теоретичних знань і недостатнім розвитком умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, технологічними вміннями й навичками.

III рівень (високий рівень технологічної культури) майбутніх фахівців характеризується ціннісною орієнтацією на активне діяльне життя, цікаву роботу, освіченість і світогляд; умінням усвідомлювати власні цінності, прагненням до самоосвіти та саморозвитку; толерантністю до людей, позитивними якостями, необхідними для успішного виконання професійної діяльності: (відкритість, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль, воля); високим рівнем розвитку емпатії; ґрунтовністю теоретичних знань і розвитком умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, опануванням алгоритмами проведення технологічних процесів; сформованістю технологічних умінь і навичок.

Усе вищевикладене й слугувало підставою для розробки спеціального діагностичного комплексу для перевірки стану та рівнів сформованості технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

2.2. Стан та особливості сформованості технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів

З метою з'ясування стану сформованості *естетичного компонента* технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ було проведено перший етап дослідження, який передбачав виявлення

особливостей та рівня його сформованості. Особливості естетичного компонента технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ було досліджено за допомогою експериментальної методики «Мотивація учіння студентів педагогічного закладу вищої освіти» М. Овчиннікової, С. Пакуліної, методика «Ціннісних орієнтацій М. Рокича», «Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації» А. Мехрабіана (модифікований М. Ш. Магомед-Еміне).

На першому етапі дослідження було з'ясовано сенс та мотив професійної діяльності; прийняття цінності інклюзивного навчання; ціннісні орієнтації студентів, потреба в прийнятті майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Розглянемо результати діагностики кожного критерію.

Досліджувані респонденти за критерієм щодо сенсу та мотиву професійної діяльності («Мотивація учіння студентів педагогічного закладу вищої освіти» М. Овчиннікової, С. Пакуліної) розподілились за такими групами:

- I група – студенти з низьким рівнем мотивації навчання;
- II група – студенти з середнім рівнем мотивації навчання;
- III група – студенти з високим рівнем мотивації навчання.

Кількісний аналіз досліджуваних груп представлений на *Рис. 2.1.*

Рис. 2.1 наочно ілюструє, що досліджувані студенти мають недостатню мотивацію навчання. Для групи студентів із низькою мотивацією навчання (25%) притаманні мотиви, не пов'язані з самим процесом навчання, що знаходяться за межами навчальної діяльності (не відставати від однокурсників, досягти поваги викладачів, домогтись схвалення оточуючих, уникнути осуду й покарання). Прослідковується тенденція до продовження навчальної діяльності за умови зовнішнього підкріплення, залежно від інших перевага надається більш легкій навчальній діяльності, що не вимагає багато часу (простим завданням, аби отримати оцінку). Такі суб'єкти навчання погано пристосовуються до вузівського середовища та до вузівської системи навчання, мають низьку мотивацію до роботи за фахом і зокрема з дітьми з проблемами в розвитку. 48% досліджуваних респондентів мають середню соціальну мотивацію навчання, що є нестійкою професійною мотивацією, яка полягає в безвиході в професійному виборі або в кар'єрному зростанні. 27% студентів мають високий рівень соціальної мотивації навчання. Такі студенти продуктивно

адаптуються до освітнього середовища та до вузівської системи навчання, мають стійку мотивацію до роботи за фахом і зокрема з дітьми з ООП.

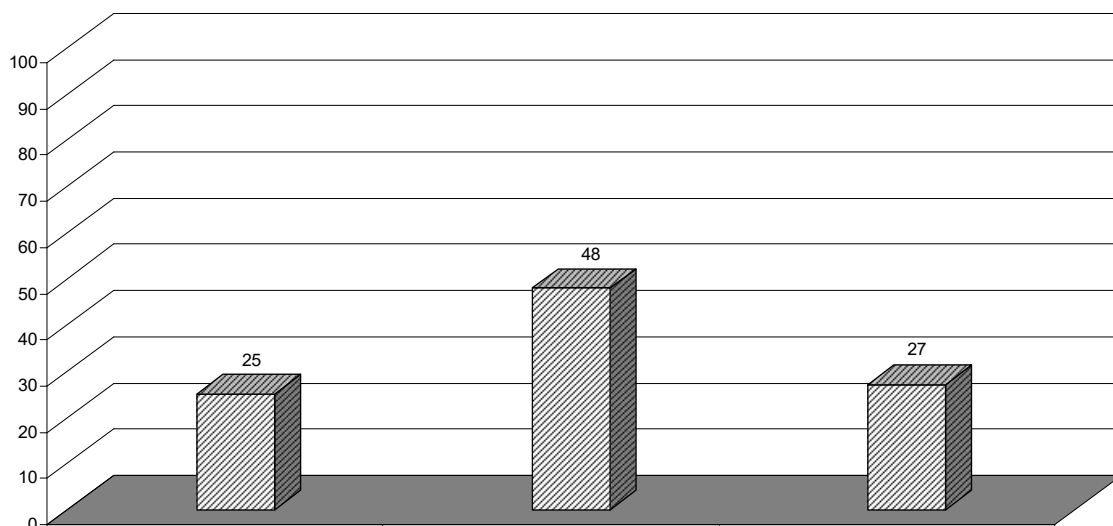


Рис.2.1. Розподіл студентів за групами залежно від рівня мотивації навчання

Кількісний аналіз досліджуваних груп студентів представлено в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл студентів за групами залежно від рівня мотивації навчання (у %)

Групи	Високий	Середній	Низький
<i>Констатувальний етап</i>	27%	48%	25%

Із даних таблиці видно, що більшість студентів мають на середній рівень мотивації навчання.

Отже, ми можемо припустити, що на мотивацію студентів впливають такі чинники: універсальне прагнення до знань, цілеспрямованість, соціальна зумовленість навчання, безвихідність у професійному виборі; формальне навчання, які можуть змінюватися від курсу до курсу в нелінійній залежності. Мотивація до навчання, зокрема соціальна мотивація, яка передбачає

прагнення допомагати дітям з особливими освітніми потребами, потребує її формування.

Наступним етапом у виявленні сформованості естетичного компонента технологічної культури було визначення ціннісних орієнтацій студентів. Цей критерій є суттєвим, адже система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості й складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самого, основу світогляду й мотивації життєвої активності. Аналізуючи відповіді студентів за цією методикою, ми враховували мотивування вибору майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів та прийняття цінності інклюзивного навчання.

Досліджувані респонденти відповідно до критерію ціннісних орієнтацій розподілилися на такі групи:

I група – характеризується ціннісною орієнтацією на активне діяльне життя, цікаву роботу, освіченість і широту поглядів; умінням усвідомлювати власні цінності; прагненням до самоосвіти та саморозвитку.

II група – характеризується ціннісною орієнтацією на суспільне визнання й збереження здоров'я, раціоналізм та ефективність у справах; умінням усвідомлювати власні цінності; частковим прагненням до самоосвіти та саморозвитку.

III група – характеризується ціннісною орієнтацією на матеріальне забезпечене життя й розваги, нетерпимість до поглядів і думок інших; невмінням усвідомлювати власні цінності; відсутністю прагнень до самоосвіти та саморозвитку.

Кількісний аналіз досліджуваних груп представлено на *Рис. 2.2*.

Детальний аналіз ціннісних орієнтацій дозволив з'ясувати, що у всіх групах більше виражена установка на свободу й менше – установка на владу, що притаманно для певної вікової групи.

На підставі результатів дослідження, можна констатувати, що в студентів I групи (37,4% досліджуваних) насамперед виявляються установки на свободу, працю й гроші, тобто зріла соціальна позиція. Менш виражені установки на владу й егоїзм, що є сприятливим фактором для оволодіння майбутньою професійною діяльністю та прийняття цінності інклюзивного навчання. Такі студенти здатні до взаємодії з учасниками освітнього процесу з метою забезпечення ефективності й безконфліктності їхньої діяльності.

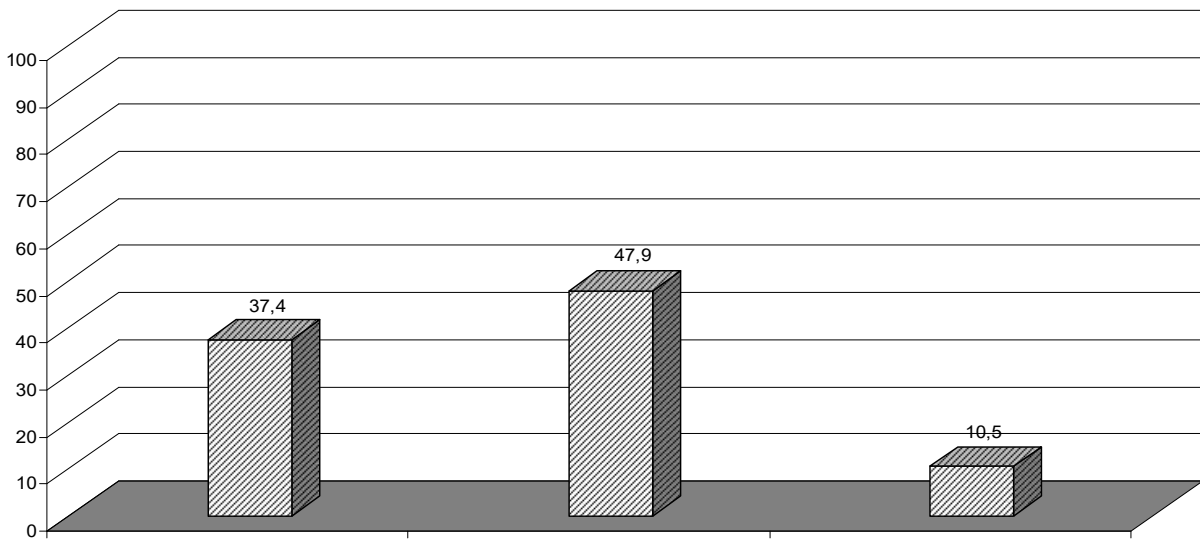


Рис.2.2 Аналіз показників ціннісних орієнтацій студентів за групами

У студентів II групи (47,9% досліджуваних) передусім виражені установки на альтруїзм і свободу, а не спрямованість на працю, що може свідчити про те, що студенти цієї групи не розглядають дітей з ООП як об'єкт, із яким вони мають взаємодіяти як професіонали. До того ж вони не прагнуть влади й грошей, що є ознакою неповного прийняття цінності інклюзивного навчання.

У студентів III групи (10,5%) виявляються орієнтація на свободу й егоїстичні тенденції. Оскільки всі інші установки виражені значно слабше, що сприятливо для здійснення педагогічної діяльності з людьми, які мають обмежені можливості розвитку. Це засвідчує те, що в студентів не сформовано поняття про цінність інклюзивного навчання, що занепокоює, адже майбутні фахівці стають не здатними до пізнання дитини з ООП, як наслідок, – до взаємодії з учасниками освітнього процесу з метою забезпечення ефективності й безконфліктності їхньої діяльності.

Досліджувані респонденти згідно з критерієм потреби в прийнятті, який вивчався за допомогою тесту-опитувальника для вимірювання мотивації аффіліації А. Мехрабіана (М. Магомед-Еміне) уможливив з'ясування рівня розвитку мотиву прагнення до людей та визначення трьох груп студентів за рівнем мотивації.

Проведене нами дослідження засвідчує, що у майбутніх фахівців ІНЗ виявлено певні відмінності за цим критерієм.

Кількісний аналіз досліджуваних представлено в *таблиці 2.2*.

Таблиця 2.2.

**Аналіз рівня розвитку мотиву прагнення до людей
(за результатами дослідження студентів 4-го курсу) (у %)**

Групи	1 група	2 група	3 група
Констатувальний етап	14,2%	49,6	36,2

Дані таблиці доводять, що 14,2% студентів мають низький рівень розвитку мотиву прагнення до людей. У цих респондентів спостерігається високий рівень розвитку мотиву «страх бути відгородженим» у поєднанні з низьким рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей», тому вони активно уникають контактів із людьми, шукають самотності. Низький рівень розвитку обох мотивів, який також притаманний цій групі студентів, характеризує особистість, що при взаємодії з іншими, не відчуває ні позитивних, ні негативних емоцій і добре почувається як в оточенні, так і без нього. Студенти цієї групи не бачать в людських взаєминах важливого сенсу життя, тому їм не рекомендуються спеціальності педагогічної й психологічної спрямованості.

49,6% студентів – із середнім рівнем розвитку мотиву прагнення до людей, коли високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей» поєднується з високим рівнем розвитку мотиву «страх бути відгородженим». У цьому разі індивід, який має таке поєднання обох мотивів, характеризується достатньо виявленим внутрішнім конфліктом між прагненням до людей і їх униканням за кожної зустрічі з незнайомими людьми, а також в конфліктних і критичних ситуаціях. У цієї категорії студентів робота в системі інклюзивної освіти може спричинити внутрішні конфлікти, що, безумовно, позначиться на ефективності професійної діяльності.

36,2% – це студенти III групи, яким притаманний високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», що поєднується з низьким рівнем розвитку мотиву «страх бути відгородженим». Такі професіонали активно шукають контактів і спілкування з людьми, отримуючи переважно від цього тільки позитивні емоції. Студенти, що володіють цією потребою, не тільки постійно прагнуть до людей і відчувають задоволення від емоційно позитивного спілкування з

ними, а й в людських стосунках убачають один із основних сенсів життя. Іноді ця потреба стає для них настільки значущою, що переважає інші. Афіліація для майбутніх фахівців ІНЗ повинна бути однією з важливих потреб і, принаймні, не поступатися тим потребам, задоволення яких навпаки якимось роз'єднує людей. Ця група студентів найбільш оптимально відповідає професії фахівця, який буде працювати в ІНЗ.

Аналіз отриманих результатів дослідження естетичного компонента структури технологічної культури фахівця дозволив виокремити декілька груп досліджуваних за рівнем розвитку мотиву прагнення до людей:

I група – студенти з низьким рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей», з варіантами високого рівня розвитку мотиву «страх бути відгородженим» разом із низьким рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей» і низьким рівнем розвитку обох мотивів;

II група – студенти з середнім рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей», а також високим рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей», у поєднанні з високим рівнем розвитку мотиву «страх бути відгородженим»;

III група – студенти з високим рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей» (високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей» поєднується з низьким рівнем розвитку мотиву «страх бути відгородженим»).

Кількісний аналіз досліджуваних груп представлено на *Рис. 2.3*.

Отже, фактично в усіх студентів із високим рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей» є поєднання з високим рівнем розвитку мотиву «страх бути відгородженим». Ці мотиви не лише виражені різною мірою, а й мають різний психологічний зміст.

Такий показник рівня сформованості естетичного компонента засвідчує, що майбутні фахівці не повністю можуть забезпечити ефективне регулювання інклюзивної освіти, інклюзивного навчання, керувати усіма учасниками, залученими до цього процесу.

Відповідно до отриманих результатів дослідження з'ясовано стан сформованості естетичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців ІНЗ.

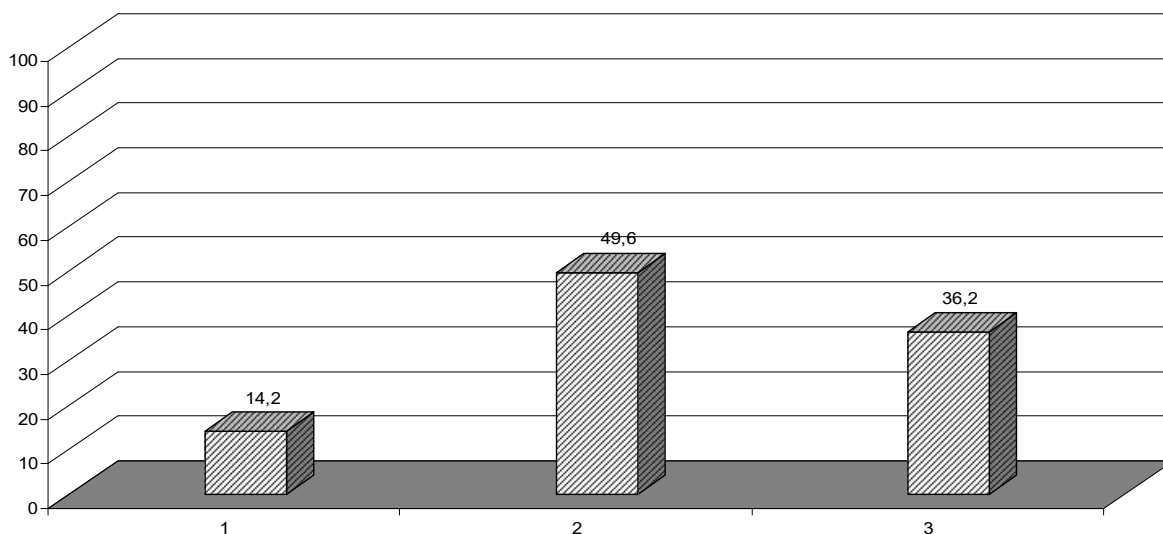


Рис.2.3. Аналіз рівня розвитку мотиву «прагнення до людей» за групами

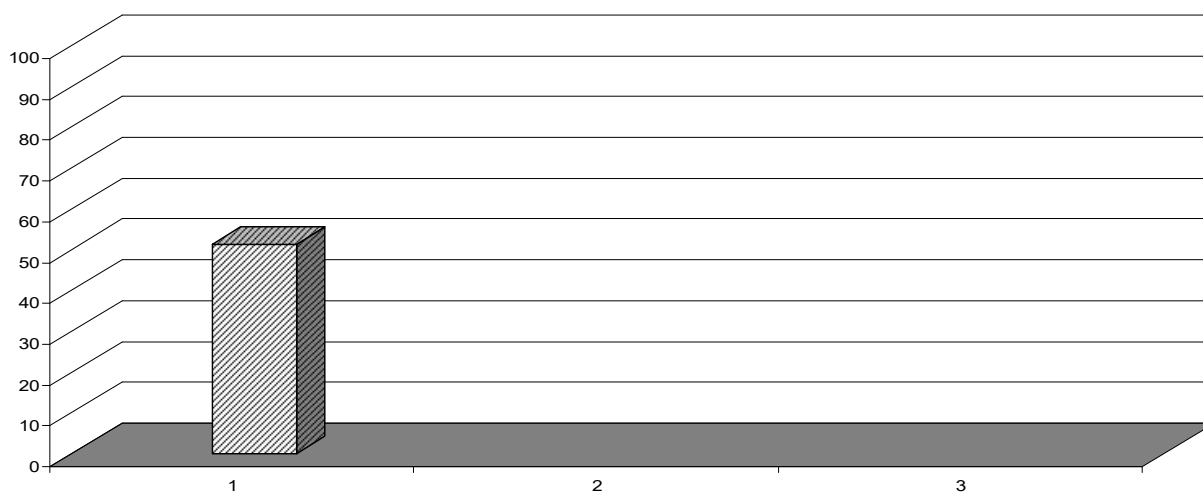


Рис. 2.4. Сформованість естетичного компонента в студентів 4-х курсів (у%)

Отримані дані щодо сформованості естетичного компонента технологічної культури відповідно до тих критеріїв, за якими з'ясовувався ступінь сформованості естетичного компонента, засвідчують, що естетичний компонент технологічної культури має середній рівень. Це доводить, що в студентів соціальна мотивація, яка передбачає прагнення допомагати дітям з ООП потребує формування. Вони не до кінця усвідомлюють цінність інклюзивного

навчання, не можуть ефективно керувати всіма учасниками, залученими до інклюзивного навчання.

Отже, отримані дані стосовно естетичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців ІЗН, засвідчують недостатню його сформованість.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, згідно з яким естетичний компонент технологічної культури в майбутніх фахівців ІЗН сформований недостатньо й потребує формування під час спеціально організованого навчання.

Із метою з'ясування стану сформованості *етичного компонента* технологічної культури майбутніх фахівців ІЗН було проведено другий етап дослідження, що передбачав виявлення особливостей та рівня його сформованості в респондентів. Особливості етичного компонента технологічної культури майбутніх фахівців ІЗН було досліджено за допомогою експериментальної методики «Інтолерантність-толерантність» Л. Почебут, «Багатофакторного особистісного опитувальника Кеттелла (16 PF)», «Тест-методики діагностики рівнів емпатичних здібностей» В. Бойко.

На другому етапі дослідження з'ясовано толерантне ставлення до людей, особливо до дітей із проблемами в розвитку, відкритість, емоційна стабільність, виявлення емпатії майбутніх фахівців ІЗН.

Розглянемо результати діагностики кожного критерію окремо.

Критерій толерантність, за яким визнається толерантне ставлення до людей, ми вивчали за допомогою методики «Інтолерантність-толерантність» Л. Почебут.

При вивченні показника толерантності студенти були розподілені за такими групами:

- I група – низький рівень толерантності;
- II група – середній рівень толерантності;
- III група – високий рівень толерантності.

Кількісний аналіз досліджуваних груп представлено на *Рис. 2.5*.

Детальний аналіз рівня толерантності показав, що 23,7% досліджуваних респондентів мають високий рівень толерантності, якості, необхідної для роботи фахівця як з дітьми з ООП, так і з їх нормативними однолітками. Такі студенти виявляють стриманість і такт у спілкуванні з людьми, повагу до їх індивідуальності, розуміють і приймають їхні особливості.

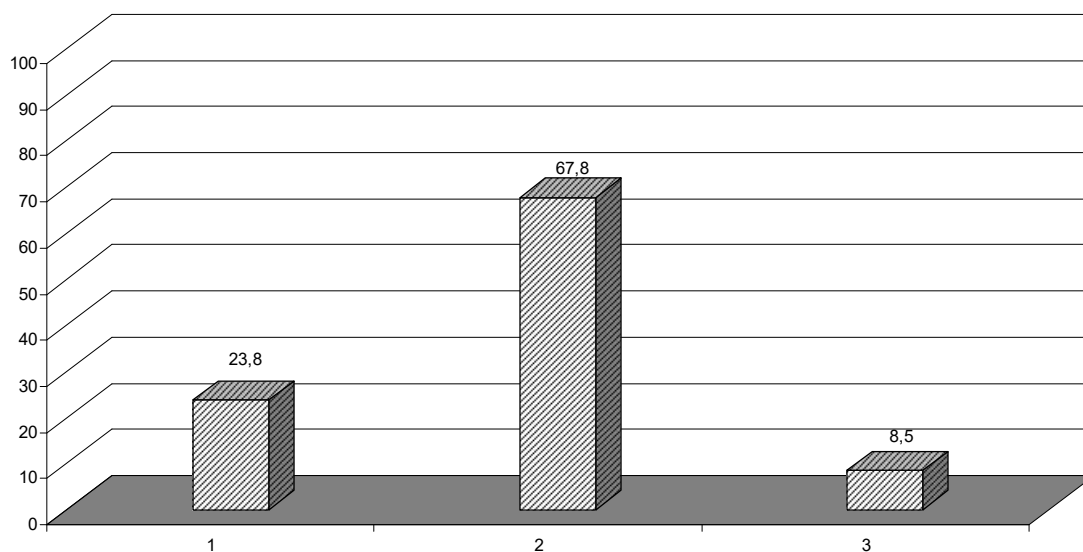


Рис.2.5. Розподіл студентів за групами залежно від рівня толерантності

67,8% студентів мають середній рівень розвитку толерантності, вони терпляче й тактовно ставляться до партнера зі спілкування, проте повністю прийняти й зрозуміти людину їм складно. Зауважимо, що при роботі з дітьми з ООП, зокрема в критичних ситуаціях, може виникнути явище інтолерантності – неприйняття, що позначиться на налагодженні контакту з дитиною та на якості роботи з нею.

8,5% студентів опинилися на низькому рівні толерантності, що говорить про неготовність роботи в площині «людина-людина», передусім це стосується системи інклюзивного навчання.

Ми припускаємо, що це пов'язано з тим, що толерантність як якість особистості не розвивається сама собою, як власне немає прямої залежності її розвитку від досліджуваних у закладах вищої освіти педагогічних дисциплін, а вимагає спеціально організованих занять.

Проаналізувавши отримані дані за показником «толерантність», можна простежити таку тенденцію: більшість досліджуваних студентів володіють середнім (нестабільним) рівнем толерантності до людей, який передбачає приховану інтолерантність, що в критичних ситуаціях може спричинити конфлікт взаємин, що, зі свого боку, позначиться на наданні різноманітних послуг, спрямованих на задоволення особливих освітніх потреб дітей, що засвідчує недостатню сформованість

етичного компонента технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

Наступним критерієм сформованості етичного компонента технології культури є відкритість, емоційна стабільність, дослідження якого дає змогу ефективно здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з ООП. Названий критерій ми вивчали за допомогою «Багатофакторного особистісного опитувальника Кеттелла».

У процесі аналізу результатів дослідження ми розподілили студентів за такими групами:

I група – студенти, які не володіють особистісними якостями, що дозволяють ефективно працювати в системі інклюзивної освіти: замкнутість, емоційна нестійкість, підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький рівень самоконтролю, індиферентність.

II група – студенти, що поєднують як позитивні якості, необхідні для успішного виконання професійної діяльності (відкритість, емоційна стабільність, свідомість), так і негативні (підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький рівень самоконтролю, індиферентність).

III група – студенти, які виявили особистісні якості, що сприяють продуктивній взаємодії як з дітьми з ООП, так і з їх нормативними однолітками. Це такі якості, як відкритість, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль, сильна воля.

Кількісний аналіз досліджуваних груп представлено на *Рис. 2.6*.

Аналізуючи особистісні якості студентів можна стверджувати, що майбутні фахівці розподілилися так: 20% студентів володіють особистісними якостями, які сприяють ефективному виконанню професійної діяльності фахівця, зокрема в системі інклюзивної освіти. Ці студенти відрізняються відкритістю в стосунках, вони готові до співпраці, уважні до людей; емоційно стабільні, що виявляється у впевненості в собі, постійності, швидкому розв'язанні проблемних ситуацій, емоційній стійкості в критичних ситуаціях; свідомістю, тобто витриманістю, рішучістю, обов'язковістю, відповідальністю, готовністю до дії, ґрунтовністю, завзятістю в досягненні мети, самостійністю, високим самоконтролем і сильною волею.

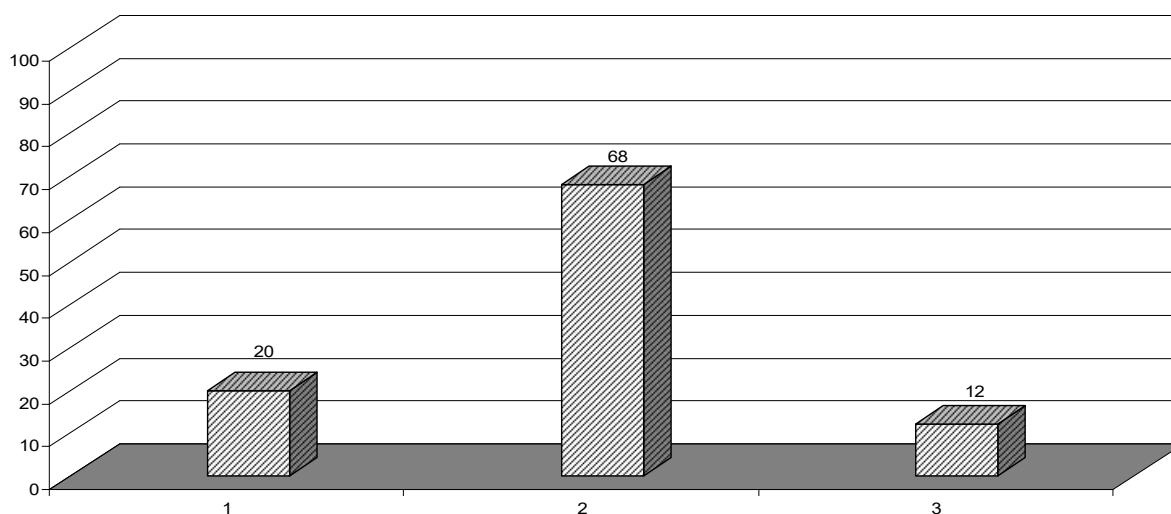


Рис. 2.6. Розподіл студентів за групами залежно від показника особистісних якостей, що сприяють ефективній професійній діяльності в ІНЗ

Більшість досліджуваних студентів (68%) поєднують позитивні якості, необхідні для успішного виконання професійної діяльності (відкритість, емоційна стабільність, свідомість), так і негативні (підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький рівень самоконтролю, індиферентність). Студенти цієї групи в професійній діяльності мають, зазвичай, нестабільні результати роботи, схильні виявляти емоційну нестабільність, неврівноваженість у складних ситуаціях, які досить часто з'являються, в класному колективі навчаються діти з ООП.

12% студентів мають такі якості особистості, які не сприяють успішній взаємодії з дітьми з ООП: замкнутість, емоційна нестійкість, підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький рівень самоконтролю, індиферентність. Ця група студентів не може успішно виконувати свою професійну діяльність, тим паче працювати в системі інклюзивної освіти.

Отримані дані підтверджують припущення, що розвиток особистісних якостей, необхідних майбутнім фахівцям ІНЗ для ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП потребує спеціально організованих занять.

Критерій, за яким визначалось виявлення емпатії майбутніх фахівців ІНЗ – рівень розвитку емпатії, досліджувався нами за допомогою методики «Тест-методика діагностики рівнів емпатичних здібностей» В. Бойко.

Під час експерименту було виокремлено такі групи рівня розвитку емпатії:

I група – студенти з високим рівнем емпатії;

II група – студенти з середнім рівнем емпатії.

Кількісний аналіз досліджуваних груп представлено на *Рис. 2.7.*

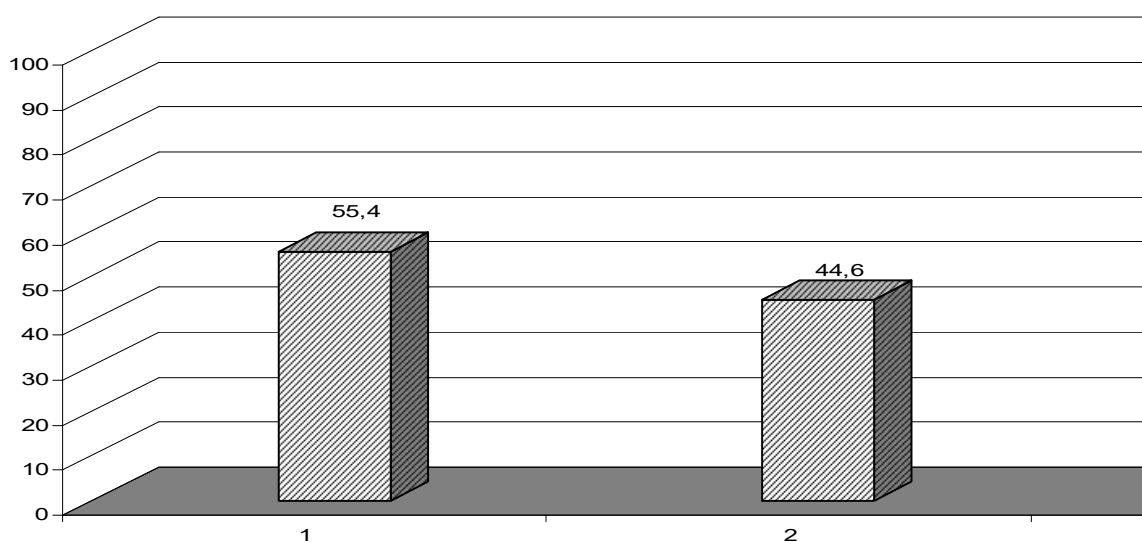


Рис.2.7. Розподіл студентів за групами залежно від рівня розвитку емпатії

Соціальна емпатія, зокрема співпереживання дітям з ООП притаманна 55,4% досліджуваних респондентів. Такі студенти здатні співпереживати й дітям і людям похилого віку, безпритульним тваринам і навіть героям художніх творів. Така чуйність стає спонукальною силою, спрямованою на надання допомоги, що важливо в роботі з дітьми з ООП. 44,6% студентів мають середній рівень соціальної емпатії. Вони здатні до співпереживання, однак розуміння емоцій та переживань людей, а також уявлення про їх причини їм менш зрозумілі, що спричиняє, зі свого боку недостатнє розуміння проблем батьків, що виховують дітей з ООП.

Отже, у процесі дослідження було виявлено, що більшість студентів мають високий рівень емпатичних здібностей, проте ці можливості необхідно розвивати через спеціально організовані заняття.

Відповідно до отриманих результатів дослідження було з'ясовано стан сформованості етичного компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ.



Рис. 2.8. Сформованість етичного компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ (у %)

Отримані дані щодо сформованості етичного компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ відповідно до тих критеріїв, за якими з'ясовувався ступінь сформованості етичного компонента, показують, що етичний компонент технології культури майбутніх фахівців ІНЗ має недостатній рівень. Нестабільний рівень толерантності до людей, який передбачає приховану інтолерантність, що в критичних ситуаціях може спричинити в конфлікт стосунків; середній рівень розвитку емпатії, емпатія на підставі раціоналізації; періодичні виявлення позитивних якостей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, наприклад, відкритість, емоційна стабільність, свідомість, та негативних (підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький рівень самоконтролю, індиферентність) 51,2 % студентів вказує на певну сформованість етичного компонента.

Зазначене засвідчує, що майбутні фахівці ІНЗ не можуть на належному рівні надавати різноманітні послуги, спрямовані на задоволення особливих освітніх потреб дітей та здійснювати повноцінний психолого-педагогічний супровід таких дітей.

Отже, отримані дані дослідження сформованості етичного компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ, говорять про недостатню його сформованість.

На третьому етапі констатувального експерименту ми з'ясували стан сформованості **пізнавального компонента** технології культури за допомогою авторських методик «Готовність фахівців

до роботи в інклюзивному середовищі», «Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх фахівців ІНЗ». Аналізуючи відповіді студентів за цими методиками, ми враховували мотивування вибору кожного з них.

Із метою дослідження сформованості пізнавального компонента технології культури було визначено наступні критерії: здатність індивідуального осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії; рівень теоретичних, методичних знань у галузі інклюзії; рівень аналітико-прогностичних, проєкційних, корекційно-педагогічних умінь і навичок для реалізації інклюзії.

Під час аналізу результатів дослідження за двома авторськими методиками ми розподілили студентів за такими групами:

I група – студенти з низькою сформованістю спеціальних професійних знань, умінь і навичок;

II група – студенти з середньослабкою сформованістю спеціальних професійних знань, умінь і навичок;

III група – студенти з середньою сформованістю спеціальних професійних знань, умінь і навичок;

IV група – студенти з середньосильною сформованістю спеціальних професійних знань, умінь і навичок;

V група - студенти з високою сформованістю спеціальних професійних знань, умінь і навичок.

Кількісний аналіз досліджуваних груп представлено на *Рис. 2.9*.

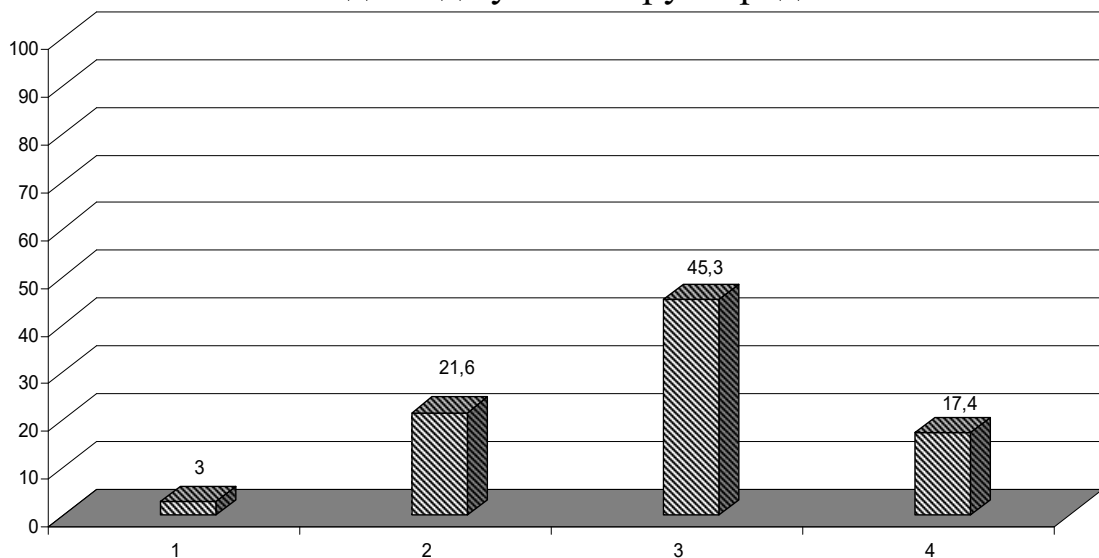


Рис.2.9. Розподіл студентів за групами залежно від рівня сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок

Дані Рис. 2.9. доводять, що більшість студентів виявило невисокий рівень сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок, що складає близько 70%, із яких 24% студентів мають низький рівень сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок і рівень нижче середнього. Ці показники дозволяють припустити, що майбутні фахівці ІНЗ можуть зазнавати труднощів у розумінні та прогнозуванні поведінки дітей з ООП, що, зі свого боку, може спричинити ускладнення стосунків між ними. Осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії впливає на ефективність діяльності фахівця, на їх професійну компетенцію. Низький рівень сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок зумовить зниження ефективності роботи фахівця в системі інклюзивної освіти там, де необхідно точно оцінювати поведінку дітей з ООП, уміти передбачати реакцію батьків тощо. Тільки 30% досліджуваних студентів мають високий рівень сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок. Вони володіють методичним і дидактичним практичним інструментарієм, який забезпечує досягнення максимально можливих академічних і соціальних результатів, спрямованих на розвиток і самореалізацію дитини за умови врахування всіх її індивідуальних потреб у процесі організації навчально-виховного процесу. Такі студенти мають високий рівень комунікативних здібностей, їм властиві контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і щирість, тенденція до психологічної близькості в спілкуванні. Високий рівень сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок пов'язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується з розвиненими організаторськими здібностями, що так необхідно в роботі майбутнім фахівцям ІНЗ.

Отже, отримані дані дослідження сформованості пізнавального компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ засвідчують його недостатню сформованість.

Відповідно до отриманих результатів дослідження з'ясовано стан сформованості пізнавального компонента в студентів (Рис. 2.10.).

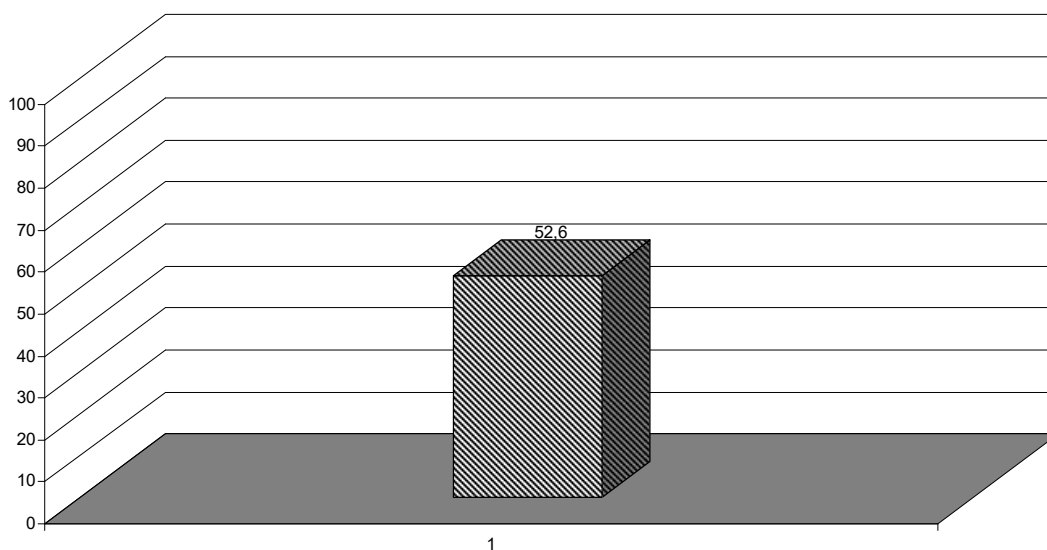


Рис. 2.10. Сформованість пізнавального компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ (у %)

Отримані дані щодо сформованості пізнавального компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ відповідно визначених критеріїв показують, що рівень пізнавального компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ знаходиться не достатній. Нестабільний рівень сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок пов'язаний із фрагментарністю теоретичних знань і недостатнім розвитком умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, недостатньо сформованими технологічними вміннями і навичками становлять 52,6 % студентів.

Дані засвідчують, що майбутні фахівці ІНЗ не можуть на належному рівні надавати різноманітні послуги, оскільки вони недостатньо володіють методичним і дидактичним практичним інструментарієм, який забезпечує досягнення максимально можливих академічних і соціальних результатів, спрямованих на розвиток і самореалізацію дитини за умови врахування всіх її індивідуальних потреб у процесі організації навчально-виховного процесу.

Отже, отримані дані дослідження сформованості пізнавального компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ, доводять його недостатню сформованість.

2.3. Рівні сформованості технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів

На основі результатів трьох етапів констатувального дослідження було виділено рівні сформованості компонентів технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Основними критеріями рівнів сформованості технологічної культури був ступінь сформованості умінь:

- здатність діяти в напрямку зростання гуманізації;
 - уміння усвідомлювати власні цінності, потреба в прийнятті;
 - прагнення до взаємодії;
- уміння усвідомлювати цінності інклюзивного навчання;
- толерантне ставлення до людей, зокрема до дітей з ООП;
- відкритість, готовність до співпраці, уважність до людей;
 - уміння співчувати;
- прагнення до самоосвіти та саморозвитку.

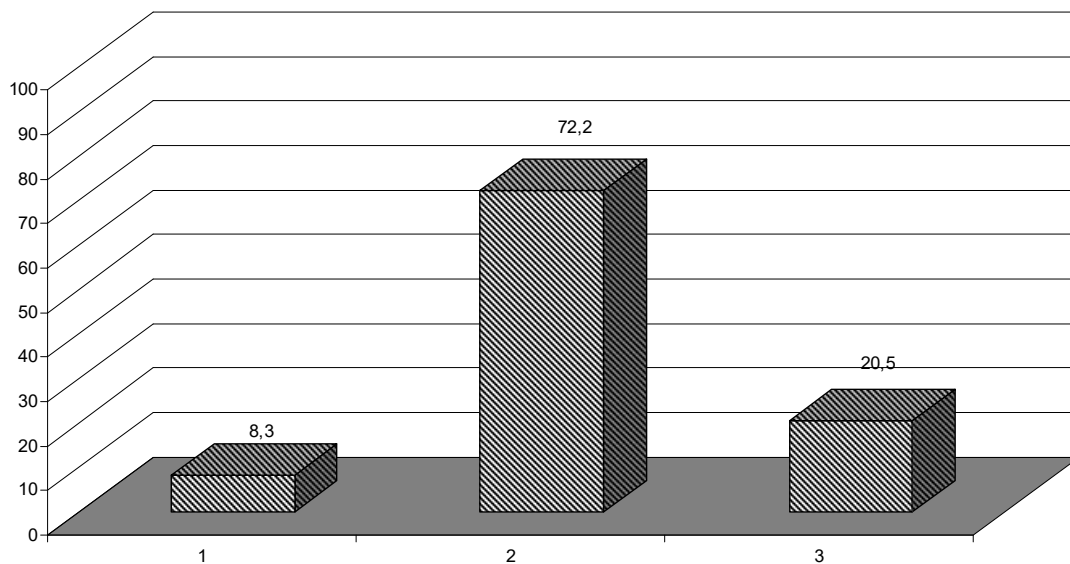


Рис. 2.11. Рівні сформованості компонентів технології культури майбутніх фахівців ІНЗ (у %)

Виокремлено *три* рівні сформованості компонентів технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів: низький – перший рівень, середній – другий рівень, високий – третій рівень. У «чистому» вигляді рівні

сформованості технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів спостерігалися рідко.

Відповідно до розроблених рівнів (див. п.2.1) стан сформованості компонентів технології культури майбутніх фахівців ІНЗ виглядає такий:

Перший рівень сформованості компонентів технології культури було виявлено в 8,3 % досліджуваних студентів.

Студенти, які мають цей рівень, майже не здатні діяти за законами інклюзивних цінностей. Це вказує на те, що в студентів не сформовано поняття про цінність інклюзивного навчання, а це занепокоює, оскільки майбутні фахівці виявляються не здатними до пізнання дитини з ООП, відповідно – до взаємодії з учасниками освітнього процесу з метою забезпечення ефективності й безконфліктності їхньої діяльності. У них майже відсутня здатність вчиняти згідно із законами добра й справедливості в умовах інклюзії. Ця група студентів не може успішно виконувати свою професійну діяльність, передусім працювати в системі інклюзивної освіти. У них майже не сформовано здатність осмислювати засвоєні знання, набуті уміння і навички для втілення інклюзії.

Дані респонденти володіють низьким рівнем за всіма досліджуваними критеріям: низький рівень соціального інтелекту, який дозволить швидко і точно будувати судження про людей, розуміти їх невербальну поведінку, прогнозувати реакції в різних обставинах, що ускладнює взаємини з усіма суб'єктами освітнього процесу інклюзивних навчальних закладів; відсутність терплячості (інтолерантність) в спілкуванні з людьми, особливо з особливими потребами; низький рівень розвитку емпатії, нездатність співчувати і співпереживати дітям з ООП і їх батькам; низька мотивація до навчання та професійної діяльності, установка в професії на гроші і престиж, відсутність просоціальних установок, страх бути непотрібним. У даних респондентів присутні такі якості особистості, що не сприяють успішній взаємодії з дітьми з ООП: замкнутість, емоційна нестійкість, піддатливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індиферентність. Студентів із таким рівнем, можна вважати неготовими до професійної діяльності, до того ж з низьким рівнем сформованості технології культури.

Другий рівень сформованості компонентів технології культури було виявлено в 72,2 % досліджуваних студентів.

Студенти з таким рівнем характеризуються ціннісною орієнтацією на суспільне визнання й збереження здоров'я, раціоналізм й ефективність у справах. Вони не до кінця можуть вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії. Таким студентам притаманні фрагментарність теоретичних знань і недостатній розвиток умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, недостатньо сформовані технологічні вміння і навички, що, зі свого боку, не може не позначатися на їх професійній діяльності.

Для них характерний середній рівень соціального інтелекту, що сприяє хорошій адаптації, але недостатній для побудови точних суджень про поведінку людей в тих чи інших ситуаціях, особливо це стосується дітей з ООП, яким властиво неузгодженість вербального і невербального компонентів поведінки. Студенти із середнім рівнем володіють як особистісними якостями, необхідними для успішного виконання професійної діяльності: наприклад, відкритість, емоційна стабільність, свідомість, так і такими якостями, які знижують ефективність роботи педагога - схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індіферентність. У даних респондентів спостерігається середній (нестабільна) рівень толерантності до людей, що передбачає приховану інтолерантність, що в критичних ситуаціях може перерости в конфлікт взаємин. Прихована інтолерантність може проявляється в ситуації неприйняття дитини з ООП як самим педагогом, так і іншими суб'єктами освітнього процесу. Так само для них характерний середній рівень розвитку емпатії, найчастіше це емпатія на підставі раціоналізації; нестійкість просоціальних установок (наприклад поєднання орієнтації на гроші і орієнтація на альтруїзм). Нестійка професійна мотивація, поєднує в собі безвихідність в професійному виборі; формальна пристосованість до навчання і орієнтацію на результат, прагнення встановлювати з людьми дружні стосунки.

У студентів, з описаним рівнем, зафіксовано середній рівень сформованості технології культури.

Третій рівень сформованості компонентів технологічної культури було виявлено в 20,5 % досліджуваних студентів.

Студенти, такого рівня здатні діяти за законами інклюзивних цінностей, а це доводить, що в них сформовано поняття про цінність інклюзивного навчання. Майбутні фахівці здатні до взаємодії з учасниками освітнього процесу з метою забезпечення ефективності і безконфліктності їхньої діяльності. Вони здатні вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії. Такі студенти можуть успішно виконувати свою професійну діяльність, працювати в системі інклюзивної освіти, оскільки в них сформовано здатність осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для реалізації ідей інклюзії.

Цим студентам характерний високий рівень соціального інтелекту, який дозволяє розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі і точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими. Студенти на цьому рівні проявляють толерантне ставлення до людей, особливо до дітей з особливими потребами; володіють якостями, що сприяють продуктивній взаємодії як з дітьми з ООП, так і з їх нормотиповими однолітками, такими як відкритість, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль, сильна воля. Також для них характерний високий рівень розвитку емпатії: ідентифікації та проникаючої здатності, раціонального, емоційного та інтуїтивного каналів. У мотивації навчання для них характерна соціальна обумовленість навчання; висока когнітивна гнучкість в навчальній діяльності. Такі студенти готові до втілення ідей інклюзії адже вони мають достатній рівень сформованості компонентів технологічної культури.

Отже, більшість студентів показали 2-й рівень сформованості компонентів технологічної культури. Це засвідчує, що у майбутніх фахівців ІНЗ не до кінця вироблено здатність втілювати ідеї інклюзії.

Із метою проведення статистичної обробки отриманих результатів показники сформованості в студентів компонентів технологічної культури визначалися в балах. Показники естетичного компонента – 25 балів, показники етичного компонента – 25 балів, показники пізнавального компонента – 25 балів.

Унаслідок статистичної обробки було статистично встановлено зв'язок між компонентами технологічної культури за допомогою

лінійного кореляційного аналізу (r_{xy} Пірсона). Значення « r » визначає рівень взаємозв'язку між заданими показниками. Це значення може змінюватися від « -1 » до « $+1$ ». Чим ближче значення до « $+1$ », тим вищий взаємозв'язок між заданими компонентами.

Отже, аналіз отриманих результатів дозволив з'ясувати, що у студентів взаємозв'язок між компонентами технологічної культури середній (від $r = 0,69$ до $0,75$), при $p \leq 0,05$.

Відповідно до отриманих результатів взаємозв'язок між компонентами технологічної культури в досліджуваних студентів виглядає так.

Взаємозв'язок між естетичним й етичним компонентами технологічної культури ($r = 0,75$) вказує на залежність між умінням діяти за законами краси інклюзивних цінностей та вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії, що, зі свого боку, залежить від рівня сформованості технологічної культури. Середній взаємозв'язок між естетичним і пізнавальним компонентами технологічної культури показали студенти – $r = 0,73$, а це доводить, що вміння діяти за законами краси інклюзивних цінностей визначаються фрагментарністю теоретичних знань і недостатнім розвитком умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, технологічними вміннями і навичками, що не може не позначитися на їх професійній діяльності.

Найнижчим у досліджуваних студентів виявився показник взаємозв'язку між етичним і пізнавальним компонентами технологічної культури ($r = 0,69$), показник є статистично значущим, оскільки дії відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії залежать від сформованості здатності осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для реалізації інклюзії.

Отримані результати можна інтерпретувати так: середній рівень сформованості поняття про цінність інклюзивного навчання, фрагментарність теоретичних знань і недостатній розвиток умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, недостатньо сформовані технологічні вміння і навички, можуть у майбутньому позначитися на їх професійній діяльності, оскільки впливають на формування технологічної культури.

Отже, результати, установлені статистично підтвердили результати, отримані в процесі констатувального дослідження, і дозволяють стверджувати, що в студентів компоненти технологічної культури сформовано недостатньо, середній стан сформованості компонентів технологічної культури спричиняє до значних труднощі, які виникають під час професійної діяльності.

Матеріали проведеного констатувального експерименту дозволяють дійти таких висновків.

Сформованість компонентів технологічної культури в майбутніх фахівців ІНЗ забезпечує успішність утілення ідей інклюзії.

Результати дослідження доводять, що досліджувані студенти переважно виявилися неспроможними оволодіти певними технологіями реалізації інклюзії, які стосуються організаційно-педагогічних умов, а також психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує практичний складник цього процесу. Саме тому студенти з низьким і середнім рівнями сформованості компонентів технологічної культури не до кінця усвідомлюють цінність інклюзивного навчання й не завжди здатні діяти за законами добра та справедливості, осмислювати засвоєні знання, набуті вміння й навички для реалізації ідей інклюзії.

Отже, результати констатувального дослідження засвідчили, що в студентів технологічну культуру сформовано недостатньо, основними причинами чого слід уважати: невміння усвідомлювати власні цінності, часткове прагнення до самоосвіти та саморозвитку; середній (нестабільний) рівень толерантності до людей, який передбачає приховану інтолерантність, що в критичних ситуаціях може спричинити конфлікт стосунків; середній рівень розвитку емпатії, емпатія на підставі раціоналізації; періодичні виявлення позитивних якостей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності (відкритість, емоційна стабільність, свідомість) та негативних (підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький рівень самоконтролю, індиферентність; фрагментарність теоретичних знань і недостатній розвиток умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, недостатня сформованість технологічних умінь і навичок.

Такий стан сформованості технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ спричиняє ускладнення в реалізації ідей інклюзії, яка закономірно впливає на становлення особистості з ООП.

Висновки до другого розділу

Підсумок результатів експериментального дослідження проблеми технологічної культури дозволяє дійти таких висновків.

1. У процесі констатувального дослідження було з'ясовано, що у майбутніх фахівців ІНЗ технологічна культура сформована не до кінця. Функціонування компонентів технологічної культури (естетичного, етичного, пізнавального) відбувається своєрідно внаслідок не сформованості: сприймання, мотивації, самосвідомості, вольових зусиль, які є необхідними для здійснення професійної діяльності.

2. Експериментально встановлено особливості технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ. Естетичний компонент технологічної культури, який передбачає здатність діяти за законами духовної краси інклюзивних цінностей, за якими з'ясовувався ступінь сформованості естетичного компонента, показують, що естетичний компонент технологічної культури знаходиться на середньому рівні. Це свідчить про те, що у студентів соціальна мотивація, яка передбачає прагнення допомагати дітям з ООП потребує її формування. Вони не до кінця усвідомлюють цінність інклюзивного навчання, можуть ефективно управляти усіма учасниками, які долучені до інклюзивного навчання. Такий показник рівня сформованості естетичного компонента свідчить про те, що майбутні фахівці не повною мірою можуть забезпечити ефективне регулювання інклюзивної освіти, інклюзивного навчання; управляти усіма учасниками, які долучені до цього процесу.

3. З'ясовано, що етичний компонент технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ відповідно до тих критеріїв, за якими з'ясовувався ступінь сформованості етичного компонента, показують, що етичний компонент технології культури майбутніх фахівців ІНЗ знаходиться на недостатньому рівні. Нестабільний рівень толерантності до людей, який передбачає приховану

інтолерантність, що в критичних ситуаціях може перерости в конфлікт взаємин; середній рівень розвитку емпатії, емпатія на підставі раціоналізації; періодичні проявами як позитивних якостей, необхідні для успішного виконання професійної діяльності: наприклад відкритість, емоційна стабільність, свідомість так і негативних: підлеглисть, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький рівнем самоконтролю, індиферентністю 51,2 % студентів, що вказує на певну сформованість етичного компонента. Це свідчить про те, що майбутні фахівці ІНЗ не можуть на належному рівні надавати різноманітні послуги, спрямовані на задоволення особливих освітніх потреб дітей та здійснювати повноцінний психолого-педагогічний супровід таких дітей.

4. З'ясовано дані, щодо сформованості пізнавального компонента технології культури майбутніх фахівців ІНЗ відповідно до тих критеріїв, за якими з'ясовувався ступінь сформованості пізнавального компонента, показують, що пізнавальний компонент технології культури майбутніх фахівців ІНЗ знаходиться на недостатньому рівні. Нестабільний рівень сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок, який пов'язаний з фрагментарністю теоретичних знань і недостатнім розвитком умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, технологічними вміннями і навичками 52,6 % студентів, що вказує на певну сформованість пізнавального компонента. Це свідчить про те, що майбутні фахівці ІНЗ не можуть на належному рівні надавати різноманітні послуги, оскільки вони не достатньо володіють методичним і дидактичним практичними інструментарієм, який забезпечує досягнення максимально можливих академічних і соціальних результатів, націлених на розвиток і самореалізацію дитини за умови врахування усього асортименту її індивідуальних потреб в процесі організації навчально-виховного процесу.

5. На основі результатів констатувального дослідження було виділено три рівні сформованості компонентів технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ. З'ясовано, що переважна більшість студентів 72,2 % опинилися на середньому рівні сформованості технологічної культури. Студенти, які опинилися на цьому рівні, характеризується ціннісною орієнтацією на суспільне

визнання і збереження здоров'я, раціоналізм і ефективність у справах. Не до кінця можуть вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії. Такі студенти характеризуються фрагментарністю теоретичних знань і недостатнім розвитком умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, технологічними вміннями і навичками, що в свою чергу позначиться на їх професійній діяльності.

6. Отже, становлення естетичного, етичного та пізнавального компонентів технологічної культури у майбутніх фахівців ІНЗ відбувається з певними особливостями. Такі висновки спонукають до розроблення комплексної програми з формування компонентів технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

3.1. Обґрунтування методики формувального етапу дослідження

У процесі констатувального експерименту було з'ясовано, що майбутні фахівці інклюзивних навчальних закладів мають різний рівень сформованості технологічної культури. Діагностовано особливості несформованості технологічної культури, зокрема визначено потребу вироблення соціальної мотивації майбутніх фахівців, яка передбачає прагнення допомагати дітям з особливими освітніми потребами.

З - поміж факторів, що негативно відбиваються на формуванні технологічної культури, можна назвати недостатню усвідомленість цінності інклюзивного навчання, нездатність ефективно управляти всіма учасниками, долученими до інклюзивного навчання; нестабільний рівень толерантності до людей, що зумовлює приховану інтолерантність і у критичних ситуаціях може спричинити конфлікт взаємин; середній рівень розвитку емпатії, емпатії на підставі раціоналізації; періодичне виявлення як позитивних якостей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності (наприклад, відкритість, емоційна стабільність, свідомість), так і негативних (підлеглість, схильність до почуття провини, залежність від групи, низький рівень самоконтролю), а також нестабільний рівень сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок, пов'язаний із фрагментарністю теоретичних знань і недостатнім розвитком умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, не сформованість технологічних умінь і навичок. Зазначені вище особливості, негативно відбиваються на становленні технологічної культури фахівця та втіленні на практиці окреслених технологій, що дають змогу організувати освітньо-розвивальне середовище, у якому визначальна роль належить культурі інклюзії.

Отже, розробка формувальної методики, спрямованої на розвиток естетичного, етичного та пізнавального компонентів технологічної культури, сприятиме на становленню цього процесу в майбутніх фахівців ІНЗ.

Підґрунтям розробки методики формувального етапу дослідження є основні теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних дослідників з позиції діяльнісного підходу щодо специфіки формування технологічної культури фахівця ІНЗ, та з'ясовані під час констатувального етапу дослідження особливості технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ. Водночас, у змісті формувальної методики враховано потенційні можливості розвитку технологічної культури студентів 4-го курсу.

Основна мета формувального експерименту – визначення педагогічних умов, розробка методики формування технологічної культури в процесі спеціально організованого навчання та перевірка її ефективності.

Досягнення мети передбачалорозв'язання таких завдань:

1. Визначити теоретико-методичні умови формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

2 Розробити методику формування технологічної культури студентів 4 - го курсу.

3. Експериментально перевірити методику формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ у навчальному процесі.

4. Простежити динаміку розвитку технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ у процесі спеціально організованого навчання.

5. Здійснити порівняльний аналіз стану сформованості технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ експериментальної й контрольної груп.

Експериментальну методику формування компонентів технологічної культури розраховано на студентів 4-го курсу, які навчаються за спеціальністю «Спеціальна освіта».

Формувальна методика впроваджувалася протягом вересня-травня 2017 – 2018 навчального року, контрольний експеримент проведено в вересні–грудні 2018 року. У ньому взяли участь студенти 4-х курсів, які навчалися за спеціальністю «Спеціальна освіта»: 20 студентів експериментальної групи та 20 студентів контрольної групи, які не проходили спеціального навчання.

Підґрунтям до розробки експериментальної формувальної методики стали такі **теоретичні положення**:

1. *Технологічна культура майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів* як автентичних моделей інклюзії – це сукупність особистісних ціннісно-смислових інтенцій, що проявляються в культурнотвірній активності, яка забезпечує якісне впровадження технологій педагогічного менеджменту, співпраці, викладання, сервісної, а також «тьютерської» підтримки в практику інклюзивного навчання, сприяючи підвищенню ефективності інклюзивної освіти.

2. *Процес формування технологічної культури* не можна розглядати як звичайну систему спеціально організованої роботи з формування певних знань, умінь і навичок. Успішність його реалізації передусім залежить від індивідуальних особливостей студентів (інтелектуального, емоційного та особистісного розвитку); системи цінностей, що склалася під впливом довкілля та інших чинників. Виникає потреба в забезпеченні таких умов та засобів утілення ідей інклюзії, які сприятимуть розширенню досвіду майбутніх фахівців ІНЗ з метою створення соціуму культури інклюзії.

Із такої позиції, технологічна культура майбутніх фахівців означеного профілю є гарантом дієвості технологій, з одного боку, а з іншого – забезпечує постійне професійне вдосконалення, оптимізуючи всі наміри й здібності для співтворчості з метою створення соціуму культури інклюзії спочатку на рівні закладу освіти, згодом – на рівні ширшого соціуму (до якого неодмінно залучаються усі учасники освітнього процесу закладу), поступово сприяючи створенню українського інклюзивного суспільства.

3. *Формування технологічної культури відбувається* в процесі навчальної діяльності, тому слід використовувати всі види навчальної діяльності: лекції, семінарські/практичні заняття, елементи тренінгу.

4. *Формування технологічної культури потребує впровадження в навчальний процес спеціальної програми*, яка сприятиме формуванню етичного, естетичного та пізнавального компонентів технологічної культури, й передбачатиме формування мотивації навчання, соціальної активності та спрямованості на дитину з ООП, соціального сприйняття, взаємодії з всіма учасниками інклюзивного

навчання. Завдання мають бути спрямовані на формування мотивації роботи з дітьми з ООП, соціальної мотивації навчання; розвиток емпатичних здібностей; установку прийняття дітей з ООП; формування толерантного ставлення до дітей з ООП та їхніх батьків, розвиток професійно значущих якостей, необхідних для втілення ідей інклюзії; формування уявлень про систему інклюзивного навчання та завдань, методів та засобів супроводу.

З огляду на означені теоретичні положення було розроблено методiku формувального експерименту, що репрезентована у моделі (Рис. 3.1).

Розробка й реалізація формувальної експериментальної методики здійснювалися на основі таких **організаційно-методичних умов:**

– усвідомлення студентами в процесі навчальної діяльності компонентів технологічної культури естетичного, етичного та пізнавального. Залучення студентів до різних видів діяльності сприяло формуванню технологічної культури. Ця умова досягалася шляхом спонукального та заохочувального ставлення студентів до виконуваних завдань, запропонованих під час лекційних, семінарських/практичних занять. Необхідною умовою формування технологічної культури став поступовий перехід від самосприйняття до сприйняття інших та сприйняття цінності інклюзії;

– динаміка розвитку технологічної культури ґрунтувалася на послідовному формуванні та закріпленні всіх її компонентів. Рівень технологічної культури залежить від сформованості естетичного, етичного та пізнавального етапів у процесі впровадження технологій педагогічного менеджменту, співпраці, викладання, сервісної, а також «тьютерської» підтримки в практику інклюзивного навчання, що сприяє підвищенню ефективності інклюзивної освіти. Забезпечення цього процесу відбувалося внаслідок поетапного переходу при формуванні технологічної культури;

– кожен етап формування технологічної культури враховував індивідуальні особливості студента, конкретні здобутки кожного та розвиток його потенційних можливостей.



Рис.3.1. Алгоритмічно-інформаційна модель формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів

На підставі зазначених теоретичних положень та організаційно-методичних умов було розроблено зміст методики, спрямованої на розв'язання проблеми формування технологічної культури майбутнього фахівця ІНЗ у процесі навчальної діяльності.

Формувальна методика передбачає 3 основних етапи, оскільки робота з формування технологічної культури майбутнього фахівця ІНЗ не може обмежуватися лише дисциплінами, визначеними Державним стандартом спеціальності «Спеціальна освіта». Ідеться про необхідність упровадження в навчальний процес із підготовки майбутніх фахівців формувальної програми, заснованої на принципах поетапності реалізації:

I етап – формування естетичного та етичного компонентів технологічної культури за допомогою семінарських/практичних занять з елементами тренінгу;

II етап – формування пізнавального компонента технологічної культури за допомогою елективного курсу;

III етап – закріплення сформованих на попередніх етапах якостей, необхідних для втілення ідей інклюзії на практиці.

Інтеграційний вплив на всіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору полягає у виокремленні пріоритетних напрямів роботи (робота з батьками дитини з ООП, взаємодія з класним керівником дитини з ООП, робота з адаптації дитини з ООП до школи), у творчій співпраці в ідеалі студент-викладач (спільна науково-дослідна робота).

Завдання програми передбачають:

1) Формування мотивації роботи з дітьми з ООП, соціальних мотивів навчання;

2) Розвиток емпатичних здібностей, формування установки прийняття дітей з ООП;

3) Формування толерантного ставлення до дітей з ООП та їх батьків, розвиток професійно важливих якостей особистості, необхідних для роботи в системі інклюзії (готовність до співпраці, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, рефлексія);

4) Формування уявлень про систему інклюзії, завдання, методи й засоби психолого-педагогічного супроводу, відповідно, розвиток технологізації в інклюзивній освіті.

Оскільки компоненти технологічної культури взаємопов'язні, припускаємо, що формування естетичного та етичного компонентів є підґрунтям для формування та розвитку пізнавального

компонента технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ, тому програма з формування технологічної культури складається з декількох етапів.

I етап формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ

Формування естетичного та етичного компонентів технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ

На ***I етапі*** ми формували естетичний та етичний компонент технологічної культури.

Основною метою цієї методики є формування здатності діяти за законами краси інклюзивних цінностей; формування здатності діяти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії.

Завдання методики:

- формування мотиваційної готовності студентів до роботи з дітьми з ООП в системі інклюзивної освіти;
- прийняття цінностей інклюзивного навчання;
- формування емпатичного ставлення до дітей з ООП, їх батьків;
- формування і розвиток системи професійно значущих якостей особистості (толерантність, емпатичне прийняття, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль) для роботи майбутнього фахівця ІНЗ.

Особливості проведення методики.

Методика спрямована на формування вмінь естетичного та етичного компонентів технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ. На цьому етапі проводяться семінарські/практичні заняття з елементами тренінгу.

Пропоновані практичні заняття можуть проводитися в двох варіантах: як самостійні професійні практичні заняття, та як інтегровані в програмі спеціальних дисциплін (дисципліна спеціального циклу «Технології інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі», «Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в умовах інклюзії», що реалізуються на 4 курсі спеціальності «Спеціальна освіта»).

Завдання практичних/семінарських занять із формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ полягають у:

1. Формуванні емпатії й толерантного ставлення до дітей із проблемами в розвитку та їх батьків;

2. Формування мотивації афіліації, мотивації досягнення високих результатів у роботі з дітьми з особливостями в розвитку й упевненість у власних силах;

3. Навчання узагальнювати сформовані адекватні форми й способи взаємодії з дітьми з проблемами в розвитку, їхніми батьками, батьками однолітків з нормотиповим розвитком і класним керівником;

4. Сприяти застосуванню набутого позитивного досвіду в практику інклюзивного навчання.

Під час практичних занять ми використовували такі принципи:

1. Принцип активності учасників передбачає залучення в інтенсивну взаємодію всіх членів групи.

2. Принцип дослідницької (творчої) позиції є одним із визначальних принципів практичних занять, що переглядає традиційні стосунки між керівником заняття, що зазвичай є джерелом і ретранслятором знань, і аудиторією, яка виконує пасивну роль одержувача цих знань.

3. Принцип об'єктивності поведінки дозволяє змінити поведінку учасників від імпульсивного рівня до рівня, що об'єктивувався, на якому можливі зміни поведінки протягом практичного заняття.

4. Принцип партнерського або суб'єкт-суб'єктного спілкування має на меті таке спілкування, за якого враховуються інтереси інших учасників взаємодії, а також їх почуття, емоції, переживання.

5. Принцип «тут і тепер» полягає в обмеженні групової взаємодії, у груповій дискусії щодо подій, які відбуваються «тут і тепер», у певний момент, у цій групі для того, щоб запобігти доступу інформації, яка спричиняє загальні міркування, що не мають цінності для всіх.

6. Принцип персоніфікації висловлювань. Смысл його полягає у відмові від безособових мовних форм, поширених в повсякденному спілкуванні для приховування справжньої позиції того, що висловлюється, з метою уникнення незручних моментів у спілкуванні, конфліктних ситуацій із партнером.

7. Принцип акцентування мови почуттів. Суть цього принципу виявляється в привертанні уваги до своїх емоційних станів, а також

емоційних станів партнерів і при зворотному зв'язку, якнайповнішому їх вербальному вираженні.

8. Принцип самодіагностики полягає в рефлексії учасниками своїх дій, вчинків, ґрунтується на самосприйнятті особистості, яка бачить себе через співвіднесеність з іншою людиною; полягає у результаті своєї діяльності сприйняття своїх внутрішніх станів, свого зовнішнього вигляду, себе іншими людьми.

9. Принцип варіативності передбачає корективи в плані проведення практичних занять залежно від особливостей учасників групи, специфіки проблем. Зрозуміло, за цих умов скласти універсальну програму неможливо.

10. Принцип трансформації професійного образу світу учасника в двох напрямках:

а) як рух професійного мислення, яке забезпечується новоутвореннями, зокрема продуктами розумової діяльності як знайдені рішення, знання про себе (у цьому разі розуміння світу розширюється «зсередини» за рахунок розумової діяльності);

б) як протилежний за спрямованістю процес, коли деякі знання, що одержує суб'єкт з боку учасників групи, у контексті образу світу стають цінними, розширюють його й створюють можливість для перебудови раніше знайдених рішень.

Під час проведення практичних/семінарських занять, занять з елементами тренінгу ми використали такі методи: групову дискусію, рольові ігри, метод кейсів, елементи психогімнастики.

Основні етапи та зміст практичних занять представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Основні етапи та зміст практичних занять

Етап програми	Кількість занять	Завдання	Засоби й методи
<i>Вступний</i>	1	1. Встановити емоційно-позитивний контакт зі студентами 2. Ознайомити з нормами та правилами	1. Ігри й вправи для знайомства 2. Засоби й прийоми, спрямовані на формування почуття належності до групи

Продовження таблиці 3.1

		<p>проведення практичних занять</p> <p>3. Формувати відчуття належності до групи</p>	
<i>Основний</i>	8	<p>1. Формувати емпатичне прийняття дитини з ООП</p> <p>2. Формувати толерантне ставлення до дітей із проблемами в розвитку і їх батьків</p> <p>3. Формувати мотивацію афіліації, мотивацію досягнення високих результатів в роботі з дітьми з проблемами в розвитку і упевненість у власних силах</p> <p>4. Навчати ефективній техніці взаємодії з дітьми з ООП і їх однолітками, батьками</p>	<p>1. Розв'язання педагогічних ситуацій</p> <p>2. Рольові ігри певного спрямування.</p> <p>3. Дискусія</p> <p>4. Вправи, спрямовані на розвиток емпатії, толерантності</p> <p>5. Релаксаційна техніка</p>
<i>Заключний</i>	2	<p>1. Узагальнити сформовані адекватні форми й способи взаємодії з дітьми з проблемами в розвитку</p> <p>2. Сприяти застосуванню набутого позитивного досвіду в педагогічну практику</p>	<p>1. Ігрові вправи на розвиток емпатії і комунікативних навичок</p> <p>2. Програвання педагогічних ситуацій</p> <p>3. Дискусія</p>

Тематичний план практичних/семінарських занять подано в Додатку Б.

Отже, така методика спрямована на розвиток умінь, які складають зміст естетичного та етичного компонентів технологічної культури і передбачає: здатність діяти за законами духовної краси інклюзивних цінностей, вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії.

II етап формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ

Формування пізнавального компонента технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ

На II етапі ми формували пізнавальний компонент технологічної культури.

Основною метою цієї методики є формування здатності індивідуального осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії.

Завдання методики:

- формування теоретичних, методичних знань у царині інклюзії;
- формування аналітико-прогностичних, проєкційних, корекційно-педагогічних умінь і навичок для реалізації інклюзії.

Особливості проведення методики.

Методика спрямована на формування вмій пізнавального компонента технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ. На основі сформованої на I етапі мотивації до роботи з дітьми з особливостями в розвитку, емпатичного ставлення до них, сформованих професійно значущих якостей організовується процес з формування уявлень про роботу з дітьми з ООП в інклюзивних навчальних закладах, компетенції з реалізації психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в ІНЗ у поєднанні пріоритетних напрямів (робота з адаптації дитини з ООП, робота з батьками дітей з ООП і взаємодія з класним керівником). Із цією метою реалізується елективний курс «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивних навчальних закладах».

Зміст елективного курсу «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивних навчальних закладах»

Розділ I. Теоретичні основи роботи в системі інклюзивної освіти

Тема 1. Поняття «інклюзивної освіти». Історія інклюзивної освіти.

Поняття «інклюзії» і «ексклюзії» в суспільстві. Поняття «інклюзивної освіти» в Саламанській декларації, 6 правило ООН. Відмінності інклюзії від інтеграції. Етапи становлення інклюзивної освіти за кордоном (на прикладі США, Нідерландів, Японії). Основи інклюзивної освіти в Україні: концепція інтеграції, концепція корекційно-розвивального навчання. Позитивні і негативні аспекти інклюзії. Показники введення інклюзивної освіти в Україні.

Тема 2. Проблеми становлення інклюзивної освіти в Україні

Стан інклюзивної освіти в сучасній Україні. Огляд експериментальних майданчиків з реалізації інклюзивної освіти в містах України. Бар'єри інклюзивної освіти: відсутність законодавчих актів регламентують інклюзивна освіта, недостатнє економічне забезпечення (Фінансування) освіти в т.ч. інклюзивних освітніх установ; проблеми кадрового забезпечення: відсутність фахівців (спеціальних психологів, корекційних педагогів), які могли б працювати в інклюзивних освітніх установ; суспільне ставлення до людей з особливостями в розвитку (негативне ставлення до особистості таких людей, патерналістська і зневажлива позиції); неузгодженість в професійних діях фахівців, які працюють з подібними дітьми; відсутність єдиного стандарту освіти для дітей з ООП і для їх однолітків з нормативним розвитком; «Бар'єрна» середовище як освітніх установ в зокрема так і міста, країни в цілому.

Тема 3. Зміст і функції педагога в ІНЗ

Поняття «психолого-педагогічного супроводу». Етапи і основний зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивну освітньому закладі. Поняття «супроводу» в психологічній практиці, поняття «супровід дітей з особливими потребами». Особливості супроводу дітей з ООП: взаємодія з фахівцями різних профілів, забезпечення взаємодії та прийняття з боку однолітків і їх батьків, педагогів.

Основні види діяльності використовуються при супроводі: діагностична, корекційно-розвиваюча, психопрофілактична, консультаційна, просвітницька. Додаткові функції: фасилітація змін в шкільному житті, участь в кризових інтервенціях, організація взаємодії фахівців, батьків дітей з ООП.

Розділ II. Діагностична та корекційно-розвивальна робота з дітьми з ООП

Тема 4. Принципи діагностики в спеціальній психології

Основні принципи психодіагностического обстеження дітей з ООП:, принцип системного вивчення, принцип комплексного вивчення, принцип динамічного вивчення, принцип обліку якісних показників в обстеженні. Особливості застосування психодіагностичних методик з дітьми з ООП: діагностичні альбоми (пакети) обстеження рівня пізнавального розвитку у дітей з різними видами дизонтогенезу.

Тема 5 Особливості діагностики дітей при різних видах дизонтогенезу.

Стандартизовані методики обстеження психічного розвитку дітей з різним видом дизонтогенезу. Обмеженість і брак даних методик для психологічного обстеження. Можливості зміни стимульного матеріалу методик для дітей з порушенням зору, слуху. Принципи адаптації стимульного матеріалу методик для порушення зору, слуху.

Тема 6 Принципи корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з ООП

Загальні принципи корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Взаємозв'язок даних принципів і особливостей роботи педагога зі специфічними закономірностями психічного розвитку дітей з ООП. Специфічні принципи корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з різним видом дизонтогенезу.

Взаємозв'язок даних принципів зі специфічними для кожної категорії дизонтогенезу закономірностями психічного розвитку.

Тема . Інклюзивні та корекційні технології в роботі з дітьми з ООП

Принципи психокорекційної роботи з дітьми з ООП. Можливості застосування з дітьми з ООП психогімнастики: універсального невербального методу корекції та розвитку різних

сторін психіки. Особливості комплектації груп психогімнастики і особливості її проведення з дітьми зі зниженим інтелектом і сенсорними порушеннями. Особливості та обмеження методу арттерапії з дітьми з ООП. Особливості та обмеження застосування психологічної казки з дітьми з ООП. Особливості та обмеження застосування ігрової корекції з дітьми з ООП. Застосування психокорекційних технологій з дітьми з ООП різного віку.

Тема 8. Особливості застосування інклюзивних та корекційних технологій у роботі з дітьми з ООП

Специфіка застосування психологічної казки, психогімнастики, арттерапії, ігрової корекції з дітьми з сенсорними порушеннями. Специфіка застосування психологічної казки, психогімнастики, арттерапії, ігрової корекції з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Розділ III. Особливості консультативної та просвітницької роботи батьків дітей з ООП

Тема 9. Психологічні особливості сімей, що виховують дітей з ООП

Типи батьківського ставлення до дітей з ООП: 1) приймається і дитина і його особливості; 2) приймається дитина, але заперечується наявність у нього особливостей розвитку; 3) визнається наявність особливостей та необхідність спеціальної допомоги, але не приймається сама дитина; 4) заперечення наявності особливостей, неприйняття дитини. Наслідки негативних типів батьківського ставлення. Типовий «психологічний портрет» батьків дітей з ООП. Особливості сімей перешкоджають соціальній адаптації як дитини, так і сім'ї в цілому.

Тема 10. Консультативна робота батьків як частина супроводу дітей з ООП

Особливості психологічного консультування батьків дітей з ООП: робота з негативними переживаннями і пошук позитивного сенсу, допомога у вирішенні труднощів у відносинах між членами сім'ї, дозвіл типових сімейних проблем, загострених тяжкістю стану дитини, таких як налагодити стосунки з братами, сестрами, з бабусями, дідусями, формування узгодженості виховних підходів членів сім'ї, тощо); зміцнення батьківської компетентності; супровід сім'ї, емоційна підтримка, пошук ресурсів; інформаційна підтримка (допомогу тут може надати лікувально-педагогічна література, книги і брошури, що описують життєвий досвід сімей з

дитиною з ООП, автобіографічні книги самих людей з ОП, інформація в області захисту прав дітей і т.д.). Рекомендація як основна форма консультування.

Розділ IV. Педагогічний супровід класного керівника інклюзивного класу

Тема 11. Просвітницька робота педагога з батьками дітей з ООП

Спеціальна освіта основний вид діяльності колекційного педагога. Форми і методи просвітницької роботи. Прийоми підвищення ефективності спеціальної освіти. Особливості залучення батьків дітей з нормативним розвитком до інклюзивного навчання.

Тема 12. Поняття «педагогічний супровід класного керівника»

Місія класного керівника в освітньому просторі масової школи. Функції класного керівника. Місія і функції класного керівника в інклюзивну освітньому просторі. Форми і методи взаємодії з класним керівником. Основні завдання взаємодії класного керівника і

психолога щодо дитини з ООП. Робота психолога з профілактики синдрому «Емоційного вигорання» у педагогів.

Тема 13. Консультативна та просвітницька робота з класним керівником як частина супроводу дитини з ООП

Особливості психологічного консультування та освіти класного керівника дитини з ООП в масовій школі. Рекомендація як основна форма психологічного консультування. Завдання і зміст спеціальної освіти вчителя (вихователя) як педагога і як класного керівника.

Тема 14. Методи й засоби формування в класного керівника компетенцій щодо роботи з дітьми з ООП

Основні компетенції педагога в роботі з дітьми з ООП (як вчителя і як класного керівника). Методи і засоби формування у класного керівника компетенцій в роботі з «інклюзивною» дитиною: метод групових дискусій, «Мозковий штурм», моделювання стандартних ситуацій.

Розділ V. Профілактична робота та адаптація дітей з ООП

Тема 15. Особливості адаптації дітей з ООП в ЗСО

Поняття «адаптації» і «дезадаптації». Основні психолого-педагогічні умови успішної адаптації дитини з ООП в освітній установі. Варіанти можливостей навчання дитини з ООП в масовій

школі: часткове навчання, т'ютерство, наставництво (з боку однолітків). Завдання роботи колекційного педагога (і ін. фахівців) з адаптації дитини з ООП. Причини дезадаптації дитини з ООП в масовій школі.

Тема 16. Особливості профілактичної роботи в дітьми з ООП

Поняття «профілактика», первинна, вторинна і третинна профілактика труднощів у розвитку дитини з ООП. Профілактика як система заходів організованих різними фахівцями. Напрямки профілактики: робота з однолітками дітей з ООПЗ з формування прийняття і толерантності, робота з батьками нормативних однолітків з формування позиції прийняття і толерантності до дітей з ООП; робота з педагогами і класним керівником; система психокорекційної допомоги дитині з ООП; забезпечення взаємодії всіх учасників освітнього процесу, і взаємодії з фахівцями корекційного і медичного профілю.

Основною метою курсу «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивних навчальних закладах» є підготовка майбутніх педагогів до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивних навчальних закладах. Для досягнення поставленої мети потребували розв'язання такі завдання:

- вивчити проблеми й особливості становлення інклюзивного навчання;
- ознайомити з схемою діагностичного обстеження дітей із проблемами в розвитку різних категорій;
- володіти методами психолого-педагогічної корекції в роботі з дітьми з ООП різного віку;
- уміти розробити програми й рекомендації для класних керівників, педагогів, батьків з прийняття дитини з ООП;
- уміти складати програми адаптації дітей з особливими освітніми потребами у масовій школі;
- закріпити отримані теоретичні знання й застосовувати їх на практиці.

Для розв'язання поставлених завдань студентам пропонується використання комплексу методів: системного, теоретичного й практичного моделювання; аналізу наукової літератури, нормативно-правових актів, програмно-методичних матеріалів; порівняльного, логічного, ретроспективного; діагностичного

(анкетування, інтерв'ю, бесіда, тестування, оцінювання, узагальнення незалежних характеристик); обсервації (пряме, непряме, включене спостереження, самоспостереження).

На вивчення дисципліни «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивних навчальних закладах» відводиться 90 годин, із яких аудиторних – 42 години (лекцій – 22 години, семінарських/практичних зайнять – 20 годин), на самостійну роботу студентів – 48 годин. Дисципліна вивчається в VIII семестрі і передбачає форму звітності – залік (захист проєктів). Під час захисту проєкту студенти мали змогу самостійно побачити й сформулювати проблему; висунути гіпотезу, знайти й запропонувати спосіб її перевірки; зібрати експериментальні дані, проаналізувати їх, запропонувати методику їх обробки; сформулювати отримані результати і побачити можливості їх практичного застосування, зрозуміти проблему загалом (усі аспекти й етапи її розв'язання). Колективна робота дозволяє студентам визначити частинку особистої участі у вирішенні проблеми.

Навчально-тематичний план із переліком розділів, що вивчаються, і теми представлено в *таблиці 3.2*.

Таблиця 3.2.

Навчально-тематичний план курсу «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивних навчальних закладах»

№ п/п	Назва розділів та тем	Кількість годин		
		Л	П	СР
Розділ І. Теоретичні основи роботи в системі інклюзивного навчання				
Тема 1	Поняття «інклюзивне навчання». Історія інклюзивного навчання	2		2

Продовження таблиці 3.2.

Тема 2	Проблеми становлення інклюзії в Україні		2	2
Тема 3	Зміст та функції педагога в інклюзивному закладі освіти			
Розділ II. Діагностична та корекційно-розвивальна робота з дітьми з ООП				
Тема 4	Принципи діагностики в спеціальній освіті	2		2
Тема 5	Особливості діагностики дітей за нозологіями	2		4
Тема 6	Принципи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП	2		4
Тема 7	Інклюзивні та корекційні технології в роботі з дітьми з ООП	2	2	4
Тема 8	Особливості застосування інклюзивних та корекційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	2	2	4
Розділ III. Особливості консультативної та просвітницької роботи батьків дітей з ООП				
Тема 9	Психологічні особливості сімей, що виховують дітей з ООП	2	2	2
Тема 10	Консультативна робота батьків як частина супроводу дітей з ООП		2	6
Розділ IV. Педагогічний супровід класного керівника інклюзивного класу				
Тема 11	Просвітницька робота педагога з батьками дітей з ООП		2	4

Продовження таблиці 3.2.

Тема 12	Поняття «педагогічний супровід класного керівника»	2		4
Тема 13	Консультативна та просвітницька робота з класним керівником як частина супроводу дитини з ООП		2	6
Тема 14	Методи й засоби формування в класного керівника компетенцій щодо роботи з дітьми з ООП	2	2	4
Розділ V. Профілактична робота та адаптація дітей з ООП				
Тема 15	Особливості адаптації дітей з ООП в ЗСО	2	2	5
Тема 16	Особливості профілактичної роботи в дітьми з ООП	2	2	5

Курс охоплює досить широкий діапазон тем, починаючи від основ роботи з дітьми з ООП, їх діагностику й закінчуючи розглядом особливостей корекційно-розвивальної, профілактичної та адаптаційної роботи з цією категорією дітей. Особлива увага приділяється практичним аспектам роботи педагога з батьками дітей з ООП, класним керівником. Побудова цього курсу стала інноваційною, оскільки використовується метод кейс-технологій, що забезпечує самостійну роботу кожного й можливість здійснення контролю власних знань, що дозволило студентам переконатися в необхідності отриманих знань, їх доцільності й змоги використання в майбутній професійній діяльності.

Отже, така методика спрямована на розвиток умінь, які складають зміст пізнавального компонента технологічної культури, тобто: осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії.

III етап формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ

Закріплення та реалізація сформованих якостей

III етап – заключний. На цьому етапі реалізується комплексна педагогічна практика в інклюзивних навчальних закладах. На практиці студенти завершують формування мотивації, емпатії й професійно значущих якостей особистості, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Студенти можуть реалізувати на практиці отримані професійні компетенції, необхідні для роботи в інклюзивному закладі освіти, основні види діяльності педагога з дітьми з особливими освітніми потребами і їх однолітками з нормативним розвитком в інклюзивних навчальних закладах.

Практичним застосуванням отриманих знань, умінь і навичок стало проходження комплексної педагогічної практики в інклюзивних навчальних закладах, де студенти мали змогу реалізувати окреслені діяльності фахівця з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах. Завдання з психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами були інтегровані в програму комплексної педагогічної практики студентів 4 курсу. Ці завдання охоплюють усі пріоритетні напрями діяльності фахівця інклюзивного навчального закладу: робота з батьками, що виховують дитину з особливими освітніми потребами, робота з класним керівником і робота з адаптації дітей з особливими освітніми потребами (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3.

Завдання комплексної педагогічної практики в інклюзивних навчальних закладах

№ п/п	Завдання	Кількість годин в ЗВО	Кількість годин на практиці	Кількість годин СР
1	Вивчення контингенту ІНЗ		2	
2	Опис індивідуальної траєкторії навчання (на прикладі однієї дитини)		2	

Продовження Таблиці 3.3.

3	Діагностика й складання педагогічної характеристики на дитину з ООП		2	2
4	Розробка рекомендацій для батьків дітей з ООП	1	1	4
5	Надання рекомендацій класному керівнику, корекційному педагогу з адаптації дитини з ООП	1	1	4
6	Складання конспекту занять з адаптації дитини з ООП (2 конспекти)	2	2	2

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що для проведення формувального експерименту розроблено й застосовано на практиці методичний комплекс. Основну увагу при проведенні лекційних, практичних/семінарських занять у процесі формувального експерименту зосереджено на розвитку компонентів технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ експериментальної групи. Під час проведення експерименту було відзначено посилення інтересу студентів до занять, підвищення успішності й бажання студентів використовувати отримані знання, уміння та навички для втілення ідей інклюзії на практиці.

3.2. Результати формувального етапу дослідження

Метою проведення контрольного експерименту була перевірка ефективності завдань формувальної методики. Основне завдання контрольного дослідження передбачало вплив формувальної методики на якість і дієвість компонентів технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ. Формувальна методика впроваджувалася протягом вересня-травня 2017–2018 навчального року, тому контрольний експеримент було проведено в вересні-грудні 2018 року. У ньому взяли участь студенти 4 курсу педагогічного вузу, що навчаються за спеціальністю «Спеціальна освіта»: 20 студентів експериментальної групи та 20 студентів контрольної групи, які не

проходили спеціального навчання. Потреба залучення до дослідження студентів 4-го курсу ми вбачали в тому, що саме в цей віковий період більш інтенсивно формуються базові основи особистості, усвідомлення цінності інклюзії [57] та відбувається осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії. Усього до експерименту залучено 40 студентів. Результати впливу формувальної методики простежено через порівняння експериментальних даних цих двох груп.

Зміст контрольного експерименту передбачав проведення восьми експериментальних методик, що повторювали серії констатувального експерименту:

I серія – спрямована на вивчення естетичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів шляхом проведення методик «Мотивація учіння студентів педагогічного закладу вищої освіти» М. Овчиннікової, С. Пакуліної, Методика «Ціннісних орієнтацій М. Рокича», «Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації» А. Мехрабіана (модифікований М. Ш. Магомед-Еміне);

II серія – спрямована на вивчення змісту етичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів: методика «Інтолерантність-толерантність» Л. Почебут, «Багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла (16 PF)», «Тест-методика діагностики рівнів емпатичних здібностей» В. Бойко;

III серія – спрямована на вивчення змісту пізнавального компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів через опробування авторських методик: тести опитування «Готовність фахівців до роботи в інклюзивному середовищі», «Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх фахівців ІНЗ».

Методика проведення дослідження була аналогічна констатувальному етапу. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями та рівнями, що в й констатувальному дослідженні (див. Розділ 2). Унаслідок проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які засвідчують ефективність впливу формувальної методики на стан естетичного компонента технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів. Так, визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст естетичного компонента

технологічної культури показало, що в 96 % студентів експериментальної групи такі вміння сформовано. Водночас, у майбутніх фахівців контрольної групи зазначені вміння сформовано лише в 61 % студентів (Рис. 3.1.).

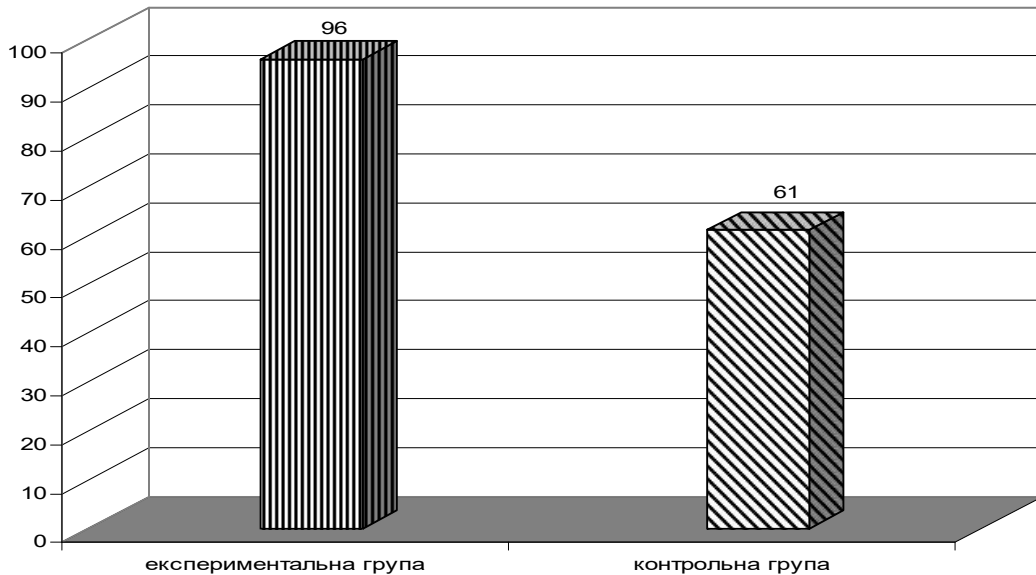


Рис.3.1. Сформованість естетичного компонента в студентів ЕГ та КГ (у %)

Аналіз результатів засвідчив, що після спеціально організованої програми формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ відбулися значні зміни щодо рівня сформованості естетичного компонента. Це доводить те, що в студентів значно підвищився рівень соціальної мотивації, яка передбачає прагнення допомагати дітям з ООП. Майбутні фахівці усвідомлюють цінність інклюзивного навчання, можуть ефективно керувати всіма учасниками, долученими до інклюзивного навчання.

Розглянемо детальніше стан сформованості вмінь, які складають зміст естетичного компонента технологічної культури і на з'ясування яких було спрямовано завдання першої серії контрольного експерименту.

Дослідження соціальної мотивації навчання контрольної та експериментальної груп можна побачити на Рис. 3.2.

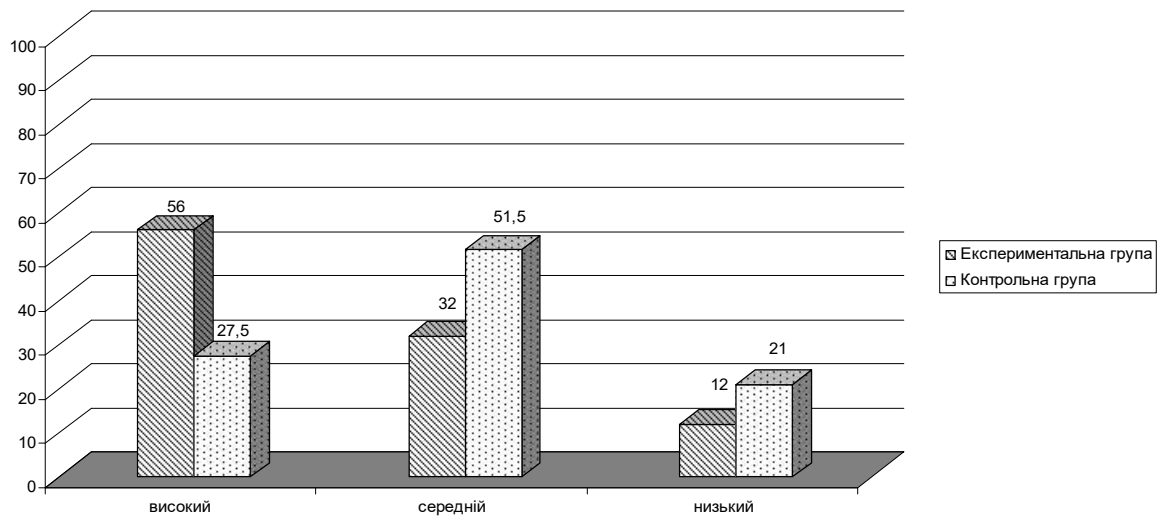


Рис. 3.2. Рівень соціальної мотивації навчання в студентів ЕГ та КГ (у %)

Рис. 3.2 наочно ілюструє динаміку рівня соціальної мотивації навчання. У експериментальній групі студентів відбулися значні зміни цього показника, високий рівень збільшився на 29%, тоді як низький зменшився на 13%. У цілому позитивна динаміка рівня соціальної мотивації навчання після проведення комплексної програми склала 42%.

Таблиця 3.4.

Рівень соціальної мотивації в студентів ЕГ та КГ

Групи	Високий	Середній	Низький
ЕГ	56%	32%	12%
КГ	27,5%	51,5%	21%

Дані засвідчують, що під час проведення формувальної методики в студентів експериментальної групи відбулися значні зміни за показником, що вивчався. У контрольній групі статистичних відмінностей між результатами констатувального й формувального етапів виявлено не було.

Отже, на рівень соціальної мотивації навчання могла вплинути тільки реалізована на формувальному етапі програма формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

Важливими уміннями, що складають зміст естетичного компонента технологічної культури є ціннісні орієнтації студентів.

Дослідження ціннісних орієнтацій студентів контрольної та експериментальної груп можна побачити на Рис.3.3.

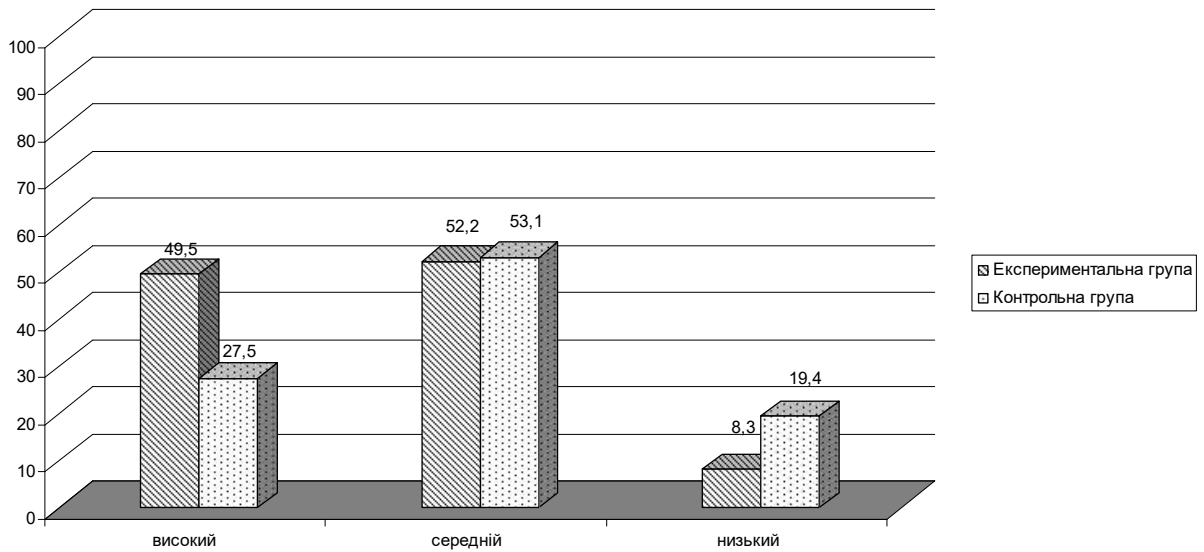


Рис. 3.3. Ціннісні орієнтації студентів ЕГ та КГ (у %)

Аналіз показника ціннісних орієнтацій студентів експериментальної групи на початку й наприкінці експерименту виявив насамперед виражені цінності свободи, альтруїзму, праці, що є сприятливими чинниками для оволодіння майбутньою професійною діяльністю фахівці в ІНЗ.

Зниження показника установки на егоїзм на 0,5 бала зумовив підвищення цінності інклюзивного навчання в досліджуваних респондентів. Виявлення більшою мірою установки на владу говорить про здатність керувати педагогічним процесом. Підвищення показника установки на гроші на 0,9 бала можна розцінити як виявлення зрілої соціальної позиції.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що сформовані поняття про цінність інклюзивного навчання стали переважати майже в 50% досліджуваних респондентів порівняно з контрольним етапом, на якому подібних студентів було тільки 27,4%.

Із метою з'ясування значущості статистичних розбіжностей КГ та ЕГ розглянемо *таблицю 3.5*.

Таблиця 3.5.

Розподіл студентів КГ та ЕГ залежно від ціннісних орієнтацій

Групи	Високий	Середній	Низький
ЕГ	49,5%	52,2%	8,3%
КГ	27,5%	53,1%	19,4%

Із Таблиці 3.5 видно, що на формувальному етапі в студентів експериментальної групи відбулися значні зміни за показником, що вивчався. У контрольній групі статистичних відмінностей між результатами констатувального і формувального етапів виявлено не було.

Отже, на позитивну динаміку ціннісних орієнтацій студентів могла вплинути тільки реалізована на формувальному етапі програма формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

Наступним важливим критерієм є потреба в прийнятті. Порівняльний аналіз результатів досліджуваного критерію прагнення до людей можна детально побачити на *рисунку 3.4*.

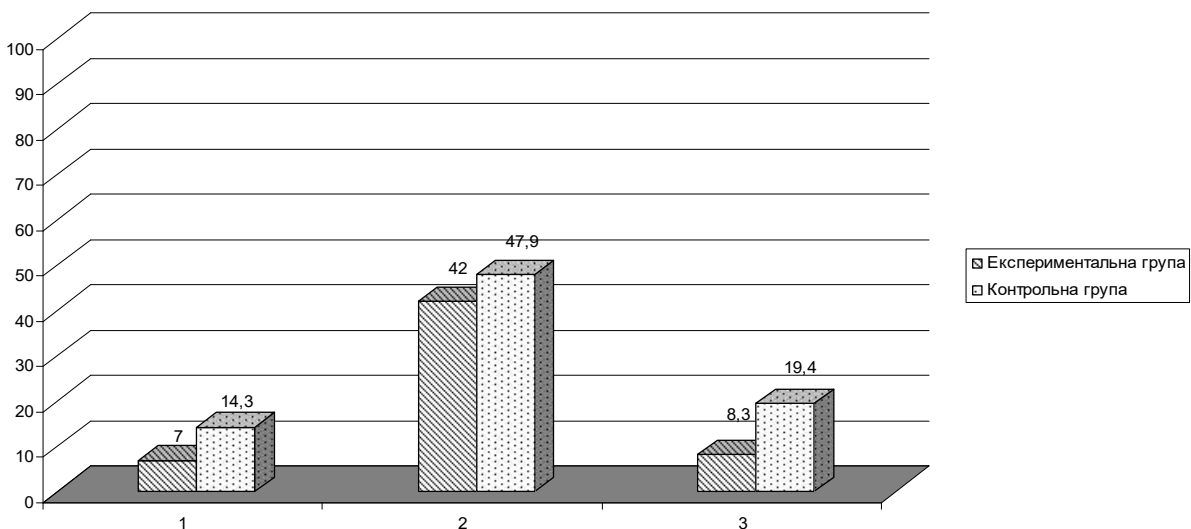


Рис. 3.4. Порівняльний аналіз ЕГ та КГ залежно від критерію потреба в прийнятті (у %)

Як бачимо з Рис. 3.4., який відбиває динаміку мотиву прагнення до людей в експериментальній і контрольній групах, 3 група студентів експериментальної групи, у якої переважає мотив прагнення до людей, збільшилася на 14%, тоді як 1 група студентів, з високим мотивом страху відчуження, зменшилися на 8%. Ці дані підтверджують позитивну динаміку критерію, що вивчається, на контрольному етапі експерименту в студентів експериментальної групи. Контрольна група не показала значущих статистичних відмінностей між результатами констатувального й контрольного етапів. На позитивну динаміку мотиву прагнення до людей могла вплинути тільки реалізована на формувальному етапі програма формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

Розглянемо експериментальні дані, отримані внаслідок проведення контрольного експерименту, які передбачали з'ясування рівня сформованості етичного компонента технологічної культури.

Визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст етичного компонента технологічної культури показало, що в 95 % студентів ЕГ необхідні вміння сформовано. Водночас, у майбутніх фахівців КГ зазначені вміння сформовано лише у 55 % студентів (Рис. 3.5).

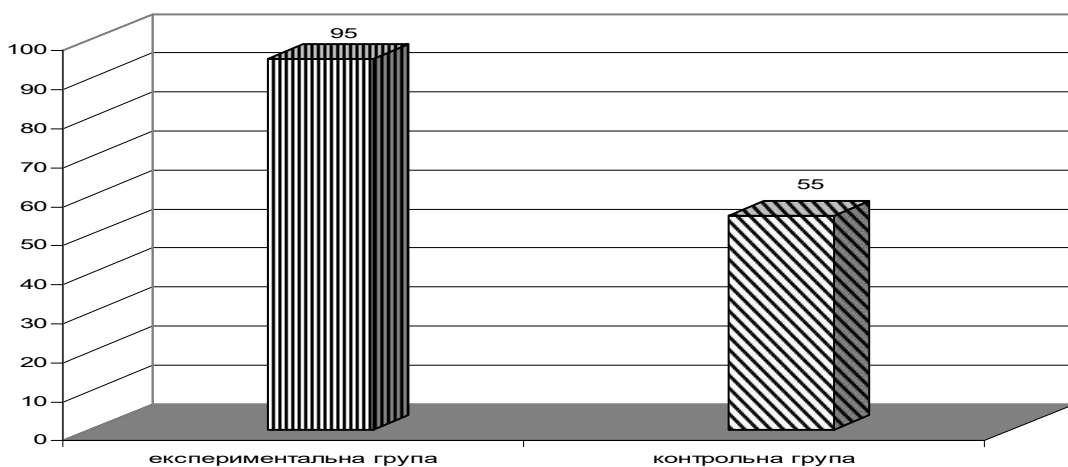


Рис 3.5. Сформованість етичного компонента технологічної культури експериментальної та контрольної груп (у %)

Важливим критерієм, що визначає зміст етичного компонента технологічної культури є рівень толерантності. Результати порівняльного аналізу за показником толерантного ставлення до людей, а також до дітей з ООП в контрольній і експериментальній групах можна побачити на Рисунок 3.6.

Рис. 3.6. демонструє, що на контрольному етапі експерименту сталася істотна динаміка цього показника. Рівень толерантності підвищився в 35% респондентів, зменшилася кількість студентів із низьким і середнім показниками толерантності та збільшилася кількість студентів із високим рівнем толерантного ставлення до людей, зокрема до дітей з ООП.

Зауважимо, що на контрольному етапі експерименту в студентів експериментальної групи відбулися значні зміни в рівні толерантного ставлення до людей, тоді як у контрольній групі значущих статистичних відмінностей не виявлено. Отже, на цей

показник вплинула реалізована на формувальному етапі програма формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

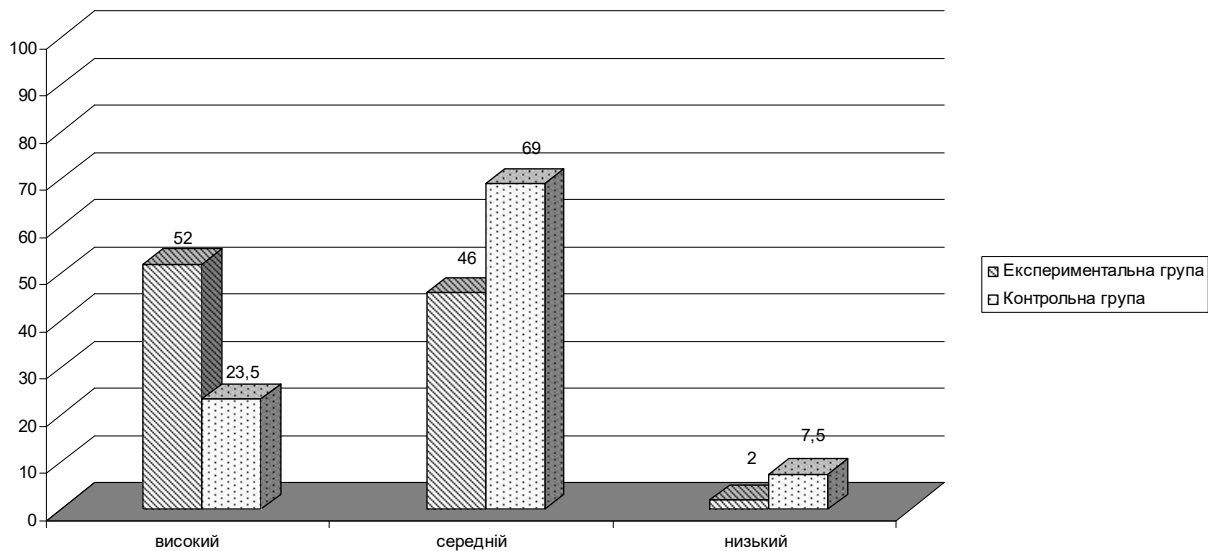


Рис.3.6. Розподіл студентів ЕГ та КГ залежно від рівня толерантності

Наступний критерієм, що визначає зміст етичного компонента технологічної культури, є відкритість, емоційна стабільність, що дозволяє ефективно здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з ООП, що досліджувався за допомогою факторного опитувальника Кеттелла. Ці результати бачимо на Рис.3.7.

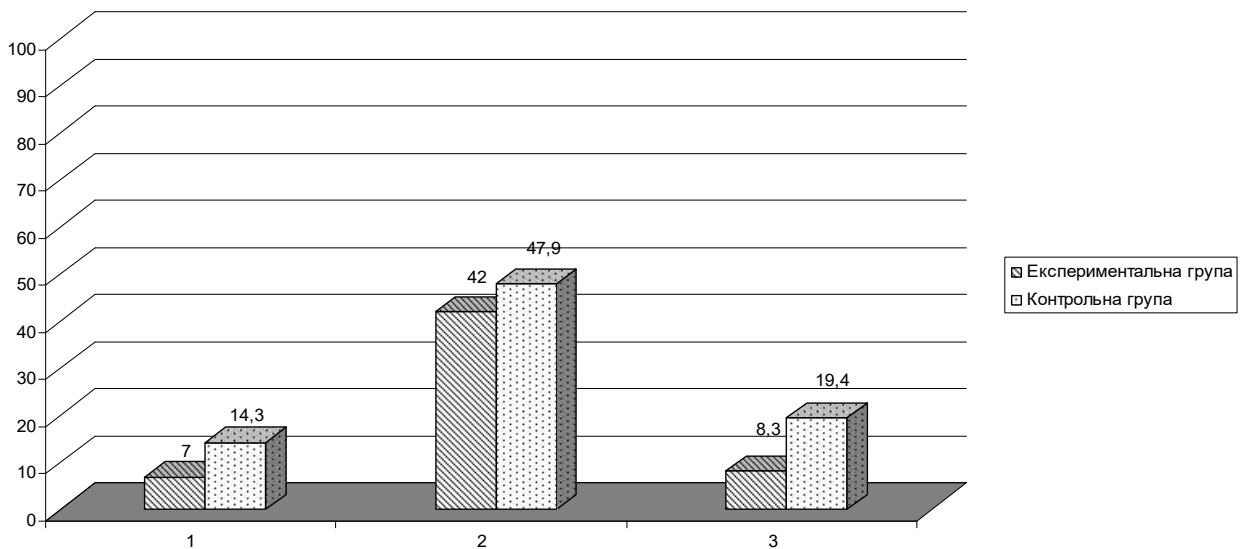


Рис. 3.7. Розподіл студентів ЕГ та КГ залежно від показника особистісних якостей, що сприяють позитивній професійній діяльності

Рис. 3.7. засвідчує, що 48% респондентів експериментальної групи набули особистісних якостей, які сприяють ефективному виконанню професійної діяльності фахівця ІНЗ. Більше ніж у 32% студентів покращився цей показник. Студентів 3 групи стало більше майже на 28%, тоді як кількість респондентів 1 групи (низький рівень) знизилася на 4,8%.

Щоб простежити значущість статистичних відмінностей у КГ та ЕГ розглянемо *таблицю 3.6.*

Таблиця 3.6.

Розподіл студентів КГ та ЕГ залежно від показника особистісних якостей, що сприяють позитивній професійній діяльності

Групи	1 група	2 група	3 група
ЕГ	7,4%	44,6%	48%
КГ	12%	68%	20%

Дані таблиці доводять, що на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі відбулися значні зміни за показником, що вивчався. У контрольній групі ці зміни незначні.

Отже, на особистісні якості, які сприяють ефективному виконанню професійної діяльності фахівця ІНЗ могла вплинути реалізована на формувальному етапі програма формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

Наступним критерієм, що визначає зміст етичного компонента технологічної культури є рівень розвитку емпатії.

Результати порівняльного аналізу показників КГ та ЕГ бачимо на *Рис.3.8.*

Порівняльний аналіз результатів контрольного етапу експерименту в експериментальній групі показав значну динаміку рівня соціальної емпатії. Після проведення формувального етапу високий рівень цього показника збільшився в 26,9% студентів. Це вказує на те, що на контрольному етапі в студентів експериментальної групи відбулися значні зміни за показником, що вивчався, після проведення комплексної програми. У контрольній групі значущих статистичних відмінностей між результатами констатувального й контрольного етапів не виявлено.

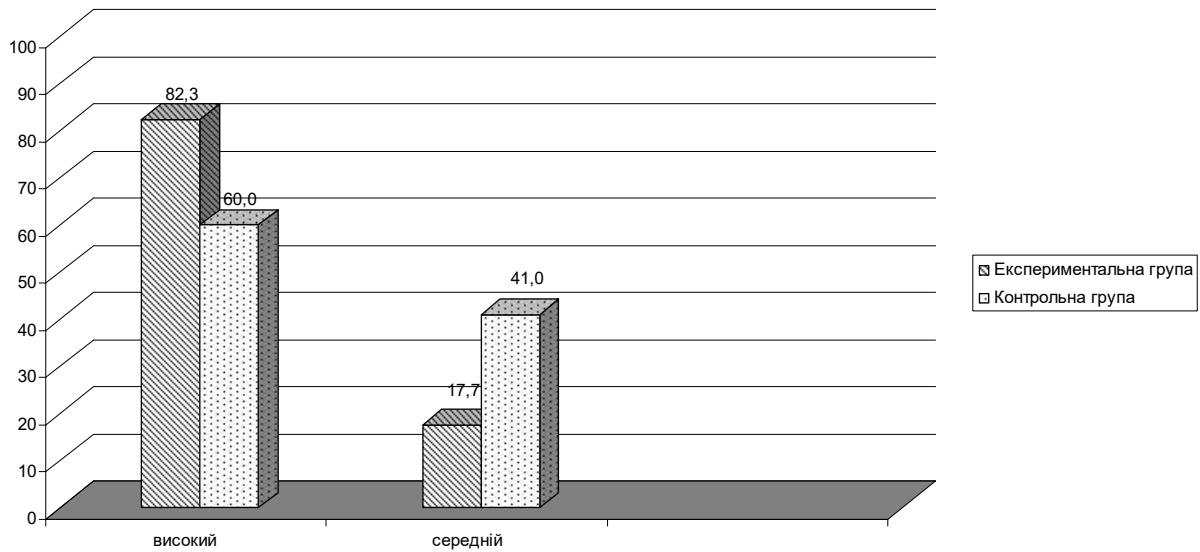


Рис.3.8. Розподіл студентів ЕГ та КГ залежно від рівня розвитку емпатії

Отже, на рівень розвитку емпатії могла вплинути реалізована на формуальному етапі програма формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

Визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст пізнавального компонента технологічної культури засідчило, що в 87 % студентів ЕГ необхідні вміння сформовано. Водночас, у майбутніх фахівців КГ зазначені вміння сформовано лише в 55 % студентів (Рис. 3.8).

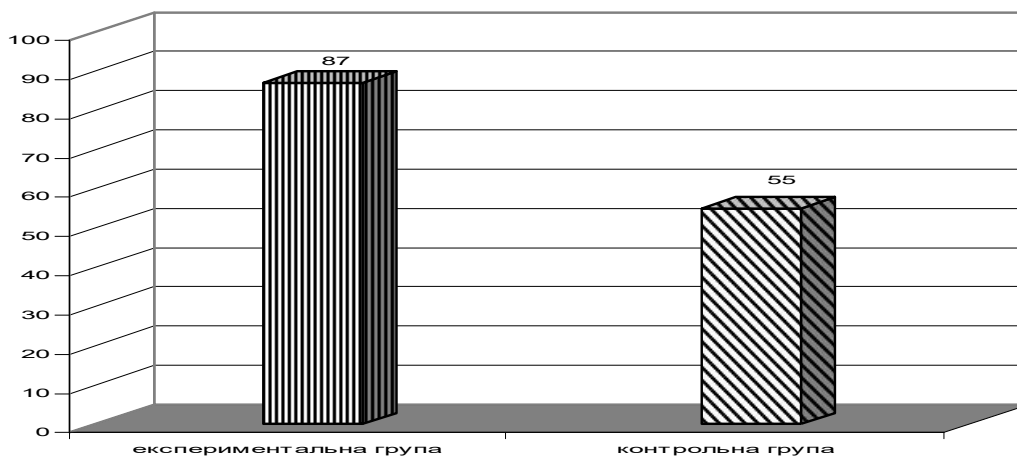


Рис 3.8. Сформованість пізнавального компонента технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ експериментальної та контрольної груп

Оцінка сформованості пізнавального компонента технології культури відбувалася за такими критеріями здатності індивідуального осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії: рівень теоретичних, методичних знань у галузі інклюзії; рівень аналітико-прогностичних, проєкційних, корекційно-педагогічних умінь і навичок для реалізації інклюзії. Порівняльні результати дослідження ЕГ та КГ представлено на *Рис.3.9.*

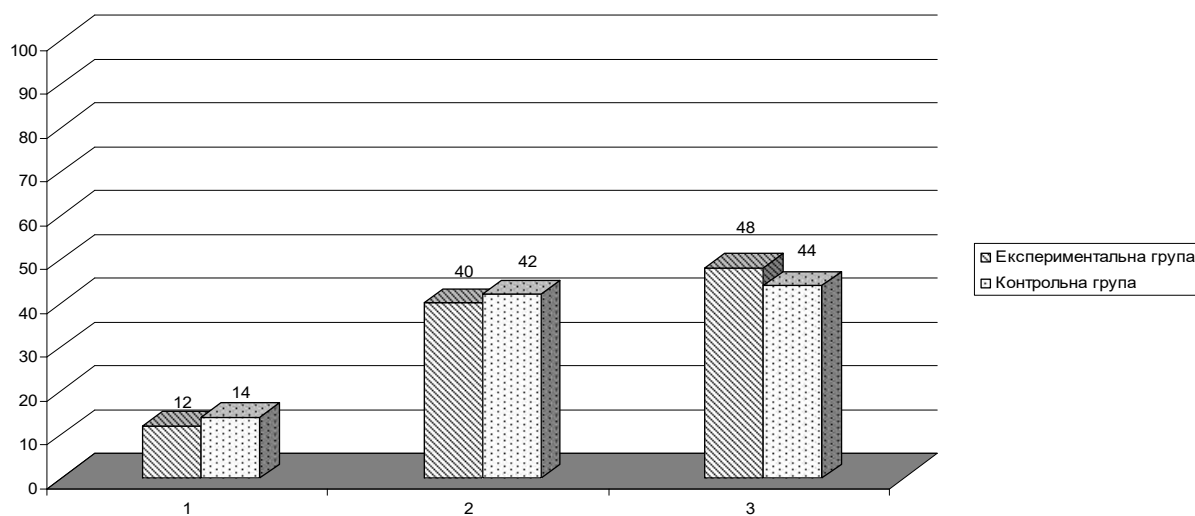


Рис. 3.9. Розподіл студентів ЕГ та КГ залежно від показника здатності індивідуального осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії

Аналізуючи дані, подані на *Рис.3.9.*, зазначимо, що, на початку дослідження контрольна та експериментальна групи студентів із низьким показником професійних знань, умінь і навичок складала лише 12%, група студентів із середньовисоким показником – відповідно 14%. Середній показник сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок склали 40%, а низьким 42%. Як бачимо, більшість студентів виявили невисокий рівень сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок – 48%, із яких 44% студентів мають низький рівень цього показника й рівень нижче середнього.

Зауважимо, що формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ досягається комплексною роботою в умовах навчальної діяльності, яка створює передумови для розвитку цінностей інклюзивного навчання і є реальною формою майбутньої

професійної діяльності щодо готовності впроваджувати технології для реалізації інклюзії.

Зазначимо, що запропонована програма з формування технологічної культури забезпечує якісне впровадження технологій педагогічного менеджменту, співпраці, викладання, сервісної, а також «тьютерської» підтримки в практику інклюзивного навчання, сприяючи підвищенню ефективності інклюзивної освіти.

Результати контрольного експерименту засвідчують, що проведена робота забезпечує підвищення цінності інклюзії, а також зміну особистісних установок.

Цілеспрямоване формування технологічної культури педагогами, що мають знання про специфіку інклюзивного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, забезпечує ефективність роботи майбутніх фахівців ІНЗ.

Результати контрольного експерименту доводять доцільність проведення спеціальної роботи з формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ, що дозволить уникнути багатьох психологічних та педагогічних труднощів і сприятиме успішному втіленню ідей інклюзії. Дані контрольного експерименту засвідчують достатню сформованість у студентів ЕГ компонентів технологічної культури, здатність застосовувати їх під час професійної діяльності. Для здійснення порівняльного аналізу сформованості технологічної культури в майбутніх фахівців ІНЗ ЕГ і КГ розглянемо її рівні сформованості.

Відповідно до розроблених рівнів (див. підрозділ 2.1.) за станом сформованості компонентів технологічної культури в студентів експериментальної та контрольної груп було розподілено так (Рис. 3.10.).

Жоден студент експериментальної групи не продемонстрував 1 (найнижчий) рівень сформованості компонентів технологічної культури. На відміну від зазначеної групи в контрольній групі виявилось 9 % студентів, які мають цей рівень. Що засвідчує несформованість у майбутніх фахівців поняття про цінність інклюзивного навчання, відсутність здатності вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії. У них майже відсутня здатність осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення інклюзії.

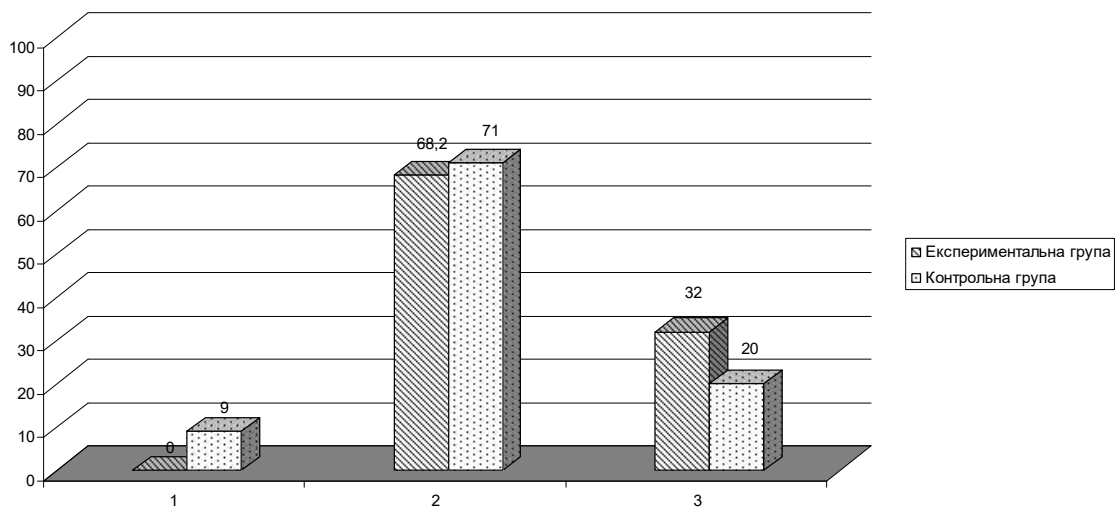


Рис. 3.10. Рівні сформованості компонентів технологічної культури в студентів експериментальної і контрольної груп

2 рівень сформованості компонентів технології культури показали 68,2 % студентів експериментальної групи і 71 % студентів контрольної групи. Студенти, які мають цей рівень, характеризуються ціннісною орієнтацією на суспільне визнання й збереження здоров'я, раціоналізм і ефективність у справах, однак не до кінця можуть вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії. Таким студентам притаманна фрагментарність теоретичних знань і недостатній розвиток умінь використовувати різні джерела технологічної інформації, несформованість технологічних умінь і навичок, що зі свого боку, позначиться на їхній професійній діяльності.

32,4 % студентів експериментальної групи перебувають на 3 рівні сформованості компонентів технологічної культури (для порівняння – 20 % студентів контрольної групи мають цей рівень). Такий рівень сформованості компонентів технологічної культури властивий студентам, які здатні діяти за законами краси інклюзивних цінностей. Що засвідчує сформованість у них понять про цінність інклюзивного навчання. Майбутні фахівці здатні до взаємодії з учасниками освітнього процесу з метою забезпечення ефективності й безконфліктності їхньої діяльності. Вони здатні вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії. Такі студенти можуть успішно виконувати свою професійну діяльність, працювати в системі інклюзивної освіти,

оскільки в них сформовано здатність осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення інклюзії.

Отже, більшість студентів експериментальної групи продемонстрували 2–3 рівні сформованості компонентів технологічної культури, що означає високий та достатній рівень. У контрольній групі 3 рівень показали 20 % студентів.

Водночас, найнижчий рівень (1 рівень) виявили тільки студенти контрольної групи – 9 %, в експериментальній групі таких студентів не було.

Для статистичного підтвердження отриманих результатів експериментальної методики використано t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Як було доведено попередніми результатами дослідження, статистична обробка результатів сформованості компонентів технологічної культури показала позитивні зрушення в майбутніх фахівців ІНЗ експериментальної групи (ЕГ) порівняно зі студентами контрольної групи (КГ) за показниками сформованості компонентів технологічної культури – естетичного, етичного, пізнавального.

Відповідно до отриманих результатів кожного з показників підраховано середній бал у кожній групі. Сформованість у студентів компонентів технологічної культури оцінювалася в балах: показники естетичного компонента – 25 балів, показники етичного компонента – 25 балів, показники пізнавального компонента – 25 балів. Сума всіх отриманих балів за показником у групі поділено на кількість студентів у певній групі. Унаслідок отримано середні значення для експериментальної та контрольної груп.

Отже, середнє значення показника сформованості естетичного компонента технологічної культури – 23,10 бала в студентів експериментальної групи й 16,05 бала в студентів контрольної групи. Ці вміння в студентів ЕГ виявилися значно вищими.

Показник сформованості етичного компонента технологічної культури – 21,05 бала в студентів ЕГ та 13,25 бала в студентів КГ; ступінь сформованості пізнавального – 23,30 бала експериментальній групі, 15,9 бала в контрольній.

Отже, що у студентів експериментальної групи виявлено значно вищий рівень сформованості компонентів технологічної культури.

Результати формувальної серії показали наявність якісних змін у сформованості компонентів технологічної культури після проведення експериментального навчання.

Із метою з'ясування статистично значущих розбіжностей із показниками між двома групами студентів щодо середніх значень застосовувався t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Виявлені показники розбіжностей щодо сформованості компонентів технологічної культури в майбутніх фахівців експериментальної й контрольної груп статистично значущі: сформованість естетичного компонента – $t = 5,22$ при $p \leq 0,05$; етичного компонента – $t = 2,99$ при $p \leq 0,05$; пізнавального компонента – $t = 3,63$ при $p \leq 0,05$ із критичним значенням за таблицею Стьюдента (t табл. = $2,02$), то отримане значення t -критерія буде більше за табличне, що засвідчує про суттєві статистичні відмінності між компонентами технологічної культури двох груп студентів. (див. Додаток В.1).

На підставі аналізу отриманих даних можемо зазначити, що сформованість компонентів технологічної культури у майбутніх фахівців ІНЗ експериментальної та контрольної груп суттєво відрізняються. Порівняння результатів двох груп показало, що відмінності між ними значущі, за t -критерієм Стьюдента.

Унаслідок статистичної обробки достовірно зафіксовано розбіжності у сформованості компонентів технологічної культури в студентів ЕГ і КГ та статистично встановлено зв'язок між компонентами технологічної культури за допомогою лінійного кореляційного аналізу (r_{xy} Пірсона).

Статистично встановлено взаємозв'язок безпосередньо між компонентами технологічної культури. Виявлено, що в студентів із ЕГ і КГ компоненти технологічної культури взаємопов'язані. Взаємозв'язок між компонентами технологічної культури в студентів із ЕГ порівняно із їх однолітками із КГ проілюстровано в додатках (див. Додаток В.2).

Отже, на підставі аналізу отриманих результатів нами з'ясовано, що в студентів із ЕГ визначальне значення в процесі втілення ідей інклюзії має взаємозв'язок між етичним і пізнавальним компонентами технологічної культури $r = 0,87$ при

$p \leq 0,05$; між естетичним і пізнавальним $r = 0,83$ при $p \leq 0,05$; між естетичним й естетичним $r = 0,81$ при $p \leq 0,05$.

У студентів із КГ визначальне значення в процесі втілення ідей інклюзії має взаємозв'язок між естетичним і пізнавальним компонентом технологічної культури $r = 0,25$ при $p \leq 0,05$; між естетичним і пізнавальним компонентом $r = 0,19$ при $p \leq 0,05$; між естетичним й естетичним $r = 0,21$ при $p \leq 0,05$; (див. Додаток В.3).

Дані статистичної обробки дозволяють зробити висновки про відмінності досліджуваних груп.

Зазначимо, що результати, які показали студенти експериментальної групи, «зміщено» в бік високих значень, що засвідчує вищі показники сформованості компонентів технологічної культури порівняно із контрольною групою, тобто, майбутні фахівці з експериментальної групи мають 2-ий і 3-ій рівні; студенти контрольної групи – 1-й та 2-й рівні.

Отже, статистичний аналіз отриманих даних підтверджує результати, отримані під час упровадження формувальної методики, спрямованої на формування компонентів технологічної культури.

Водночас, недостатня сформованість компонентів технологічної культури в 20% студентів експериментальної групи доводить, що вони недостатньо усвідомили роль технологічної культури в процесі навчання, тому потребують у майбутньому корекційного впливу в процесі навчальної діяльності.

Отже, результати впровадження спеціальної формувальної методики, завдання якої спрямовані на розвиток компонентів технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ, дозволяють дійти таких висновків.

Висновки до третього розділу

Підсумовуючи отримані дані формувального експерименту, доходимо таких висновків:

1. Експериментально з'ясовано основні педагогічні умови ефективного формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ: залучення студентів до різних видів діяльності; поступовий перехід від самосприйняття до сприйняття інших та сприйняття цінності інклюзії; впровадження технологій

педагогічного менеджменту, співпраці, викладання, сервісної, а також «тьютерської» підтримки у практику інклюзивного навчання; враховування індивідуальних особливостей студентів, конкретні здобутки кожного та розвиток його потенційних можливостей.

Зазначені умови забезпечують формування всіх компонентів технологічної культури та необхідних вмінь для втілення ідей інклюзії.

2. Формувальна методика передбачала 3 основних етапи, спрямованих на формування компонентів технологічної культури.

I етап – спрямований на формування вмінь, які становлять зміст естетичного та етичного компонентів (діяти за законами духовної краси інклюзивних цінностей; вчиняти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії).

II етап – формування пізнавального компонента технологічної культури (здатність індивідуального осмислення засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення ідей інклюзії).

III етап – заключний (реалізовувалась комплексна педагогічна практика в інклюзивних навчальних закладах).

Кожен етап формувального експерименту передбачав як індивідуальні так і колективні види роботи. Під час проведення експерименту застосовувалися різні форми навчальної діяльності, лекції, практичні, семінарські, тренінгові заняття, дослідницька робота

4. Результати формуючої методики показали наявність якісних змін у сформованості компонентів технологічної культури проведення експериментального навчання. Формування компонентів технологічної культури сприяло помітному поліпшенню їх сформованості (підвищився рівень цінності інклюзивного навчання; здатність до взаємодії з учасниками освітнього процесу з метою забезпечення ефективності і безконфліктності їхньої діяльності; підвищився рівень засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення інклюзії).

5. У процесі контрольного експерименту, 32,4 % студентів експериментальної групи продемонстрували 3 рівень сформованості компонентів технологічної культури, що означає високий рівень. Із контрольної групи 3 рівень показали 20 % студентів. Водночас, середній (2 рівень) сформованості компонентів технологічної культури зафіксовано в 68,2% студентів

експериментальної групи та 71 % студентів контрольної групи. Найнижчий рівень (1 рівень) сформованості компонентів технологічної культури показали тільки студенти контрольної групи – 9%, у експериментальній групі таких студентів не було.

Отримані результати формуючої методики свідчать про вищий рівень сформованості компонентів технологічної культури у майбутніх фахівців експериментальної групи.

6. Таким чином, використання методик у навчальному та процесі дозволило сформувати в майбутніх фахівців ІНЗ такий рівень технологічної культури, який необхідний для успішного втілення ідей інклюзії. Значного розвитку набули такі вміння: здатність діяти у напрямі зростання гуманізації; вміння усвідомлювати власні цінності, потреба в прийнятті; прагнення до взаємодії; вміння усвідомлювати цінності інклюзивного навчання; толерантне ставлення до людей, в тому числі до дітей з ООП; відкритість: готовність до співпраці, уважність до людей; вміння співпереживати; прагнення до самоосвіти та саморозвитку, що доцільно розглядати як алгоритм професійної підготовки майбутніх фахівців інклюзивних закладів освіти.

Однак, у деяких студентів експериментальної групи, компоненти технологічної культури сформовані недостатньо. Це зумовлено не сформованістю поняття про цінність інклюзивного навчання; не бажанням діяти відповідно до законів добра й справедливості в умовах інклюзії; несформованістю засвоєних знань, набутих умінь і навичок для втілення інклюзії. Саме ці вміння необхідні для втілення основних напрямів технологізації на початку спеціально організованого навчання і свідчать про необхідність продовження корекційного впливу спрямованого на розвиток даних компонентів.

ВИСНОВКИ

Результати теоретико-експериментального дослідження проблеми формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів дали змогу дійти висновків.

1. Здійснено аналіз вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної літератури, який дав змогу, з одного боку, визначити наукові підходи (культурологічний, феноменологічний, діяльнісний та соціальноконструктивістський) до вивчення феномена «технологічна культура», виокремити принципи (взаємозв'язок освітнього простору і культури інклюзії, взаємозв'язок компонентів технологічної культури, формування технологічної культури як регулятора інклюзивного суспільства), що склали теоретичне підґрунтя організації дослідження, а з іншого – сформулювати ключову дефініцію дослідження «автентична модель інклюзії», на основі якої обґрунтувати і репрезентувати зміст конструкту «технологічна культура майбутніх фахівців ІНЗ як автентичних моделей інклюзії», що знайшов втілення у розробленій концептуально-прогностичній моделі формування технологічної культури означених фахівців.

2. Теоретично обґрунтовано й розроблено методику вивчення стану сформованості технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ як автентичних моделей інклюзії, виокремлено основні критерії оцінювання якості технологічної культури, відповідно до яких організовано і проведено триетапний констатувальний експеримент, що полягав у визначенні стану сформованості культурнотвірної активності технологічної культури у сукупності її естетичного (1 етап), етичного (2 етап) і пізнавального (3 етап) компонентів, які забезпечують опанування технологічних знань, умінь і навичок (педагогічного менеджменту; співпраці; викладання; сервісної, «тьютерської» підтримки) для впровадження інклюзії. Виявлено особливості, встановлено рівні (1 – низький: 8,3%, 2 – середній: 72,2%, 3 – високий: 20,5%) розвитку компонентів технологічної культури, підтверджено їхню достовірність статистичною обробкою даних за t-критерієм Ст'юдента.

3. Виявлено однакову тенденцію прояву співвідношення компонентів культурнотвірної активності технологічної культури у контексті кожного з рівнів: вищі показники розвитку пізнавального

компонента у порівнянні з естетичним і етичним, що спонукало до здійснення статистичної перевірки результатів за допомогою лінійного кореляційного аналізу r_{xy} Пірсона, яка підтвердила взаємозв'язок трьох компонентів готовності виявляти культурнотвірну активність, а також дала змогу пояснити вищий рівень сформованості означеного компонента як «побічний ефект» глибокого вивчення усіх запропонованих програмою підготовки студентів технологій. Доведено необхідність зміни статусу культурнотвірної складової технологічної культури з неусвідомленого «епіфеномена» на «феномен», що стає керованим у процесі підготовки майбутніх фахівців ІНЗ і потребує створення спеціального навчально-методичного інструментарію.

4. Виокремлено організаційно-методичні умови проведення формувального етапу експерименту: високий рівень усвідомлення компонентів культурнотвірної активності, забезпечення певного алгоритму послідовності їхнього формування та закріплення, врахування індивідуальних особливостей майбутнього фахівця, його конкретних здобутків та потенційних можливостей. Дієвість означених умов забезпечено створенням теоретичного підґрунтя, котре передбачає розуміння сутності технологічної культури як сукупності особистісних ціннісно-сміслових інтенцій (розширення досвіду студентів з метою формування їхньої спроможності самостійно створювати у майбутньому соціум культури інклюзії), а також використання усіх доступних форм організації навчання та розроблення модулів авторського змісту, які органічно спрямовано на компенсацію дефіциту складових підготовки у закладах вищої освіти (з урахуванням результатів констатації), що враховано при створенні методики формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів та знайшло відображення у алгоритмічно-інформаційній моделі означеного експерименту.

5. Експериментально перевірено та доведено ефективність методики формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, що підтверджується виявленням позитивної динаміки змін у контексті кожного з компонентів культурнотвірної активності учасників ЕГ: 68,6 % студентів продемонстрували середній рівень сформованості компонентів технологічної культури, 32,4% – високий, що на 11, 9% вище у

порівнянні з даними, які було отримано на етапі констатації. Показники високого рівня представників КГ склали 20%, а низький рівень виявився притаманним 9% студентів. Водночас учасників ЕГ з низьким рівнем сформованості технологічної культури не було зафіксовано. Достовірність отриманих даних було підтверджено їхньою статистичною обробкою за t-критерієм Ст'юдента. На основі лінійного кореляційного аналізу r_{xy} Пірсона виявлено, що у студентів ЕГ провідне місце у процесі втілення ідей інклюзії у результаті навчання посідає взаємозв'язок етичного і пізнавального компонентів технологічної культури; друге місце – естетичного і пізнавального; третє місце – етичного і естетичного, що свідчить про суттєве підвищення статистичних показників у порівнянні з результатами констатації і підтверджує доцільність подальшого впровадження у освітній процес закладів вищої освіти методики формування технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальша перспектива полягає у вивченні особливостей технологічної культури у фахівців закладів освіти, що сприятиме удосконаленню методики їхньої підготовки з метою попередження виникнення перешкод на шляху успішного втілення ідей інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. тр. Москва: Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. Москва : Когито-Центр, 2002. 219 с.
3. Акімова О. М. Інклюзивна освіта як освітній компонент під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 40. С. 37–42.
4. Акменс Л. А. Проблема впровадження інклюзивного навчання в регіонах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17, Ч. 1. С. 11–19.
5. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07. Москва, 1998. 448 с.
6. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования. *Психологическая наука и образование*. 2014. № 1. С. 5–16.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. : Т. 1. Москва : Педагогика, 1980. 232 с.
8. Андрійчук Н. М. Моделі спеціальної та інклюзивної освіти в сучасних дослідженнях американських і британських учених. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2016. № 3. С. 155–161.
9. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: філософія та методологія. 2-е вид. Київ : МП Леся, 2012. 784 с.
10. Аніщенко В., Падалка О. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 6. С. 103–107.

11. Антощак О. Інклюзивна освіта: шляхи від теорії до практики. *Директор школи*. 2016. № 9/10. С. 72–78.

12. Арендарук А. О. Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 11–14.

13. Асистент учителя в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. / Н. М. Дятленко та ін. ; під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : Плеяди, 2015. 172 с. URL: http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/05/Assist_teacher_4_All_print.pdf (дата звернення: 15.03.2021).

14. Атаманчук Н. М. Психологічна готовність дітей з особливими потребами до школи в умовах інклюзивної освіти. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 11–15.

15. Атутов П. Р. Технология как система. *Проблемы развития личности в условиях сельской школы* : сб. науч. тр. Москва : РАО ; Бирск : Бирс. ГПИ, 1996. С. 8–20.

16. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людознавчі студії. Педагогіка*. 2015. Вип. 1(33). С. 4–11.

17. Ашиток Н. Соціалізація дітей з особливими потребами в контексті підготовки соціальних педагогів. *Молодь і ринок*. 2014. № 12. С. 11–15.

18. Бабина С. Н. Интеграция технологического и физического образования учащихся школ : монография. Москва : Прометей, 2002. 320 с.

19. Бабина С. Н. Формирование инженерной и технологической культуры учащихся : монография. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. 168 с.

20. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). 2-ге вид., доп. Житомир ; Волинь: Рута, 2008. 232 с.

21. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М,

2003. 128 с.

22. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.

23. Барклес Д., Питт Дж. Технологическое образование в школах Великобритании. *Школа и производство*. 1999. № 5. С. 93–95.

24. Барладим В. М. Педагогічні технології: аналіз і перспективи їх використання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 37, Вип. 5. С. 116–126.

25. Баскакова И. Л., Глухов В. П. Практикум по психолінгвистике : учеб. пособ. для студ. пед. и гуманитар. вузов. Москва : АСТ : Астрель, 2008. 170 с.

26. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.

27. Безпалько О., Едель С. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей : метод. рек. / за ред. А. Й. Капської. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 115 с.

28. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург : Деловая кн., 1996. 344 с.

29. Березанська І. М. Інклюзивна освіта в трактуванні вітчизняних дослідників. *Наукові записки з української історії*. 2019. Вип. 45. С. 130–143.

30. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : Кн. 1. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

31. Бех І. Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення. *Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Мелітополь, 2002. Т. 1. С. 4–14.

32. Беляєв С. Б. Суть і зміст технологічної підготовки вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34 (87). С. 61–68.

33. Библер В. С. На гранях логіки культури. Москва : Рус. феноменол. о-во, 1997. 440 с.

34. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання* : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. Київ : Атіка, 2005. С. 5–15.

35. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4. С. 3–9.

36. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК ; Москва : ОЛМА-Пресс, 2003. 672 с.

37. Бондар В. І., Петришина Р. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)* : матеріали Міжнар. конф., Київ, 25–26 травня 2004 р. Київ : Наук. світ, 2004.

38. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта в США та Канаді: тенденції розвитку : монографія. Черкаси : Третяков О. М., 2018. 511 с.

39. Боровець О. Інклюзивне навчання в початковій школі: організаційно-педагогічний аспект. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11(2). С. 72–77.

40. Борохвіна Т. Г. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2018. № 2. С. 164–169.

41. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. для ВНЗ. Київ : Центр учб. літ., 2016. 262 с.

42. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр навч. л-ри, 2006. 248 с.

43. Буйняк М. Г. Методика дослідження психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного

навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 26. С. 293–297.

44. Буйняк М. Г. Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. *Проблеми сучасної психології.* 2016. Вип. 34. С. 59–68.

45. Бутиріна М., Цибулько Г. Історія виникнення понять «технологія» та «технологічна культура». *Рідна школа.* 2008. № 5 (941). С. 62–64.

46. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.

47. Вербенець А. А. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2016. Вип. 51. С. 90–97.

48. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. Москва : Наука, 1991. 358 с.

49. Виговська О. Інклюзивна освіта – лакмусовий папірець якості педагогічної освіти: від школи для всіх до толерантного суспільства. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2016. № 4–6. С. 62–81.

50. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. *Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти* : монографія / І. І. Демченко та ін. Умань : ВІЗАВІ, 2018. Т. 1. С. 114–137.

51. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. – Київ : Просвіта, 2001. 416 с.

52. Волкова К. С. Підготовка вчителів до роботи в інклюзивному закладі як шлях подолання перепон у навчанні особливих дітей. *Дитина з особливими потребами.* 2016. № 10. С. 4–7.

53. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія. Дніпропетровськ : Вид-во ДПУ, 2005. 304 с.

54. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога : дис. ... д-ра психол наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 551 с.

55. Волошина О. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 31–39.

56. Воропаєва В. Г. Культура як предмет соціально-філософського дискусу // В. Г. Воропаєва // *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2012. Вип. 51. С. 177–190.

57. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL: <http://www.ussf.kiev.ua/about> (дата звернення: 15.03.2021).

58. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. *Собрание сочинений* : в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. Москва : Педагогика, 1983. Т. 3 : Проблемы развития психики. С. 5–328.

59. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика-пресс, 1999. 536 с.

60. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.

61. Гавлітіна Т. М., Чухрай Л. В. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії: дослідно-експериментальний аспект. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* : темат. зб. праць Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. А. О. Лавренчука. Рівне : РОІППО, 2014. С. 37–44.

62. Гайворонюк Н. А. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 12. С. 41–46.

63. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. *Информационные*

Технологии и Образование : конгресс конференций. URL: <http://ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html> (дата обращения: 15.03.2021).

64. Гаяш О. В. Співпраця фахівців у інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12. С. 99–113.

65. Гилева Е. А. Педагогические условия формирования технологической и проектной культуры учащихся. *От образовательно-культурного комплекса к проектной культуре* : сб. метод. матер. Пермь, 2000. С. 67–103.

66. Гильванов Р. Р. Технологическое образование учащихся основной сельской общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Стерлитамак, 2004. 189 с.

67. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. № 1 (9). С. 73–79.

68. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214 с.

69. Гнатышина Е. А., Бабина С. Н., Даммер М. Д. Компетентностный подход в подготовке будущего учителя : коллект. моногр. Челябинск : Край Ра, 2013. 184 с.

70. Голюк О. А. Теорія виховання: практичні заняття : навч.-метод. посіб. для студ. спеціальності «Початкове навчання». Вінниця : ВДПУ, 2011. 140 с.

71. Гомонюк О. М. Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2011. № 1 (14). С. 22–27.

72. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. С. 107, 182, 210.

73. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Инновационная активность педагога // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 3. С. 149–153.

74. Гуманістична психологія : антологія : у 3-х т. : Т. 2 : Психологія і духовність (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Пульсари, 2005. 279 с.

75. Давиденко Г. В. Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2014. № 11. С. 27–38.

76. Данілавичюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія*. 2013. № 1. С. 2–8.

77. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 360 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/ieeditions/25/1/> (дата звернення: 15.03.2021).

78. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2011. 403 с.

79. Дегтяренко Т. М. Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги : монографія. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 158 с.

80. Делінгевич Л. В. Модель особистості випускника навчального закладу. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Київ, 2003. Вип. 33. С. 91–103.

81. Денисович Т. Е. Технологическая культура педагога в повышении качества реализации образовательных программ. *Образование. Наука. Инновации*. 2009. № 3–4 (9–10). С. 7–12.

82. Дефектологічний словник : навч. посіб. / В. І. Андрієнко ; за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : Леся, 2011. 528 с.

83. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

84. Дичківська І. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Рівне : Зень О., 2017. 371 с.

85. Дідоренко Ю. М. Особливості впровадження інклюзивної освіти (на прикладі Сумської області). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 6. С. 303–309.

86. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / В. І. Бондар та ін. ; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2004. 152 с.

87. 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> (дата звернення: 15.03.2021).

88. Довідник вищих навчальних закладів України: університети, академії, інститути, коледжі, технікуми, училища : 7-е вид., доп. і перероб. Київ : Торба, 2005. 256 с.

89. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 1995. 260 с.

90. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

91. Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания. *Перспективы науки и образования*. 2019. № 5 (41). С. 373–385. DOI: 10.32744/PSE.2019.5.26.

92. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

93. Єфімова С. М. Як зробити школу інклюзивною? Досвід

проектної діяльності : метод. посіб. Київ : Плеяди, 2012. 152 с.

94. Єфімова С. М., Королук С. В. Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Плеяди, 2012. 164 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/ieeditions/19/1/> (дата звернення: 15.03.2021).

95. Жерноклеєв І. В. Підготовка майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 275 с.

96. Журавльова Л. С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 109–112.

97. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2010. Вип. 1. С. 3–7.

98. Засенко В., Прохоренко Л. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*. 2019. № 3–4. С. 48–52.

99. Здрагат С. Г. Інклюзивна освіта в Україні: рівень готовності керівників масових шкіл. *Український соціум*. 2016. № 1. С. 8–18.

100. Зеер Э. Ф. Психологія професійного образования : учебник. Москва : Академия, 2013. 377 с.

101. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 10–34.

102. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ ; Черкаси : Вид. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

103. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспір., студ. серед. і вищих навч. закл. Київ, 1997. 302 с.

104. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления : учеб. пос. Белгород : Изд-во БГУ, 1997. 145 с.

105. Іванашко О. Є., Вічалковська Н. К. Особливості

психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 328–338.

106. Іванченко А. С. Інклюзивне навчання: проблеми та перспективи. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2020. Вип. 32–33. С. 121–122.

107. Інвалідність та суспільство : навч.-метод. посіб. / Л. Ю. Байда та ін. ; за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. Київ, 2012. 216 с.

108. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / упоряд. О. О. Патрикеева та ін. ; під заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : Плеяди, 2011. 96 с.

109. Інклюзивна освіта. *Освітня аналітика України*. 2020. Вип. 3. С. 35–38.

110. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / уклад. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.

111. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова та ін. ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський, 2012. 191 с.

112. Інклюзивна освіта. Посібник для батьків. Досвід Канади : посіб. Київ : Паливода А.В., 2012. 120 с.

113. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. 128 с.

114. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова та ін. ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2015. 235 с.

115. Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології : кол. монографія / О. І. Баланська та ін. ; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця : ТВОРИ, 2018. 216 с.

116. Інклюзивний ресурсний центр: досвід проекту : метод. посіб. / Всеукр. фонд "Крок за кроком", Проект "Інклюзивна освіта:

крок за кроком" ; уклад. Т. Д. Каменщук та ін.; під заг. ред. Н. З. Софій. Київ : Плеяди, 2015. 75 с.

117. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студентів II-V курсів : навч. посіб. / авт.-уклад. А. М. Бойко. Полтава, 2007. 360 с.

118. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навч. посіб. / О. А. Біда та ін. Умань : Софія, 2007. 212 с.

119. Кайдалова Г. П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 108–116.

120. Калашникова О. Г. Формирование технологической культуры младших школьников в процессе проектного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Бирск, 2003. 197 с.

121. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 120–126.

122. Калініченко І. О. Формування педагогічної майстерності асистента вчителя в умовах інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 3. С. 44–47.

123. Калиновська І. М., Прокопчук В. В. Інклюзивна освіта в Канаді й Україні у порівняльному аспекті. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2020. Вип. 31. С. 29–30.

124. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса : пос. для педагогов. Минск : Высшая шк., 2002. 95 с.

125. Клім-Клімашевська А. Освіта дітей з особливими потребами в умовах інклюзії: досвід Польщі. *Рідна школа*. 2015. № 3. С. 72–74.

126. Князев В. Н. Человек и технология (социально-философский аспект). Киев : Лыбидь, 1990. 175 с.

127. Коберник Г. Н., Синев В. Н. Введение в специальность «Дефектология» : учеб. пос. Для пед ин-тов по спец. № 2111

«Дефектология». Киев : Вища школа, 1984. 144 с.

128. Кобильченко В. В. Формування особистості як психолого-педагогічна проблема. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : Педагогічна думка, 2012. Вип. 3, Ч. 1. С. 46–52.

129. Коваленко В. Є. До питання побудови індивідуального навчального плану на дитину з особливими освітніми потребами у системі індивідуального навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 19, Ч. 1. С. 114–121.

130. Коваль Л. В. Концептуальні засади формування змісту технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1. С. 154–161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_24 (дата звернення: 15.03.2021).

131. Коваль Л. В. Організація діяльності асистента вчителя щодо забезпечення індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 93–97.

132. Коваль Л. В. Підготовка майбутнього вчителя до моделювання уроків за різними навчальними технологіями. *Початкова школа*. 2005. № 11. С. 22–26.

133. Коваль Л. В. Технологізація методики початкового навчання на основі реалізації компетентнісного підходу. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2006. Вип. 8. С. 57–61.

134. Коган Л. Н. Культура и технология. *Проблемы планирования, прогнозирования, управления и изучения культуры как целого (на предприятии, в городе, регионе* : тез. науч.-практ. семинара. Пермь, 1981. Ч. 1. С. 20.

135. Козачук М. В. Проблема інклюзії у масовій суспільній

свідомості. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 10. С. 67–71.

136. Козинець О. В., Дець Н. А. Інклюзивне навчання: розвиток, удосконалення, основні поняття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 35. С. 36–42.

137. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

138. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 192 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/ieeditions/20/1/> (дата звернення: 15.03.2021).

139. Колупаєва А. А., Коваль Л. В., Компанець Н. М., Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2014. 240 с.

140. Колупаєва А. А., Наконечна Л. М. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків : Ранок, Кенгуру, 2018. 56 с.

141. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. 2-е вид., доповн. та перероб. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.

142. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.

143. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

144. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2015. 136 с.

145. Колупаєва А., Таранченко О. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3 (79).

С. 7–18.

146. Комінко С. Б., Кучер Г. В. Крайні методи психодіагностики : навч. посіб. Тернопіль : Карт-бланш, 2005. 406 с.

147. Компанець Н. М. Використання програмово-методичного комплексу в організації психолого-педагогічного супроводу інклюзії дитини з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 97–105.

148. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік та ін. ; заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.

149. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе / П. Р. Атутов и др. *Школа и производство*. 1999. № 1. С. 5–12.

150. Корсунська Л. І., Шаповал А. О. Особливості роботи з батьками в умовах інклюзивного закладу. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 3. С. 4–5.

151. Котелянець Н. В. Критерії та показники оцінювання сформованості в учнів технологічної культури. *Наука, освіта, суспільство: актуальні питання і перспективи розвитку* : матеріали III міжнар. наук.– практик. конф. (30–31 березня 2017 р., м. Київ). Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017. С. 5–9.

152. Котелянець Н. В. Структура і зміст технологічної культури учнів. *Ключові аспекти розвитку сучасної науки* : матеріали міжнар. наук.-практик. конф. (м. Ужгород, 27 лютого 2017 р.). Одеса : Друкарник, 2017. Т. 2. С. 20–25.

153. Котелянець Н. В. Теорія та методика формування технологічної культури молодших школярів : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 357 с.

154. Красовская Л. И. Формирование профессиональной позиции учителя в процессе изучения педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Кривой Рог, 1996. 155 с.

155. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. 2006. № 45–46, 20 червня. С. 6–7.

156. Кремень В. Г. Становлення національної системи вищої освіти в Україні в контексті загальної тенденції цивілізаційного розвитку : доп. міністра освіти і науки України на Всеукр. конф. «Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи», 24–25 трав., 2000 р. Київ, 2000. 14 с.

157. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. Москва : Педагогика, 1975. С. 110.

158. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика : монографія. Київ ; Луцьк : Іванюк В. П., 2013. 292 с.

159. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. СПб. : СпецЛит, 2001. 75 с.

160. Левіна М. М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. Пособие для студ. высш. пед.учеб.заведений.-М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

161. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 119–125.

162. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. : пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.

163. Лола В.Г. Технологічна культура вчителя: сутність і модель формування / В.Г.Лола.-Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2013. 166 с.

164. Луценко І., Крижанівський В., Добин Е. Відстоювання інтересів дітей з особливими потребами, дітей з інвалідністю на інклюзивну освіту : тренінговий модуль / за заг. ред. О. Красюкової-Еннз, О. Софій, М. Сварника ; Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Київ, 2010. 46 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/ieeditions/26/1/> (дата звернення: 15.03.2021).

165. Мадди С. Теории личности: Сравнительный анализ. Санкт-

Петербург : Речь, 2002. 539 с.

166. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. Москва : Интеллект-Центр”, 2001. 296 с.

167. Макаров А. В., Трофимова З. П., Вязовкин В. С., Гафарова Ю. Ю. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки : учеб.-метод. пос. Минск : РИВШ БГУ, 2008. С. 8.

168. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. *Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти* : монографія / І. І. Демченко та ін. Умань : ВІЗАВІ, 2018. Т. 1. С. 114–137.

169. Малишевська І. А. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2017. 130 с.

170. Малишевська І. А. Педагогічні технології інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2016. 112 с.

171. Малишевська І. А. Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2017. 150 с.

172. Малишевська І. А. Професійна діяльність психолого-педагогічних фахівців в інклюзивному освітньому середовищі : метод. рек. Умань : Візаві, 2016. 52 с.

173. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : Візаві, 2018. 386 с.

174. Мартинчук О. В. Інклюзивна педагогіка як науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 157–175.

175. Маслей О. Працюємо з дітьми з особливими освітніми

потребами: тренінг для педагогів. *Дитина з особливими потребами*. 2017. № 2. С. 24–31.

176. Манкусь І., Недбаєвська Л. Технологічний аспект підготовки викладачів фізики. *Вища школа*. 2016. № 2. С. 79–87.

177. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. О. О. Чистякова. Москва : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. 304 с.

178. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. 3-е изд. Москва : Питер, 2003. 352 с.

179. Мельник Ю. В. Особливості психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* : темат. зб. праць Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред А. О. Лавренчука. Рівне : РОІППО, 2014. С. 297–302.

180. Методологічні закономірності формування автентичності фахівців соціономічних професій : монографія / за ред. В. Л. Зливкова. Київ : Слово, 2017. 336 с.

181. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

182. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2007. 304 с.

183. Моштук В. В. Фахова компетентність як основа проектнотехнологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання. *Молодь і ринок*. 2011. № 7 (78). С. 108–112.

184. Муравьев Е. М., Симоненко В. Д. Общие основы методики преподавания технологии. Брянск : Технология, 2000. 296 с.

185. Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : Ч. II / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. 2-ге вид., допов. і переробл. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 198 с.

186. Нагорна О. В. Визначення стану сформованості технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 186. С. 211–215.

187. Нагорна О. В. Використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. *Засоби і технології сучасного навчального середовища* : матеріали XV (XXV) міжнар. наук.-практ. конф., м. Кропивницький, 17–18 травня 2019 р. Кропивницький : ПП «Ексклюзив-Систем», 2019. С. 62–63.

188. Нагорна О. В. Застосування технологій інклюзивної освіти як засіб створення безбар'єрного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *International Academy Journal Web of Scholar*. 2020. № 1 (43). С. 3–7.

189. Нагорна О. В. Застосування технологій природотерапії для дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 179. С. 105–110.

190. Нагорна О. В. Застосування методик діагностики та моніторингу готовності педагогів в інклюзивному навчальному середовищі. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 19–24.

191. Нагорна О. В. Інклюзія як сучасна модель розвитку освіти в Україні. *Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 49–54.

192. Нагорна О. В. Концепція формування технологічної культури у майбутніх фахівців педагогічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 52–55.

193. Нагорна О. В. Методика діагностики та моніторингу інклюзивної готовності педагогів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 4 (67). С. 124–129.

194. Нагорна О. В. Методологічні підходи до психолого-педагогічного супроводу інклюзії в освіті. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. Харків : Центр педагогічних досліджень, 2019. С. 34–36.

195. Нагорна О. В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 174. С. 261–265.

196. Нагорна О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 6–7 грудня 2019 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 1. С. 146–148.

197. Нагорна О. В. Особливості підготовки фахівців в умовах інклюзії. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. С. 24–27.

198. Нагорна О. В. Особливості реалізації технологічної культури в педагогічній діяльності майбутнього фахівця. *Молодий вчений*. 2019. № 12 (76). С. 103–107.

199. Нагорна О. В. Підготовка майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип.19, Т. 1. С. 14–18.

200. Нагорна О. В. Рівень сформованості технологічної культури фахівця інклюзивного освітнього простору. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. Ч. I. С. 45–49.

201. Нагорна О. В. Роль технологічної культури у підготовці фахівців інклюзивних навчальних закладів до професійної діяльності. *Тенденції розвитку психології та педагогіки* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. С. 77–80.

202. Нагорна О. В. Теоретико-методичні засади формування технологічної культури у майбутніх фахівців інклюзивного простору. *Сучасні досягнення вітчизняних та психологічних наук* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології », 2020. Ч. 1. С. 115–118.

203. Нагорна О. В. Теоретичні аспекти визначення рівня сформованості технологічної культури майбутнього фахівця інклюзивного навчального закладу. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21, Т. 2, 2020. С. 65–69.

204. Нагорна О. В. Технологічна культура сучасного педагога. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 4–5 жовтня 2019 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 3. С. 19–22.

205. Нагорна О. В. Технологічна культура як основа готовності фахівця інклюзивного закладу до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип.18, Т. 3. С. 111–115.

206. Нагорна О. В. Формування нової системи освіти для дітей з особливими освітніми потребами в закладах з інклюзивною формою навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 180. С. 194–198.

207. Нагорна О. В. Формування технологічної культури у майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, Україна, 13–14 грудня 2019 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 15–18.

208. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.

209. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. : Т. 1 / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконіт, 2006. 926 с.

210. Ожегов С. І. Тлумачний словник російської мови (27-е видання) (російська мова). 736с.

211. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад. О. В. Коган та ін. Харків : Друкарня Мадрид, 2019. 110 с.

212. Островерхова Н. М. Методологія формування технологічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / авт.: Островерхова Н. М. К. : Педагогічна думка, 2012. 136 с.

213. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.

214. Основи корекційної педагогіки : навч. програма для спец. вищих закладів освіти / уклад. В. М. Синьов. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 16 с.

215. Охріменко О. А. До проблеми фахової підготовки психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інновації технології*. 2015. № 7. С. 375–380. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/2279/1/Do%20probl emy%20fakhovoi%20pidhotovky.pdf> (дата звернення: 18.03.2021).

216. Павлова М. Б. Технологическое образование в России в контексте мировых тенденций. *Метод проектов в технологическом образовании школьников* : матер. Междунар. семинара, г. Санкт-Петербург, 14–16 мая 2001. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С. 46–60.

217. Павлова М. Б., Питт Дж. Образовательная область Технология: теоретические подходы и методические рекомендации. Йорк : Технологическое и предпринимательское образование в России, 1997. 81 с.

218. Павлова М. Б., Питт Дж., Гуревич М. И., Сасова И. А. *Метод проектов в технологическом образовании школьников* :

пособ. для учителя / под ред. И. А. Сасовой. Москва : Вентана-Граф, 2003. С. 18–19.

219. Пасько Л. И. О необходимости формирования технологической культуры учителя. *Технологическое развитие в условиях модернизации образования* : матер. X Междунар. конф. по технологическому образованию школьников. Москва : МИОО, 2004. С. 387–391.

220. Патик Ю. В. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 47. С. 309–316.

221. Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією : навч. посіб. для студ. спец. 6.010100 – «Корекційна освіта». 2-ге вид., випр., перероб. Полтава : АСМІ, 2012. 279 с.

222. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія : навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 – «Корекційна освіта». Полтава : АСМІ, 2015. 359 с.

223. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 256 с.

224. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

225. Педагогічний словник / відп. ред. М. Д. Ярмаченко. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

226. Платаш Л. Б. Інклюзивна компетентність суб'єктів освітнього середовища сучасної школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2018. Вип. 31. С. 192–204.

227. Поніманська Т. І., Козлюк О. А., Марчук Г. В. Виховання людяності : метод. посіб. 2-ге вид. Рівне : Волинські обереги, 2012. 160 с.

228. Попелюшко Р. П. Психолого-педагогічний супровід дітей з

особливими потребами в інклюзивному навчанні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2014. № 1. С. 109–113.

229. Пошолченко Д. П. Тьюторство в інклюзивній освіті. *Педагогічна майстерня*. 2017. № 7. С. 23–24.

230. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти»: для вищ. навч. закладів та закладів післядипломної пед. Освіти / уклад. А. А. Колупаєва. Київ, 2011. 31 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/ieeditions/16/1/> (дата звернення: 15.03.2021).

231. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2020. Вип. 2 (1). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/55> (дата звернення: 18.03.2021).

232. Проценко О., Борисенко Л. Умови забезпечення якості інклюзивної освіти у загальноосвітньому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2015. № 11. С. 111–115.

233. Психодіагностика / упоряд. Л. Терлецька, О. Главник. Київ : Шкільний світ, 2002. 112 с.

234. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва : Когито-Центр, 2011. 598 с.

235. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

236. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

237. Пузанов Б. П., Селиверстов В. И., Шаховская С. Н., Костенкова Ю. А. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пос. для студентов средн. пед. учеб. заведений / под ред. Б. П. Пузанова. Москва : Академия, 1998. 144 с.

238. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. : у 9 кн. / за заг. ред.

А. А. Колупаєвої. Київ, 2010.

239. Раузе М., Лапхам К. Долгий путь навстречу инклюзии. *Журнал исследований социальной политики*. 2013. Т. 11. № 4. С. 439–456.

240. Рождественський А. Ю. Проблема співвідношення психічного здоров'я та надійності професійної діяльності / А. Ю. Рождественський // *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. – 2013. – Т. 2, Вип. 11. – С. 242-248.

241. Романюк С. В., Коць В. В. Інклюзивна освіта у закладі загальної середньої освіти. *Педагогічний пошук*. 2019. № 2. С. 39–47.

242. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. Москва : Педагогика, 1989. 548 с.

243. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. *Проблемы общей психологии*. 2-е изд. Москва : Педагогика, 1976.

244. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : Пляди, 2011. 168 с.

245. Сильверман Д. Некоторые игнорируемые вопросы о природе социальной реальности: методология и значение. *Новые направления в социологической теории* / под ред. Г. В. Осипова. Москва : Прогресс, 1978. С. 272–327.

246. Симоненко В. Д. Основы технологической культуры : кн. для учителя. Брянск : Вентана Граф, 1998. 268 с.

247. Симоненко В. Д. Основы технологической культуры. Брянск : Вентана-Граф, 1998. С. 14.

248. Симоненко В. Д. Основы технологической культуры. Москва : Вентана-Графф, 1998. С. 26.

249. Симоненко В. Д. Сущность понятия «Технология». *Предпринимательство и занятость юных*. 2000. № 1. С. 37–46.

250. Симоненко В. Д. Технологизация и инновационность

образования как стратегический фактор промышленного подъема в рыночных отношениях. Москва : Изд. Рос. экон. акад., 2001. 190 с.

251. Симоненко В. Д. Технологическая культура в содержании образования школьников. *Педагогика*. 1998. № 8. С. 43.

252. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование : (Культур.-технол. концепция развития о-ва и образования). Брянск : Изд-во БГПУ, 2001. 214 с.

253. Симоненко В. Д., Матяш Н. В. Основы технологической культуры : учеб. для учащихся 10-11 классов общеобразоват. школ, гимназий, лицеев. Москва : Вентана-Графф, 2001. 176 с.

254. Симоненко В. Д., Ретивых М. В., Матяш Н. В. Технологическое образование школьников: теоретико-методологические аспекты. Брянск : Изд-во БГПУ, 1999. 230 с.

255. Сисоева С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проєктів. *Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати* : практико-зорієнт. зб. Київ : Магістр-S, 2003. С. 119–124.

256. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. 192 с.

257. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Академия, 2002. 576 с.

258. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 221 с.

259. Слободчиков В. И., Исаева Н. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога. *Вопросы психологии*. 1996. № 4. С. 72–80.

260. Словарь по социальной педагогике : учеб. пос. / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва : Академия, 2002. 368 с.

261. Словник української мови : в 11 т. : Т. 9. Київ : Наукова думка, 1978. 917 с.

262. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. Москва : Сов. энцикл., 1982. 1600 с.

263. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В. В. Юрчук. Минск : Слайда, 2000. 704 с.

264. Софій Н. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1. С. 34–40.

265. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.

266. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. / О. В. Мартинчук та ін. ; за заг. ред. О. В. Мартинчук. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

267. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матер. / Всеукр. фонд "Крок за кроком", Проект "Інклюзивна освіта: крок за кроком" ; уклад. Н. З. Софій. Київ : Плеяди, 2015. 69 с.

268. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / уклад. І. В. Луценко, Н. В. Заєркова ; під заг. ред. Н. З. Софій. Київ : Плеяди, 2015. 65 с.

269. Супрун М. О. Педагогіка : підручн. для духовних і світських закладів освіти. Київ : КДА, 2018. 400 с.

270. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974. С. 2, 64.

271. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. К. : Довіра, 2006. 789 с.

272. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків : Школа, 2009. 1008 с.

273. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навч. посіб. / А. В. Гета та ін. ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

274. Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики : монографія. Київ : О. Т. Ростунов, 2013. 483 с.

275. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 124 с.

276. Тарасенко Н. Ф. (1985). Природа, технология, культура. Философскомировоззренческий анализ. С.Б. Крымский (Отв. ред.). Киев: Наукова думка, 255.

277. Тейлор Ч. Етика автентичності : пер. з англ. 2-е вид. Київ : Дух і літера, 2013. 128 с.

278. Технология. Сборник проектов: Пособие для учителя / М.И. Гуревич, М.Б. Павлова, И.Л. Петрова, Дж. Питт, И.А. Сасова / Под ред. И.А. Сасовой. М.: Вентана-Граф, 2004. 144 с.

279. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : Луган. нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка ; Х. : Каравела, 2006. 300 с.

280. Удич З. І. Інклюзивна освіта – перспективний напрям розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 4. С. 213–219.

281. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 20 с.

282. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1970. 301 с.

283. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття : монографія / В. Андрущенко та ін. Київ : Педагогічна думка, 2007. 352 с.

284. Хамитов И. С. Формирование технологической культуры учащихся старших классов общеобразовательной школы : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2007. 182 с.

285. Хотунцев Ю. Л. Программа «Основы технологической культуры». *Школа и производство*. 2002. № 7. С. 9–12.

286. Хренова В. В. Інклюзивна освіта в умовах нової української школи: проблеми та перспективи. *Education and pedagogical sciences*. 2020. № 1. С. 3–13.

287. Чередніченко Г. Культурологічний підхід до формування особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. 2011. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/2007>. (дата звернення: 17.03.2021).

288. Читанка з історії філософії : у 6 кн. : Кн. 6 : Зарубіжна філософія XX ст. / редкол.: Г. І. Волинка та ін. Київ : Довіра, 1993. 239 с.

289. Шевців З. М. Лекція як засіб формування когнітивної компетенції майбутнього вчителя інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 2. С. 28–32.

290. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. XVII, Ч. 1. С. 7–11.

291. Школа для кожного : посіб. / упоряд. Л. Ю. Байда. Київ, 2015. 60 с.

292. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження : навч.-метод. посіб. Хмельницький : ОППО, 2010. 176 с.

293. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пос. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 366 с.

294. Яценюк Л. До питання формування інклюзивної компетентності педагогів у контексті модернізації системи початкової освіти. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 1. С. 168–170.

295. Ящук С. М. Формування основ технологічної культури учнів під час проектування і виготовлення об'єктів праці.

Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. УДПУ. Київ : Міленіум, 2005. С. 49–56.

296. Budnyk O. B. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. II (11), Issue 22. P. 6–10.

297. Davydenko H. Organization of resource center for inclusive high education. *Creative thinking in the special education* : Training Course MASHAV (02.02.2015 – 26.02.2015). Shfaim, 2015.

298. Gehrke N., Young D., Sagmiller K. Critical analysis of the creation of a new culture: A professional development center for teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL. 1991. April. P. 23–29.

299. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. Special Education Today in Ukraine. Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe. *Advances in Special Education*, 2014. Vol. 28. P. 311–351. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0270-401320140000028017/full/html> (Last accessed: 17.03.2021).

300. Kugelmass Judy W. *The Inclusive School: Sustaining Equity and Standards*. New York : Teachers College Press, 2004. 147 p.

301. Loreman T., McGhie-Richmond D., Kolopayvea A., Tarenchenko O., Mazin D., Crocker C. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*. 2016. Vol. 27, Issue 1. P. 24–44.

302. Maslow A. Self-actualization and beyond. *Challenges of Humanistic psychology* / ed. J. F. T. Bugental. New York, NY : McGraw-Hill, 1967. 455 p.

303. Neuville Thomas J. 40 yeas towards school inclusion in the us: lessons learned and the promise of the future. *Инклюзивное образование: практика, исследования, методология* : сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. Москва : Буки Веди, 2013. С. 673–679. URL: <http://edu->

open.ru/Default.aspx?tabid=527 (Last accessed: 17.03.2021).

304. Peters Susan J. Inclusive Education: Achieving Education for All by Including Those With Disabilities and Special Education Needs. Washington, D.C. : World Bank Group, 2003. 47 p.

305. Pettigrew A. M., Hendry C., Sparrow P. R. Corporate Strategy Change and Human Resource Management. *Employment Department Research and Development Report*. No. 63. Sheffield : Department of Employment, 1990.

306. Pless N. M., Maak T. Building an inclusive diverse culture: principles, processes and practice. *Journal of Business Ethics*. 2004. Vol 54. P. 129–147.

307. Rodríguez I. R., Saldaña D., Moreno F. J. Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*. Vol. 2012. URL: <http://www.hindawi.com/journals/aurt/2012/259468> (Last accessed: 17.03.2021).

308. Tod J. Enabling inclusion for individuals. *Enabling Inclusion. Blue skies ark clouds* / ed. T. O'Brien. London : Optimus, 2002. 433 p.

309. Woolfolk A. Educational Psychology. 9th edn. Boston : Allyn and Bacon, 2004. 661 p.

310. Zeichner K. Educating Teachers for Cultural Diversity. East Lansing, MSU. NCRTL, 1993. 23 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Додаток А.1

Методика «Мотивація учіння студентів педагогічного закладу вищої освіти» М. Овчиннікової, С. Пакуліної, дозволила оцінити мотиви вступу до ЗВО, реальні мотиви навчальної діяльності. Методика складається із 37 питань, значущість кожного з яких респонденти оцінювали за 5-бальною шкалою.

Мета: виявити ставлення майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів до своєї спеціальності, до майбутньої професійної діяльності, до професійного завдання, суттєво визначає успішність діяльності.

Інструкція. Студентам пропонували уважно ознайомитися з наведеними в розділі мотивами вступу до ЗВО, реальними мотивами навчання й професійними мотивами, оцінити значущі для них мотиви навчання в педагогічному вузі: 5 балів – дуже значущі, 3-4 бали – значущі, 0-2 бали – незначні. Бали позначити в бланку (таблиці). Відповідати потрібно швидко, не замислюючися.

Бланк для відповідей

1. Що сприяло вашому вибору цієї спеціальності?

1. Безкоштовний вступ, низька плата за навчання.
2. Заняття в профільній спецшколі, спецкласі.
3. Бажання отримати вищу освіту.
4. Сімейні традиції, бажання батьків.
5. Порада друзів, знайомих.
6. Престиж, авторитет вузу й факультету.
7. Інтерес до професії.
8. Найкращі здібності саме в цій галузі.
9. Прагнення прожити безтурботний період життя.

10. Подобається спілкування з дітьми.
11. Випадковість.
12. Небажання йти в армію (для юнаків).
13. Використовувати педагогічні знання для виховання своїх дітей (для дівчат).

II. Що важливо для вас у вашому навчанні?

14. Успішно продовжити навчання на подальших курсах.
15. Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно».
16. Отримати міцні знання.
17. Бути постійно готовим до чергових занять.
18. Не відставати у вивченні навчальних предметів.
19. Не відставати від однокурсників.
20. Виконувати педагогічні вимоги.
21. Досягти поваги викладачів.
22. Бути прикладом для однокурсників.
23. Домогтися схвалення оточуючих.
24. Уникнути засудження та покарання за несумлінне навчання.
25. Отримати інтелектуальне задоволення.

III. Отримання диплома дає вам змогу:

26. Досягти соціального визнання, поваги.
27. Самореалізації.
28. Мати гарантію стабільності.
29. Отримати цікаву роботу.
30. Отримати високооплачувану роботу.
31. Працювати в державних структурах.
32. Працювати в приватних організаціях.
33. Працювати в школі.
34. Заснувати свою справу.
35. Навчатися в аспірантурі.

36. Самовдосконалюватися.

37. Диплом сьогодні нічого не дає.

Обробка результатів.

Внутрішня мотивація навчання передбачає внутрішні мотиви вступу в ВНЗ, широкі пізнавальні мотиви й релевантні професійні мотиви. Загальна сума балів становить 75 балів із питань:

1) мотиви вступу до вузу 2, 3, 7, 8, 10.

Максимально можливий показник – 25 балів;

2) реальні мотиви навчання 13, 14, 15, 16, 24.

Максимально можливий показник – 25 балів;

3) професійні мотиви 26, 27, 32, 34, 35.

Максимально можливий показник – 25 балів.

Кожна група мотивів у загальній сумі балів внутрішньої мотивації навчання складає однаковий відсоток 33,3%. Зовнішня мотивація навчання передбачає зовнішні мотиви вступу в педагогічний вуз, вузькі навчально-пізнавальні мотиви й іррелевантні професійні мотиви. Загальна сума балів складає 105 бали:

1) мотиви вступу до вузу 1, 4, 5, 6, 9, 11, 12.

Максимально можливий показник – 35 балів;

2) реальні мотиви навчання 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23.

Максимально можливий показник – 35 балів;

3) професійні мотиви 25, 28, 29, 30, 31, 33, 36.

Максимально можливий показник – 35 балів.

Кожна група мотивів у загальній сумі балів мотивації навчання складає однаковий відсоток 33,3%.

Із метою вирівнювання балів двох видів мотивації навчання суму балів, отриману за внутрішньою мотивацією навчання, необхідно помножити на 1,25. Діагностичні значення шкал зовнішньої й внутрішньої мотивації навчання.

Додаток А.2

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича.

Мета: проаналізувати особливості ціннісних орієнтацій фахівців.

Інструкція. Обстеження краще проводити індивідуально, однак можливе й групове тестування. Респонденту подано два списки цінностей по 18 в кожному або на аркушах в алфавітному порядку, або на картках. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає за значущістю. Остання форма подання матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей. Треба розкласти картки за значущістю принципів, якими фахівець керується у своєму житті.

Уважно вивчити таблицю та вибрати цінність, яку треба розмістити на першому місці. Потім вибрати другу за значущістю цінність. Потім виконати те ж саме з рештою цінностей. Найменш важлива залишиться останньою на 18 місці. Вибирати треба не поспішаючи та вдумливо. Кінцевий результат повинен відбити справжню позицію фахівця.

«Ціннісні орієнтації»

Список А (термінальні цінності):

1. Активне діяльнісне життя (повнота та емоційна насиченість життя).
2. Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом).
3. Здоров'я (фізичне й психічне);
4. Цікава робота.
5. Краса природи й мистецтва (відчуття прекрасного в природі й мистецтві).
6. Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною).

7. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів).

8. Наявність справжніх друзів.

9. Суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, колег).

10. Пізнання (змога розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальне розвиток).

11. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей).

12. Розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення).

13. Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).

14. Свобода (самотійність, незалежність у судженнях і вчинках).

15. Щасливе сімейне життя.

16. Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства загалом).

17. Творчість (можливість творчої діяльності).

18. Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей; сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

1. Акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах.

2. Вихованість (гарні манери).

3. Високі запити (високі вимоги до життя й прагнення).

4. Життєрадісність (почуття гумору).

5. Старанність (дисциплінованість).

6. Незалежність (здатність діяти самотійно, рішуче).

7. Непримиренність до недоліків у собі та інших.

8. Освіченість (широта знань, висока загальна культура).

9. Відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово).

10. Раціоналізм (уміння тверезо й логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення).

11. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).

12. Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів.

13. Тверда воля (уміння наполягати на своєму, не пасувати перед труднощами).

14. Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки).

15. Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу позицію, поважати інші смаки, звичаї, звички).

16. Чесність (правдивість, щирість).

17. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);

18. Чуйність (дбайливість).

Обробка результатів.

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх групування в змістовні блоки за різними критеріями. Так, наприклад, виокремлюються «конкретні» й «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні й конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження та цінності прийняття інших і т.д. Це не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Фахівець повинен віднайти індивідуальну закономірність.

Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити несформованість у респондента системи цінностей або навіть нещирість відповідей.

Додаток А.3

«Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації» А. Мехрабіана (модифікована М. Ш. Магомед-Еміне).

Мета: виявити мотивацію афіліації, тобто прагнення до людей (потребу в прийнятті) майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, а саме прийнятті цінностей інклюзивного навчання.

Інструкція. Студентам пропонували кілька десятків суджень, ознайомившись з якими, вони висловлювали ступінь своєї згоди з кожним із цих суджень за допомогою такої шкали: «+3» – повністю згоден, «+2» – згоден, «+1» – скоріше згоден, ніж не згоден, «0» – ні /так, ні /ні, «-1» – скоріше не згоден, ніж згоден, «-2» – не згоден, «-3» – повністю не згоден. Міру своєї згоди з тим або тим твердженням можна позначити цифрою з відповідним знаком на аркуші поряд із номером певного судження.

Шкала тесту для оцінки сили прагнення до людей

1. Я легко сходжуся з людьми.
2. Коли я засмучений, то зазвичай прагну бути серед людей, аніж залишитися самому.
3. Якби мені довелося вибирати, то я хотів би, щоб мене вважали здібним і кмітливим, а не доброзичливим і товариським.
4. Я потребую близьких друзів менше, ніж більшість людей.
5. Я часто й охоче говорю з людьми про свої переживання.
6. Від хорошого фільму або книги я отримую більше задоволення, ніж від хорошої компанії.
7. Мені подобається мати якомога більше друзів.
8. Я більше хотів би провести свій відпочинок далеко від людей, ніж на людному курорті.
9. Я думаю, що більшість людей цінують славу й шану більше, ніж дружбу.

10. Я віддаю би перевагу самотійній роботі перед колективною.

11. Зайва відвертість із друзями може зашкодити.

12. Коли я зустрічаю на вулиці знайомого, я завжди намагаюся перекинутися з ним парою слів, а не просто пройти повз, привітавшись.

13. Я віддаю перевагу міцним дружнім зв'язкам, аніж незалежності та свободі від особистих уподобань.

14. Я відвідую компанії й вечірки тому, що це хороший спосіб потоваришувати.

15. Якщо мені потрібно прийняти важливе рішення, то я передусім пораджуся з друзями, ніж стану обмірковувати його самотійно.

16. Я не довіряю занадто відкритому виявленню почуттів.

17. У мене багато близьких друзів.

18. Коли я перебуваю з незнайомими людьми, мені неважливо, подобаюся я їм чи ні.

19. Я віддаю перевагу груповим іграм і розвагам, ніж індивідуальним.

20. Емоційно відкриті люди приваблюють мене більше, ніж зосереджені й серйозні.

21. Я віддам перевагу цікавій книзі або сходжу в кіно, ніж проведу час на вечірці.

22. Подорожуючи, я більше люблю спілкуватися з людьми, ніж просто насолоджуватися видами й відвідувати визначні пам'ятки.

23. Мені легше розв'язати важку проблему, коли я обмірковую самотійно, ніж тоді, коли я обговорюю її з друзями.

24. Я вважаю, що у важких життєвих ситуаціях насамперед потрібно розраховувати на свої сили, а не сподіватися на допомогу друзів.

25. Навіть у товаристві друзів важко повністю відволіктися від турбот і термінових справ.

26. Опинившись на новому місці, я швидко заводжу нові знайомства.

27. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж спілкування з людьми.

28. Я уникаю занадто близьких стосунків з людьми, щоб не втратити особисту свободу.

29. Коли в мене поганий настрій, я намагаюся не показувати оточуючим свої почуття, а не ділюсь ними з ким-небудь.

30. Я люблю бувати в суспільстві й завжди радий провести час у хорошій компанії.

Шкала тесту для оцінки страху бути відгородженим

1. Я соромлюся йти в малознайому компанію.

2. Якщо вечірка мені не подобається, я все одно не йду першим.

3. Мене б дуже зачепило, якби мій близький друг став перечити мені при сторонніх людях.

4. Я намагаюся менше спілкуватися з людьми критичного складу розуму.

5. Зазвичай я легко сходжуся з незнайомими людьми.

6. Я не відмовлюся піти в гості через те, що там будуть люди, які мене не люблять.

7. Коли два моїх друга сперечаються, я вважаю за краще не втручатися в їхню суперечку, навіть якщо з кимось із них не згоден.

8. Якщо я попрошу когось піти зі мною, а він мені відмовить, то я не наважуся попросити його знову.

9. Я обережний у висловлюванні своєї думки, поки добре не пізнаю людини.

10. Якщо під час розмови я чогось не зрозумів, то краще промовчу, ніж переб'ю й попрошу повторити сказане.

11. Я відкрито критикую людей і очікую від них того ж.

12. Мені важко говорити людям «ні».

13. Я все ж можу отримати задоволення від вечірки, навіть якщо бачу, що одягнений неправильно.

14. Я болісно сприймаю критику на свою адресу.
15. Якщо я не подобаюся комусь, то намагаюся уникати цієї людини.
16. Я не соромлюся звертатися до людей за допомогою.
17. Я рідко перечу людям через побоювання зачепити їхні почуття.
18. Мені часто здається, що незнайомі люди дивляться на мене критично.
19. Щоразу, коли мені доводиться йти в незнайому компанію, я вважаю за краще брати з собою друга.
20. Я часто говорю те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовнику.
21. Я легко освоююся в новому колективі.
22. Часом у мене виникає почуття, що я нікому не потрібен.
23. Я довго переживаю, якщо стороння людина невтішно висловиться на мою адресу.
24. Я ніколи не почуваюся себе самотнім у компанії.
25. Мене дуже легко зачепити, навіть якщо не помічають сторонні.
26. Після зустрічі з новою людиною мене зазвичай мало хвилює, чи правильно я поведився.
27. Коли мені необхідно з якогось питання звернутися до офіційної особи, я майже завжди чекаю, що мені відмовлять.
28. Коли потрібно попросити продавця показати якусь річ, що мені сподобалася, то я почуваюся ніяково.
29. Якщо я незадоволений тим, як поводить себе мій знайомий, я зазвичай прямо вказую йому на це.
30. Якщо в транспорті я сиджу, мені здається, що люди дивляться на мене з докором.
31. Опинившись в незнайомій компанії, я залучаюся до бесіди, а не залишаюся осторонь.

32. Я соромлюся просити, щоб мені повернули книгу або будь-яку іншу річ, позичену в мене.

Обробка результатів. За кожною з поданих вище шкал окремо визначається сума балів, отриманих респондентом. Для цього користуються ключем і оцінювальними шкалами.

Додаток А.4

Методика «Інтолерантність-толерантність» Л. Почебут призначена для дослідження рівня толерантності особистості. Методика складається з 16 тверджень, половина з яких виявляє толерантне ставлення, а друга половина – інтолерантне.

Мета: визначити толерантне ставлення до людей.

Інструкція. Студентам пропонувалося прочитати запропоновані твердження й оцінити ступінь своєї згоди з ними. Позначити свою думку в бланку для відповідей. Так: «Цілком згоден» – +2; «Згоден» – +1; «Важко сказати» – 0; «Незгодний» – 1; «зовсім не згоден» – 2.

1. Я задоволений, якщо зміг виявити повагу до думки іншої людини, навіть якщо я з ним принципово не згоден.

2. Я засуджую людини, якщо вона, на мою думку, зробила аморальний вчинок.

3. Мені не подобається, коли мене критикують, але я прислухаюся до справедливих зауважень.

4. Мене дратує, коли доводиться розмовляти з людиною, яка не знає української мови.

5. Я переживаю, якщо образив іншу людину або нагрубив їй.

6. Мені неприємно стояти поруч із людьми іншої раси або національності й торкатися до них.

7. Я вмію володіти собою: стримано й доброзичливо розмовляти з людьми навіть у конфліктній ситуації.

8. Я не стану довіряти людям, які, як мені стало відомо, когось ошукали.

9. Я послідовно й принципово відстоюю свої права, не порушуючи прав інших людей.

10. Мене насторожує, коли інші люди намагаються захистити свої ідеї, цінності, віру.

11. Я хотів би бути більш терплячим і поблажливим до вчинків інших людей.

12. Я радію, коли оточуючі люди погоджуються з моєю думкою, не висловлюючи свою й не наполягаючи на ній.

13. Я намагаюся не порушувати традиції й культурні норми народу, серед якого живу.

14. Я стурбований тим, щоб оточуючі не обмежували мої права.

15. Я переживаю, якщо не вдалося побудувати з людиною стосунки взаємної поваги, терплячості, довіри.

16. Мене обурює, коли люди не щирі й говорять неправду прямо в обличчя.

Методика ІНТОЛ визначає співвідношеність інтолерантності – толерантності особистості.

Обробка результатів. Підраховується сума відповідей за шкалою толерантності (з урахуванням знака) і сума відповідей за шкалою інтолерантності (з урахуванням знака). Потім суми складаються без урахування знака.

Максимальна сума за шкалою толерантність дорівнює +16 балів.

Максимальна сума за шкалою інтолерантність дорівнює –16 балів.

Максимальний індекс «ІНТОЛ» дорівнює +32 бала.
Мінімальний індекс «ІНТОЛ» дорівнює –32 бали.

Ключ

Толерантність – 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15.

Інтолерантність – 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16.

Додаток А.5

«Багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла (16 PF)» призначений для вимірювання 16 чинників особистості – особистісних рис, властивостей, що відбивають відносно стійкі способи взаємодії людини з навколишнім світом і самим собою. Виявляються емоційні, комунікативні, інтелектуальні властивості, а також властивості саморегуляції, що узагальнюють інформацію людини про себе.

Опитувальник містить 130 питань, на які мають відповідати обстежувані. Тривалість виконання завдання – 50-60 хвилин. Випробуваному пропонують занести в реєстраційний бланк один із варіантів відповіді на питання «так», «ні», «не знаю» (або «а», «в», «с»).

Мета: визначити особистісні характеристики, що дозволяють здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Інструкція. Студентам запропонували низку запитань, які допоможуть визначити деякі властивості їхньої особистості. Тут не може бути «правильних» чи «неправильних» відповідей. Люди різні, і кожен може висловити свою думку. Студентів налаштовували на щирі й конкретні відповіді.

Відповідаючи на запитання, пам'ятайте такі чотири правила:

- 1) не потрібно багато часу витратити на обдумування відповідей. Давайте ту відповідь, яка першою спаде вам на думку;
- 2) намагайтеся не дуже часто давати проміжні, невизначені відповіді типу «не знаю», «дещо середнє» і т.п.;
- 3) обов'язково відповідайте на всі запитання почергово, нічого не пропускаючи;
- 4) відповідайте чесно й щиро.

Інтерпретація факторів

Фактор А – «замкнутість-товариськість». За низьких оцінок людина характеризується некоммунікабельністю, замкнутістю, безучасністю, деякою ригідністю й суворістю в оцінці людей. Вона скептично налаштована, холодна стосовно оточуючих, любить бути на самоті, не має близьких друзів, з якими можна бути відвертою.

За високих оцінок людина відкрита й добросердна, товариська й людяна, їй властиві природність і невимушеність у поведінці,

уважність, доброта, м'якосердість у стосунках. Вона охоче працює з людьми, активна щодо владнання конфліктів, довірлива, не боїться критики, переживає яскраві емоції, відразу відгукується на будь-які події.

Загалом фактор орієнтовано на вимірювання комунікабельності людини в малих групах.

Фактор В – «інтелект». За низьких оцінок людині властиві конкретність і деяка ригідність мислення, можлива емоційна дезорганізація мислення.

За високих оцінок спостерігається абстрактність мислення, кмітливості і здатність швидко навчатися. Існує деякий зв'язок із рівнем вербальної культури та ерудиції.

Фактор С – «емоційна нестійкість – емоційна стійкість». За низьких оцінок виявляються низька толерантність до фрустрації, підвладність почуттям, мінливість інтересів, схильність до лабільності настрою, роздратованість, утомлюваність, невротичні симптоми, іпохондрія.

За високих оцінок людина стримана, працелюбна, емоційно зріла, реалістично налаштована. Краще здатна наслідувати вимоги групи, характеризується стійкістю інтересів, у неї немає нервової втоми. У крайньому разі може бути емоційна ригідність і нечутливість. За деякими дослідженнями, цей фактор пов'язаний із силою нервової системи, лабільністю.

Фактор Е – «підпорядкованість – домінантність». За низьких оцінок людина сором'язлива, схильна поступатися іншим. Часто виявляється залежною, бере провину на себе, тривожиться щодо своїх можливих помилок. Їй властиві тактовність, безвідмовність, шанобливість, покірність – аж до повної пасивності.

За високих оцінок людина владна, незалежна, самовпевнена, уперта – аж до агресивності. Вона незалежна в судженнях і поведінці, свої думки вважає законом для себе й оточуючих. У конфліктах звинувачує інших, не визнає влади й тиску ззовні, визнає для себе авторитарний стиль керівництва, але й бореться за високий статус; конфліктна, примхлива.

Фактор F – «стриманість – експресивність». За низьких оцінок людина характеризується розсудливістю, обережністю, мовчазністю. Їй властиві схильність усе ускладнювати, деяка занепокоєність, песимістичність у сприйнятті дійсності. Вона

турбується про майбутнє, очікує невдач. Оточуючим здається нудною, в'ялою й занадто манірною (неприродною).

За високих оцінок людина життєрадісна, імпульсивна, безпечна, весела, говірка. Енергійна, соціальні контакти для неї емоційно значущі. Вона експансивна, щира в стосунках із людьми. Емоційність, динамічність спілкування сприяють тому, що вона часто стає лідером і ентузіастом групової діяльності, вірить в удачу.

Загалом оцінка за цим фактором відбиває емоційну забарвленість і динамічність спілкування.

Фактор G – «підвладність почуттям – висока нормативність поведінки». За низьких оцінок людина схильна до мінливості, підвладна впливу випадку й обставин. Не прикладає зусиль для виконання групових вимог і норм. Вона характеризується безпринципністю, неорганізованістю, безвідповідальністю, гнучкими установками щодо соціальних норм. Свобода від впливу норм може спричинити антисоціальну поведінку.

За високих оцінок спостерігається осмислене дотримання норм і правил поведінки, наполегливість у досягненні мети, точність, відповідальність, ділова спрямованість.

У цілому фактор визначає, наскільки різні норми й заборони регулюють поведінку та стосунки людини з оточенням.

Фактор H – «нерішучість – сміливість». За низьких оцінок людина сором'язлива, невпевнена у своїх силах, стримана, нерішуча, воліє перебувати в тіні. Вона віддає перевагу не великому товариству, а одному-двом товаришам. Відрізняється підвищеною чутливістю до погроз.

За високих оцінок людині властива соціальна сміливість, активність, готовність мати справу з незнайомими обставинами й людьми. Вона схильна до ризику, тримається вільно, розкуто.

Загалом фактор визначає реактивність на загрозу в соціальних ситуаціях і визначає ступінь активності в соціальних контактах.

Фактор I – «жорстокість – чутливість». За низьких оцінок людині властива мужність, самовпевненість, розсудливість, реалістичність суджень, практичність, деяка жорстокість, суворість, черствість стосовно оточуючих.

За високих оцінок спостерігається м'якість, залежність, спрямованість на заступництво, схильність до романтизму, артистичність натури, жіночність, художнє сприйняття світу.

Можна говорити про розвинуту здатність до емпатії, співчуття, співпереживання й розуміння інших людей.

Фактор L – «довірливість – підозріливість». За низьких оцінок людина характеризується відвертістю, довірливістю, доброзичливістю щодо інших людей, терпимістю, поступливістю. Вона вільна від заздрощів, легко ладнає з людьми й добре працює в колективі.

За високих оцінок людина ревнива, заздрісна, характеризується підозріливістю, їй властива зарозумілість. Її інтереси спрямовані на саму себе, вона зазвичай обережна у своїх вчинках, егоцентрична.

У цілому фактор свідчить про емоційне ставлення до людей.

Фактор M – «практичність – розвинута уява». За низьких оцінок людина практична, добросовісна. Орієнтується на зовнішню реальність і дотримується загальноприйнятих норм. Їй властива деяка обмеженість і зайва уважність до дрібниць.

За високої оцінки можна говорити про розвинуту уяву, орієнтування на свій внутрішній світ, високий творчий потенціал.

Фактор N – «прямолінійність – дипломатичність». За низьких оцінок людині властива прямолінійність, наївність, природність, безпосередність поведінки.

Високі оцінки засвідчують розважливість, проникливість, розумний і сентиментальний підхід до подій та оточуючих людей.

Фактор O – «упевненість у собі – тривожність». За низьких оцінок людина холонокровна, спокійна, безтурботна, упевнена в собі.

За високих оцінок людині властива тривожність, депресивність, вразливість.

Фактор Q1 – «консерватизм – радикалізм». Низькі оцінки показують, що людина консервативна, стійка до традиційних труднощів. Вона знає, у що повинна вірити, і, незважаючи на непереконливість деяких принципів, не шукає нових, із сумнівом ставиться до нових ідей, схильна до моралізаторства й повчань. Не погоджується із змінами і не цікавиться аналітичними й інтелектуальними міркуваннями.

За високих оцінках людина налаштована критично, їй притаманні інтелектуальні інтереси, аналітичність мислення, намагання бути добре поінформованою. Вона більше схильна до

експериментування, спокійно сприймає нові, погляди й зміни, не довіряє авторитетам, нічого не сприймає на віру.

Фактор Q2 – «конформізм – нонконформізм». За низьких оцінок людина залежна від групи, слідує за суспільною думкою, воліє й працювати, і приймати рішення разом з іншими людьми, орієнтується на соціальне схвалення. До того ж вона безініціативна.

За високої оцінки людина визнає власні рішення, незалежна, прямує вибраним нею шляхом, сама приймає рішення й сама діє. Однак, маючи власну думку, вона не намагається нав'язати її оточуючим.

Не можна казати, що вона не любить людей, просто не має потреби в їхній підтримці й схваленні.

Фактор Q3 – «низький самоконтроль – високий самоконтроль». Низькі оцінки засвідчують недисциплінованість, внутрішню конфліктність уявлень про себе. Людина не хвилюється за виконання соціальних потреб.

Високі оцінки доводять розвинутий самоконтроль, точність виконання соціальних вимог. Людина слідує своєму уявленню про себе, добре контролює свої емоції й поведінку, доводить будь-яку справу до кінця. Їй властиві цілеспрямованість й інтегрованість особистості.

На відміну від соціальної нормативності поведінки (фактор O), цей фактор вимірює рівень внутрішнього контролю поведінки.

Фактор Q4 – «розслаблення – напруженість». За низьких оцінок людині властиві розслабленість, в'ялість, спокій, низька мотивація, лінощі, надмірна задоволеність і незворушливість.

Висока оцінка свідчить про напруженість, наявність збудження й неспокою. Стан фрустрації, у якому людина перебуває, є результатом підвищеної мотивації. Такій людині властиве активне незадоволення станом речей.

Фактор MD – «адекватність самооцінки». Чим вище оцінка за цим фактором, тим більше людина завищує свої можливості й переоцінює себе.

Обробка результатів. Відповіді фіксуються в спеціальному опитувальному бланку, а потім обраховуються за допомогою спеціального ключа. Відповідність із ключем відповідей «а» і «с» оцінюється 2 балами, відповідей «в» – 1 балом. Винятком є фактор В – тут будь-яка відповідність відповіді з ключем оцінюється 1

балом. Сума балів за кожною групою запитань показує значення фактора. Отже, максимальна оцінка за кожним фактором – 12 балів, за фактором В – 8 балів, мінімальна – 0 балів.

Текст опитувальника

1. Я добре зрозумів інструкцію, яку тільки що прочитав:
 - а) так;
 - в) не впевнений;
 - с) немає.
2. Готовий відповідати на кожне питання так щиро, як тільки можливо:
 - а) так;
 - в) не впевнений;
 - с) немає.
3. Я б вважав за краще часом жити в будинку, який знаходиться:
 - а) в обжитому місті;
 - в) щось середнє;
 - с) самотньо в глухих лісах.
4. Я відчуваю в собі достатньо сильним, щоб впоратися зі своїми труднощами:
 - а) завжди;
 - в) зазвичай;
 - с) рідко.
5. Я відчуваю деяке занепокоєння побачивши диких тварин, навіть якщо вони знаходяться в міцних клітках:
 - а) вірно;
 - в) не впевнений;
 - с) невірно.
6. Я утримуюся від критики людей і їх висловлювань:
 - а) так;
 - в) іноді;
 - з) немає.

7. Я роблю саркастичні (уїдливі) зауваження з приводу людей, якщо вони цього, по-моєму, заслуговують:

- а) зазвичай;
- в) іноді;
- с) ніколи.

8. Мені більше подобається класична, ніж естрадна музика:

- а) вірно;
- в) не впевнений;
- с) невірно.

9. Якби я побачив, що б'ються сусідські діти, то я:

- а) дав би їм можливість домовитися самим;
- в) не впевнений;
- с) розсудив би їх.

10. При спілкуванні з людьми я:

- а) з готовністю вступаю в розмову;
- в) щось середнє;
- с) вважаю за краще спокійно залишатися в стороні.

11. По-моєму, цікавіше бути:

- а) інженером-будівельником;
- в) не впевнений;
- с) драматургом.

12. Я зупинився б на вулиці швидше, щоб подивитися на роботу художника, ніж слухати, як сваряться люди:

- а) вірно;
- в) не впевнений;
- с) невірно.

13. Зазвичай я можу жити із самовдоволеними людьми, незважаючи на те, що вони хваляться або занадто багато про себе уявляють:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

14. По обличчю людини завжди можна помітити, що він нечесний:

- а) так;
- в) не впевнений;
- з) немає.

15. Було б добре, якби відпустка (канікули) була б більш тривалою, і кожен був би зобов'язаний її використовувати:

- а) згоден;
- в) не впевнений;
- с) не згоден.

16. Я волів би роботу з максимальним, але непостійним заробітком, ніж роботу зі скромним, але постійним окладом:

- а) згоден;
- в) не впевнений;
- с) не згоден.

17. Я говорю про свої почуття:

- а) тільки якщо це необхідно;
- в) щось середнє;
- с) охоче, коли трапиться нагода.

18. Час від часу у мене виникає почуття невизначеної небезпеки або раптового страху з незрозумілих причин:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

19. Коли мене неправильно критикують за щось, у чому я не винен, я:

- а) не відчуваю почуття провини;
- в) щось середнє;
- с) все-таки відчуваю себе трохи винуватим.

20. За гроші можна купити майже все:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

21. Моїм рішенням керує більше:

- а) серце;

в) серце і розум в рівній мірі;

с) розум.

22. Більшість людей були б більше щасливі, якби вони були ближче один до одного і робили так само, як всі:

а) так;

в) не впевнений;

с) немає.

23. Іноді, коли я дивлюся в дзеркало, мені важко розібратися, де у мене права, а де ліва сторона:

а) вірно;

в) не впевнений;

с) невірно.

24. При розмові я віддаю перевагу:

а) висловлювати свої думки так, як вони приходять мені в голову;

в) щось середнє;

с) спочатку сформулювати краще свої думки.

25. Після того як мене щось сильно розсердить, я досить швидко заспокоююся:

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

26. При однаковому робочому часі і заробітку було б цікавіше працювати:

а) теслею або кухарем;

в) не впевнений;

с) офіціантом в хорошому ресторані.

27. На громадські посади мене вибирали:

а) дуже рідко;

в) іноді;

с) багато разів.

28. «Лопата» відноситься до «копати», як «ніж» відноситься до:

а) «гострий»;

в) «різати»;

с) «вказувати».

29. Іноді я не можу заснути тому що якась думка не виходить з голови:

- а) вірно;
- в) не впевнений;
- с) невірно.

30. У своєму житті я майже завжди досягаю поставлених цілей:

- а) вірно;
- в) не впевнений;
- с) невірно.

31. Застарілий закон слід змінити:

- а) тільки після ґрунтовного обговорення;
- в) не впевнений;
- с) якомога швидше.

32. Я відчуваю себе «не в своїй тарілці», коли мені доводиться працювати над чимось, що вимагає швидких дій, результати яких можуть вплинути на інших людей:

- а) вірно;
- в) щось середнє;
- с) невірно.

33. Більшість знайомих вважають мене цікавим оповідачем:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

34. Коли я бачу неохайних людей, я:

- а) приймаю їх такими, як вони є;
- в) щось середнє;
- с) відчуваю огиду і обурення.

35. Я відчуваю себе трохи не по собі, якщо несподівано опиняюся в центрі уваги групи людей:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

36. Я завжди радий опинитися серед людей, наприклад, в гостях, на танцях, колективної зустрічі:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

37. У школі я вважав за краще (або краще):

- а) займатися музикою, співом;
- в) щось середнє;
- с) випилювати і майструвати що-небудь.

38. Якщо мене призначають керівником чогось, я наполягаю на тому, щоб мої вказівки виконувалися, інакше я відмовляюся від цієї роботи:

- а) так;
- в) іноді;
- с) немає.

39. Важливіше, щоб батьки:

- а) допомагали дітям розвивати свої почуття;
- в) щось середнє;
- с) навчали дітей стримувати свої почуття.

40. Беручи участь в груповій діяльності, я б вважав за краще:

- а) постаратися поліпшити організацію роботи;
- в) щось середнє;
- с) стежити за результатами і дотриманням правил.

41. Час від часу у мене з'являється потреба у цікавій фізичної діяльності:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

42. Я волів би скоріше спілкуватися з ввічливими людьми, ніж з грубуватими і люблячими заперечувати:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

43. Я відчуваю себе дуже приниженим, коли мене критикують в присутності групи людей:

- а) вірно;
- в) щось середнє;
- с) невірно.

44. Якщо мене викликає начальство, то я:

- а) користуюся нагодою, щоб попросити про щось потрібне мені;
- в) щось середнє;
- с) боюся, що це пов'язане з якою-небудь помилкою в моїй роботі.

45. У наш час потрібно:

- а) більше спокійних, солідних людей;
- в) не впевнений;
- с) більше «ідеалістів», які планують краще майбутнє.

46. При читанні я відразу помічаю, коли автор твору хоче мене в чомусь переконати:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

47. У юності я брав участь в декількох спортивних заходах:

- а) інколи;
- в) досить часто;
- с) багаторазово.

48. Я підтримую порядок у моїй кімнаті, всі речі завжди лежать на своїх місцях:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

49. Іноді у мене виникає відчуття напруги і занепокоєння, коли я згадую, що відбулося протягом дня:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

50. Іноді я сумніваюся, чи дійсно люди, з якими я розмовляю, цікавляться тим, що я говорю:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

51. Якби довелося вибирати, то я волів би бути:

- а) лісником;
- в) не впевнений;
- с) учителем середньої школи.

52. На свята і дні народження я:

- а) люблю робити подарунки;
- в) невизначено;
- с) вважаю, що робити подарунки – досить неприємна річ.

53. «Втомлений» відноситься до «роботи», як «гордий» до:

- а) «посмішка»;
- в) «успіх»;
- с) «щасливий».

54. Який з наступних предметів по суті відрізняється від двох інших:

- а) свічка;
- в) місяць;
- с) електричне світло.

55. Друзі мене підводили:

- а) дуже рідко;
- в) іноді;
- с) досить часто.

56. У мене є якості, за якими я відрізняюся більшості людей:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

57. Коли я засмучений, я намагаюся приховати свої почуття від інших:

- а) вірно;

в) щось середнє;

с) невірно.

58. Я схильний відвідувати видовищні заходи і розваги:

а) частіше, ніж раз на тиждень (тобто частіше, ніж більшість);

в) приблизно раз в тиждень (тобто як більшість);

с) рідше, ніж раз на тиждень (тобто рідше, ніж більшість).

59. Я вважаю, що можливість вести себе невимушено важливіше, ніж хороші манери і повагу до існуючих правил поведінки:

а) вірно;

в) не впевнений;

с) невірно.

60. Зазвичай я мовчу в присутності старших за віком, досвідом і положенням:

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

61. Мені важко говорити чи декламувати перед великою групою людей:

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

62. У мене гарне почуття орієнтування в незнайомому місці (мені легко сказати, де північ - схід - південь - захід):

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

63. Якщо хто-небудь розсердиться на мене, то я:

а) постараюся його заспокоїти;

в) щось середнє;

с) дратуюся.

64. Зустрічаючись з несправедливістю, я скоріше схильний забути про це, ніж реагувати:

а) вірно;

в) не впевнений;

с) невірно.

65. З моєї пам'яті часто випадають несуттєві тривіальні речі, наприклад, назви вулиць, магазинів:

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

66. Мені б сподобалося життя ветеринара, лікування та операції на тваринах:

а) так;

в) не впевнений;

с) немає.

67. Я їм зі смаком, не завжди так акуратно і ретельно як інші люди:

а) так;

в) не впевнений;

с) невірно.

68. Бувають часи, коли у мене немає настрою бачити кого б то не було:

а) дуже рідко;

в) щось середнє;

с) досить часто.

69. Іноді мене попереджають про те, що в моєму голосі і манерах занадто проявляється збудження:

а) так;

в) щось середнє,

с) немає.

70. У юності, якщо я розходився в думці з батьками, то я:

а) залишався при своїй думці;

в) щось середнє;

с) погоджувався з їх авторитетом.

71. Я волів би займатися самостійною роботою, а не спільною з іншими:

а) так;

в) не впевнений;

с) немає.

72. Мені б більше сподобалася спокійне життя, ніж слава і гучний успіх:

а) вірно;

в) не впевнений;

с) невірно.

73. У більшості випадків я відчуваю себе зрілою людиною:

а) вірно;

в) не впевнений;

с) невірно.

74. Зауваження на мою адресу, які дозволяють собі деякі люди, мене більше засмучують, ніж допомагають:

а) часто;

в) іноді;

с) ніколи.

75. Я завжди здатний управляти проявом своїх почуттів:

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

76. Починаючи роботу над корисним винаходом, я б вважав за краще:

а) розробляти його в лабораторії;

в) щось середнє;

с) займатися його практичною реалізацією.

77. «Подив» відноситься до «дивний», як «страх» відноситься до:

а) «сміливий»;

в) «тривожний»;

с) «жахливий».

78. Яка з наступних дробів відрізняється від двох інших:

а) $\frac{3}{7}$;

в) $\frac{3}{9}$;

с) 3/11.

79. Здається, деякі люди ігнорують і уникають мене, хоча я не знаю, чому:

- а) вірно;
- в) не впевнений;
- с) невірно.

80. Відносини до мене людей не відповідають моїм добрим намірам:

- а) часто;
- в) іноді;
- с) ніколи.

81. Вживання нецензурних виразів викликає у мене обурення, навіть якщо не присутні особи іншої статі:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

82. У мене точно менше друзів, ніж у більшості людей:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

83. Я б дуже не хотів перебувати в такому місці, де немає таких людей, з якими можна поговорити:

- а) вірно;
- в) щось середнє;
- с) немає.

84. Люди іноді вважають мене недбалим, хоча і думають, що я приємна людина:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

85. Хвилювання перед виступом в присутності багатьох людей я відчував:

- а) досить часто;
- в) іноді;

с) майже ніколи.

86. Коли я перебуваю в великій групі людей, то я вважаю за краще мовчати і надаю слово іншим:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

87. Я віддаю перевагу читати:

- а) реалістичні описи військових і політичних битв;
- в) щось середнє;
- с) роман, де багато почуттів і уяви.

88. Коли люди намагаються мною командувати, то я поступаю як раз навпаки:

- а) так;
- в) щось середнє;
- з) немає.

89. Начальник або члени моєї сім'ї критикують мене тільки тоді, коли до цього дійсно є привід:

- а) вірно;
- в) щось середнє;
- с) невірно.

90. На вулицях або в магазинах мені не подобається, коли деякі люди пильно розглядають інших:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

91. Під час тривалої поїздки я б вважав за краще:

- а) читати що-небудь серйозне, але цікаве;
- в) невизначено;
- с) провести час, розмовляючи з ким-небудь з пасажирів.

92. У ситуаціях, які можуть стати небезпечними, я голосно розмовляю, хоча це виглядає неважливо і порушує спокій:

- а) так;
- в) не впевнений;

с) немає.

93. Якщо знайомі погано поводяться зі мною і показують свою неприязнь, то:

а) мене це абсолютно не чіпає;

в) щось середнє;

с) я впадаю в розпач.

94. Я ніяковію, коли мене хвалять або говорять мені компліменти:

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

95. Я б вважав за краще мати роботу:

а) з постійним окладом;

в) щось середнє;

с) з великим окладом, який би залежав від моєї здатності показати людям, чого я стою.

96. Щоб бути поінформованим, я вважаю за краще отримувати відомості:

а) в спілкуванні з людьми;

в) щось середнє;

с) з літератури.

97. Мені подобається брати активну участь у громадській роботі:

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

98. При виконанні завдання я задовольняюся тільки тоді, коли належна увага буде приділено всіх дрібниць:

а) вірно;

в) не впевнений;

с) невірно.

99. Навіть самі незначні невдачі іноді мене занадто дратують:

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

100. Сон у мене завжди міцний, я ніколи не ходжу і не розмовляю уві сні:

а) так;

в) не впевнений;

с) немає.

101. Для мене цікавіше робота, при якій:

а) потрібно розмовляти з людьми;

в) щось середнє;

с) потрібно займатися рахунками та записами.

102. «Розмір» так відноситься до «довжині», як «нечесний» до:

а) «в'язниця»;

в) «порушення»;

с) «крадіжка».

103. «АБ» так відноситься до «ГВ», як «СР» відноситься до:

а) «ПО»;

в) «ВП»;

с) «ТУ».

104. Коли люди ведуть себе нерозумно, то я:

а) мовчу;

в) не впевнений;

с) висловлюю свою зневагу.

105. Якщо хто-небудь голосно розмовляє, коли я слухаю музику:

а) можу зосередитися на музиці, не відволікатися;

в) щось середнє;

с) відчуваю, що це псує мені задоволення і дратує.

106. Мене краще характеризувати як:

а) важливого і спокійного;

в) щось середнє;

с) енергійного.

107. В громадських заходах я беру участь тільки тоді, коли це потрібно, а в інших випадках уникаю їх:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

108. Бути обережним і не чекати хорошого краще, ніж бути оптимістом і завжди чекати успіху:

- а) вірно;
- в) не впевнений;
- с) невірно.

109. Думуючи про труднощі у своїй роботі, я:

- а) намагаюся планувати заздалегідь, перш ніж зустріти труднощі;
- в) щось середнє;
- с) вважаю, що впораюся з труднощами в міру того, як вони виникнуть.

110. Мені легко вступити в контакт з людьми під час різних громадських заходів:

- а) вірно;
- в) не впевнений;
- с) невірно.

111. Там, де необхідно трохи дипломатії і вміння переконати, щоб спонукати людей щось зробити, зазвичай про це просять мене:

- а) вірно;
- в) не впевнений;
- с) невірно.

112. Цікаво бути:

- а) консультантом, що допомагає людям вибирати професію;
- в) щось середнє;
- с) керівником технічного підприємства.

113. Якщо я впевнений, що людина несправедлива або поводить себе егоїстично, я вказую на це, навіть якщо це пов'язано з неприємностями:

- а) так;
- в) щось середнє;
- с) немає.

114. Іноді я кажу дурниці жартома, щоб здивувати людей і подивитися, що вони на це скажуть:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

115. Мені б сподобалося бути газетним критиком в розділі драми, театру, концертів:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

116. У мене ніколи не буває потреби що-небудь малювати або вертїти в руках, соватися на місце, коли доводиться довго сидїти на зборах:

- а) вїрно;
- в) не впевнений;
- с) невїрно.

117. Якщо хто-небудь говорить менї щось неправильне, то я швидше подумаю:

- а) вїн – брехун;
- в) не впевнений;
- с) мабуть, вїн погано інформований.

118. Я відчуваю, що менї загрожує якесь покарання, навіть коли я нічого поганого не зробив:

- а) часто;
- в) іноді;
- с) ніколи.

119. Думка про те, що хвороба також часто буває від психїчних, як і від фізичних чинників, сильно перебільшена:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) немає.

120. Урочистість і велич традиційних церемонїй слїд зберегти:

- а) так;
- в) не впевнений;

с) немає.

121. Думка про те, що люди подумують, ніби я веду себе незвично або дивно, мене турбує:

а) дуже;

в) трохи;

с) зовсім не турбує.

122. Якби зарплата була однаковою, то я волів би бути:

а) адвокатом;

в) не впевнений;

с) пілотом або капітаном судна.

123. «Найкраще» так відноситься до «найгірший», як «повільне» до:

а) «швидке»;

в) «краще»;

с) «якнайшвидше».

124. Яким з наведених нижче поєднань слід продовжити буквенний ряд ROOOORROOORRR ...:

а) ORpP;

в) OORP;

с) ROOO.

125. Коли приходить час здійснити те, що я планував і на що сподівався, я виявляю, що вже пропало бажання робити це:

а) вірно;

в) щось середнє;

с) невірно.

126. Здебільшого я можу продовжувати працювати ретельно, не звертаючи уваги на шум, створюваний іншими:

а) так;

в) щось середнє;

с) немає.

Симптомо-комплекси

I+D+C - афективна поведінка;

E+ - схильність до агресії;

G- - асоціальна, аморальна поведінка;

J+ - схильність до правопорушень групового характеру;

O+Q+C-F - схильність до алкоголізації.

Ключ до тесту

Фактор А (максимально - 12 балів) - 2) B=1, C=2; 19) A=2, B=1;
36) B=1, C=2;

53) A=2, B=1; 70) A=2, B=1; 87) B=1, C=2.

Фактор В (максимально - 8 балів) - 3) C= 1; 20) A= 1; 3 7) B=1;
54) C=1; 71) A=1;

88) C=1; 104) C=1; 105) A=1.

Фактор С - 4) A=2, B=1; 21) A=2, B=1; 38) B=1, C=2; 55) A=2,
B=1; 72) B=1,02;

89) B=1,C=2.

Фактор Е - 5) B=1, C=2; 22) B=1, C=2; 39) A=2, B=1; 56) A=2,
B=1; 73) B=1, C=2;

90) B=1, C=2.

Фактор F- 6) B=1, C=2; 23) A=2, B=1; 40) B=1, C=2; 57) A=2,
B=1; 74) A=2, B=1;

91) B=1, C=2.

Фактор G - 7) A=2, B=1; 24) B=1, C=2; 41) A=2, B=1; 58) B=1,
C=2; 75) A=2, B=1;

92) B=1, C=2.

Фактор H-8) A=2, B=1; 25) B=1, C=2; 42) B=1, 02; 59) A=2,
B=1; 76) A=2, B=1;

93) A=2, B=1.

Фактор I- 9) A=2, B=1; 26) A=2, C=1; 43) B=1, C=2; 60) A=2,
B=1; 77) B=1, C=2;

94) B=1, C=2.

Фактор L - 10) A=2, B=1; 27) B=1, C=2; 44) B=1, C=2. 61) B=1,
C=2; 78) A=2, B=1;

95) A=2, B=1.

Фактор M - 11) B=1, C=2; 28) B=1, C=2; 45) B=1, C=2; 62) A=2,
B=1; 79) A=2, B=1;

96) B=1, C=2.

Фактор N - 12) B=1, C=2; 29) A=1, B=1; 46) A=1, B=2; 63) A=2, B=1; 80) B=1, C=2;

97) B=1, C=2.

Фактор O - 13) B=1, C=2; 30) A=2, B=1; 47) B=1, C=2; 64) A=2, B=1; 81) B=1, C=2;

97) A=2, B=1.

Фактор Q1 - 14) A=2, B=1; 31) A=2, B=1; 48) B=1, C=2; 65) B=1, C=2; 82) B=1, C=2;

99) A=1, B=1.

Фактор Q2 - 15) A=2, B=1; 32) B=1, C=2; 49) A=2, B=1; 66) A=2, B=1; 83) B=1, C=2;

100) B=1, C=2.

Фактор Q3 - 16) A=2, B=1; 33) A=2, B=1; 50) A=2, B=1; 68) B=1, C=2; 84) B=1, C=2;

101) B=1, C=2.

Фактор Q4 - 27) A=2, B=1; 34) B=T, C=2; 51) B=1, C=2; 68) A=2, B=1; 85) B=1, C=2;

102) A=2, B=1.

Фактор MD - 1) A=2, B=1; 18) B=1, C=2; 35) B=1, C=2; 52) A=2, B=1; 69) B=1, C=2; 86) B=1, C=2; 103) B=1, C=2.

Додаток А.6

«Тест методика діагностики рівнів емпатичних здібностей»
В. Бойко уможливив з'ясування рівня розвитку емпатії в майбутніх фахівців ІЗН.

Мета: визначити рівень розвитку емпатії особистості.

Інструкція. Студентам пропонувалася низка тверджень. У разі якщо вони погоджувалися з твердженням, то в бланку відповідей біля з їхніх номерів ставився знак «+», якщо не погоджувалися, – то знак «-».

Текст опитувальника

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя й поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.

2. Якщо оточуючі нервуються я, звичайно, залишаюся спокійним.

3. Я більше довіряю своєму розуму, ніж інтуїції.

4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами колег.

5. Я можу легко за потреби ввійти в довіру людини.

6. Звичайно я з першої ж зустрічі бачу «близьку душу» в новій людині.

7. Мені зазвичай цікаво розмовляти про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потязі, автобусі, літаку.

8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось засмучені.

9. Моя інтуїція – більш надійний засіб зрозуміти оточуючих, ніж знання або досвід.

10. Втручатися у внутрішній світ іншої особистості – безтактно.

11. Часто своїми словами я завдаю болю близьким мені людям, не помічаючи цього.

12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчутти її звички й стани.

13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, що безпосередньо мене стосуються.

14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.

15. Зазвичай, за кілька днів я відчуваю, що щось має трапитися з близькою мені людиною, і чекання справджуються.

16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.

17. Іноді близькі дорікають мене за неуважності до них.

18. Мені легко вдається, наслідуючи людей, копіювати їхню інтонацію, міміку.

19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.

20. Чужий сміх, звичайно, заставляє сміятися і мене.

21. Часто, діючи навмання, я знаходжу правильний підхід до людини.

22. Плакати від щастя нерозумно.

23. Я здатен цілком «злитися» з коханою людиною, ніби розчинившись у ній.

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.

25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по поличках».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, що трапляються в кого-небудь із членів родини.

29. Мені було б важко довірливо розмовляти з відстороненою людиною.

30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

32. Я засмучуюся, якщо бачу людину, що плаче.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся спрямовувати розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що в когось із близьких погано на душі, то звичайно утримуюся від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка результатів. «Ключ» передбачає шість шкал із номерами визначених тверджень. Номери першої колонки в бланку для відповідей відповідають номеру шкали. Підраховується кількість відповідей, що відповідають «ключу» кожної шкали (по горизонталі), і записується в рядок «Кількість балів». Кожна відповідь, що збіглася, з урахуванням знака оцінюється в 1 бал. Потім визначається загальна сума балів.

Значущість конкретного каналу в структурі емпатії

1. *Раціональний канал* емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття й мислення емпата на сутність будь-якої іншої людини – на її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, що емоційно й інтуїтивно віддзеркалює партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіки або мотивації інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своєї буттєвістю, що дозволяє емпату неупереджено виявляти його сутність.

2. *Емоційний канал* емпатії фіксує здатність емпата емоційно резонансувати із оточуючими – співпереживати, бути співучасником. Емоційна чуйність у такому разі стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку й ефективно вплинути можна тільки тоді, коли відбулося енергетичне підлаштування до емпата. Співучасть і співчуття виконують роль сполучної ланки, провідника від емпата до емпатованого і навпаки.

3. *Інтуїтивний канал* емпатії свідчить про здатність респондента бачити й передбачати поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючися на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, передусім, менше залежить від оцінних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

4. *Установки*, що сприяють емпатії й полегшують дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, імовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти зацікавлення до іншої особи, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні міркування різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють

активніше й надійніше, якщо немає перешкод із боку установок особистості.

5. *Проникна здатність* в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожен із нас своєю поведінкою й ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера позитивно впливає на виявлення емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає розкриттю й емпатичному осягненню.

6. *Ідентифікація* – ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого через співчуття, вміння опинитися на місці партнера. В основу ідентифікації покладено легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Додаток А.7

Тести-опитування «Готовність фахівців до роботи в інклюзивному середовищі» уможливив з'ясування рівня сформованості спеціальних професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців ІЗН.

Мета: виявлення професійних знань, умінь і навичок, якими повинен володіти фахівець інклюзивного навчального закладу.

Інструкція. Обстеження проводять груповим тестуванням.

«Готовність фахівців до роботи в інклюзивному середовищі»

1. Яке ваше ставлення до інклюзивного навчання?

А. Позитивне.

Б. Негативне.

2. У якій школі краще було б навчатися дітям з особливими освітніми потребами?

А. У спеціальній школі.

Б. У загальноосвітній школі.

В. Удома.

3. Чи готові Ви навчати дитину з особливими освітніми потребами?

А. Так.

Б. Ні.

4. Як ви думаєте, чи вплине спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості?

А. Так.

Б. Ні.

5. Навчання дітей з особливими потребами разом з їх однолітками позитивно вплине на їхній розвиток?

А. Так.

Б. Ні.

ТЕСТ

1. *Інклюзія – це:*

- а) процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, що мають труднощі в психофізичному розвитку;
- б) процес зменшення ступеня участі всіх громадян у соціумі;
- в) свій варіант відповіді.

2. *Метою інклюзивної освіти є:*

- а) збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, що мають труднощі в психофізичному розвитку;
- б) розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток;
- в) свій варіант відповіді.

3. *У межах якої декларації вперше інклюзивну освіту визначено як реформаційні освітні зміни на підтримку особливостей й відмінностей кожного?*

- а) у межах декларації прав людини;
- б) свій варіант відповіді;
- в) у межах Саламанської декларації.

4. *Основним принципом інклюзивного навчання відповідно до Саламанської декларації є:*

- а) усі діти мають навчатися разом, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними;
- б) діти з особливими потребами повинні навчатися в спеціально відведених для них закладах ;
- в) свій варіант відповіді.

5. *Нормативно-правовим документом, який засвідчує розпочату в Україні модернізацію освітньої галузі в напрямі інклюзивної освіти шляхом стандартизації на основі мультидисциплінарного підходу є проєкт?*

- а) свій варіант відповіді ;

б) «Про реабілітацію інвалідів в Україні»;

в) Стандарт соціальних послуг.

6. Допомога школам спеціалістів ІРЦ полягає у:

а) переведенні дитини з особливими потребами з одного закладу до іншого, з нижчого освітнього рівня на вищий; у складанні індивідуальних планів навчання, у проведенні корекційної роботи;

б) інформуванні щодо надання освітніх, медичних та соціальних послуг дітям з особливостями розвитку в системі спеціальної та загальної освіти;

в) свій варіант відповіді.

7. Інклюзивна освіта – це:

а) свій варіант відповіді;

б) форма навчання, рекомендована тим дітям, які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі й психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками;

в) це гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, яка знаходиться поблизу місця проживання.

8. Одним із важливих напрямів підготовки осіб з обмеженими можливостями до самостійного життя є:

а) інклюзія;

б) інтеграція;

в) свій варіант відповіді.

9. Інтегроване навчання – це:

а) це навчання й виховання дітей із відхиленнями розвитку в установах загальної системи освіти разом із дітьми, які розвиваються нормально;

б) багатоаспектна проблема, яка відбиває синтез соціальних, правових, економічних, психологічних, педагогічних проблем;

в) свій варіант відповіді.

10. Корекційно-розвивальні заняття проводяться:

а) учителями - дефектологами, практичними психологами;

б) учителями - логопедами;

в) свій варіант відповіді.

11. Згідно з критеріями Міністерства освіти і науки виокремлюють такі категорії дітей:

а) із порушеннями слуху; із порушеннями зору; із порушеннями інтелекту; із мовленнєвими порушеннями; із порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень; з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом;

б) із порушеннями інтелекту; із мовленнєвими порушеннями; із порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень; з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом;

в) свій варіант відповіді.

12. Психологічний супровід дітей з особливими потребами передбачає:

а) створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів та їхнього успішного навчання;

б) психологічну діагностику дітей, надання психологічної підтримки педагогам, психологічну підтримку батьків;

в) свій варіант відповіді.

13. Відповідно до мети і завдань освітньої галузі у структурі Державного стандарту визначено основні змістові лінії:

а) корекційно-розвивальна, мовно-теоретична, інтеграційна;

б) свій варіант відповіді;

в) комунікативна, мовно-теоретична, лінгвокраїнознавча, діяльнісна, корекційно-розвивальна.

Додаток А.8

«Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх майбутніх фахівців ІНЗ».

Обробка результатів. Відповіді оцінювалися в балах. Потім визначалася загальна сума балів.

«Анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх майбутніх фахівців ІНЗ» дозволила виявити аналітико-прогностичні, проєкційні, корекційно-педагогічні вміння й навички для реалізації інклюзії.

Мета: виявити аналітико-прогностичні, проєкційні, корекційно-педагогічні уміння і навички, якими повинен володіти фахівець інклюзивного навчального закладу.

Інструкція. Обстеження проводиться за допомогою групового тестування.

Тестові завдання:

1. Сутність традиційного інтенсивного навчання в інклюзивному класі полягає у:

а) перевазі групових форм робіт, під керівництвом учителя учні домагаються нормативного засвоєння базових умінь і понять;

б) комбінуванні з будь-якими формами роботи (фронтальними, груповими, індивідуальними), під керівництвом учителя учні домагаються повного засвоєння базових умінь і понять;

в) перевазі індивідуальних форм робіт, під керівництвом учителя окремі учні домагаються повного засвоєння базових умінь і понять.

2. В основу ефективності традиційного інтенсивного навчання в інклюзивному класі покладено успішне виконання вчителем таких функцій:

а) фіксування навчальних досягнень учнів, демонстрування недоліків навчання окремих учнів, некерована практика, особистісний зв'язок і контроль, індивідуальна практика, зазубрення понять;

б) аналіз навчальних досягнень учнів, демонстрування успіхів навчання окремих учнів, інтерактивна практика, міжособистісний

зв'язок й оцінювання, ігрова практика, відновлення забутого матеріалу.

в) актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу, презентація й демонстрація, керована практика, зворотний зв'язок і виправлення, самостійна практика, часте повторення.

3. Диференційоване викладання в інклюзивному класі – це:

а) індивідуальний підхід й евристична технологія планування й реалізації освітньої діяльності, що започатковується з усвідомлення психофізичних вад учнів;

б) диференційний підхід і креативна технологія планування й реалізації інклюзивного навчання, що започатковується з виявлення обдарованих школярів;

в) концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації курикулуму й навчального процесу, що започатковується із усвідомлення важливих відмінностей між учнями.

4. Технологія диференційованого викладання в інклюзивному класі допомагає враховувати і в навчальному процесі такі учнівські відмінності:

а) рівень творчого розвитку, індивідуальні стилі поведінки, схильності;

б) рівень підготовленості, індивідуальні стилі навчання, інтереси;

в) рівень психофізичного розвитку, девіантність поведінки, потреби.

5. Сутність технології «Створення ситуації успіху» в інклюзивному класі полягає в:

а) використанні прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів на засадах співтворчості, визнання самоцінності особистості, створення радісних педагогічних ситуацій, заохочення, пошуку, саморегуляції;

б) використанні прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів на засадах індивідуальної творчості, визнання суб'єктивності особистості, створення комічних педагогічних ситуацій, похвали, відтворення, самозахисту;

в) використанні прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з категоріями учнів, які мають недоліки в розвитку, на засадах психолого-педагогічної корекції, визнання неповносправності особистості, створення розвивальних педагогічних ситуацій.

7. Методологія інклюзивної педагогіки ґрунтується на:

а) демократичних засадах, відповідно до яких у ній цінують кожного учня, педагоги організують навчання шляхом диференціації викладання, а шкільна культура побудована на етиці піклування і єдності;

б) гуманістичних засадах, відповідно до яких у ній цінують здоров'я кожного учня, педагоги організують навчання через інтеграцію викладання, а шкільна культура побудована на комунікативній толерантності й функціональності;

в) плюралістичних засадах, відповідно до яких у ній цінують свободу вибору кожного учня, педагоги організують навчання шляхом інтерактивного викладання, а шкільна культура побудована на екологічній етиці та функціональному розподілі праці.

8. Універсальний дизайн в інклюзивній школі означає:

а) дизайн предметного освітнього середовища, покликаний зробити його максимально естетично приємним для користування усіма учнями без потреби у адаптації або розроблення спеціального дизайну;

б) дизайн предметів, оточення, програм та послуг, покликаний зробити їх максимально придатними для користування усіма учнями без потреби адаптації або розроблення спеціального дизайну;

в) дизайн утилітарних предметів школи, покликаний зробити їх максимально красивими й зручними для користування учнями з психофізичними вадами для їх успішної адаптації і навчальної діяльності в інклюзивній школі.

9. В основу концепції інклюзивного навчання покладено:

а) ідеологію, яка передбачає авторитарну педагогіку, забезпечує естетичне ставлення до всіх учнів, диференційовано створює належні умови для дітей з особливими освітніми потребами та без них;

б) ідеологію, яка не допускає дискримінацію дітей, забезпечує рівноправне ставлення до всіх учнів, створює належні умови для дітей із особливими освітніми потребами та без них;

в) ідеологію, яка передбачає різні форми сегрегації, забезпечує поблажливе ставлення до всіх учнів, створює умови для ізоляції дітей із особливими освітніми потребами.

10. Основними функціями перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів інклюзивної початкової школи є:

а) прогностична, знаннева, рефлексивна, мотиваційно-розвивальна, естетико-виховна;

б) результативна, дидактична, консультативна, стимулювально-заохочувальна, розвивально-терапевтична;

в) діагностична, навчальна, коригувальна, стимулювально-мотиваційна, розвивально-виховна.

11. Здійснення контролю (перевірка й оцінювання) в процесі навчання в інклюзивному класі визначається такими дидактичними принципами:

а) систематичність, усебічність, диференційованість та індивідуалізація;

б) комплексність, домінантність, єдність та суб'єктивізм;

в) універсальність, ґрунтовність, істинність та об'єктивізм.

12. Об'єктивність контролю навчальних досягнень учнів інклюзивного класу забезпечується такими чинниками:

а) чітке визначення запитів та інтересів до оволодіння учнем змісту навчального предмета, особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня та наявність універсальних критеріїв оцінки;

б) чітке визначення спроможностей учня щодо засвоєння змісту навчального предмета, типових труднощів навчально-пізнавальної діяльності учня та наявність усталених критеріїв оцінки;

в) чітке визначення загальних і конкретних цілей оволодіння учнем змістом навчального предмета, напрямів корекції навчально-пізнавальної діяльності учня та наявність гнучких критеріїв оцінки.

13. Для забезпечення успішності оцінювання навчальних досягнень учнів інклюзивного класу без балів необхідно скористатися такими принципами:

а) узагальнення складності навчального матеріалу, свобода вибору учнем альтернативних завдань, прискорене нагромадження досягнень;

б) градація складності навчального матеріалу, свобода вибору учнем складності завдання, поступове нагромадження досягнень;

в) уніфікація складності навчального матеріалу, індивідуальне призначення учневі складності завдання, нормативне нагромадження досягнень.

14. Педагогічна ідея навчального портфоліо як форми оцінки навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі передбачає:

а) зміщення акценту з того, що учень не знає й не вміє, на те, що він знає і вміє з певної теми, розділу, предмета; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; домінування самооцінки щодо зовнішньої оцінки;

б) зміщення акценту з того, що учень знає і вміє, на те, що він не знає і не вміє з певної теми, розділу, предмета; диференціацію кількісних і якісних оцінок; домінування зовнішньої оцінки щодо самооцінки;

в) зміщення акценту з того, що учень не знає, але вміє, на те, що він знає, але не вміє з певної теми, розділу, предмета; інтеграцію та диференціацію кількісних і якісних оцінок; пропорційну співвіднесеність самооцінки й зовнішньої оцінки.

15. Ефективними дидактичними прийомами в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є:

а) розвиток емоційної вразливості через показ явищ; формування естетичного ставлення до навколишнього світу; зона автентичного розвитку; активність у практично-значущій діяльності; заохочення до засвоєння знань; урахування характеру поведінки;

б) формування світогляду через показ явищ; формування споживацького інтересу до навколишнього світу; зона когнітивного розвитку; технологічність практично-значущої діяльності; стимулювання до засвоєння знань; урахування особистісного темпераменту;

в) розвиток спостережливості через показ явищ; формування інтересу до навколишнього світу; зона потенційного розвитку; наочність у практично-значущій діяльності; свідомість і активність у засвоєнні знань; урахування індивідуальних особливостей.

16. В умовах інклюзивної освіти доцільні такі виховні принципи:

а) колективізм, уніфікована методична база, зовнішнє стимулювання активності дитини, корекційно зорієнтований супровід;

б) індивідуалізація, варіативна методична база, самостійна активність дитини, сімейно зорієнтований супровід;

в) сегрегація, спеціальна методична база, примусова активність дитини, терапевтично зорієнтований супровід.

17. Педагогічними технологіями, що сприяють формуванню самосвідомості учнів інклюзивного класу початкової школи, є:

а) особистісно зорієнтоване навчання, педагогіка співпраці, технології групової роботи, діалогове та інтерактивне навчання, творчі та проблемні педагогічні технології, технологія проектування;

б) колективно зорієнтоване навчання, педагогіка ненасильства, технології роботи в парах, монологічне та кооперативне навчання, репродуктивні та продуктивні педагогічні технології, технологія альтернатив;

в) креативно зорієнтоване навчання, педагогіка толерантності, технології індивідуальної роботи, діалогічне й дискусійне навчання, аналітико-синтетичні та пошуково-дослідницькі педагогічні технології, технологія евристики.

18. Для реалізації особистісно орієнтованого підходу в інклюзивному навчанні першочергово необхідно:

а) постійно діагностувати освітні можливості кожного учня, створювати особистісну ситуацію задоволення вітальних потреб, скористатися прямим примусом та акцентувати наявні недоліки, допомагати учням виконувати навчальні завдання;

б) розрізняти в кожній дитині особистісні особливості, створювати особистісну ситуацію задоволення освітніх потреб, не враховувати зовнішні стимули та акценти на досягнення, допомагати учням виконувати творчі завдання;

в) вбачати в кожній дитині унікальну особистість, створювати особистісну ситуацію успіху, уникати прямого примусу та акцентів на недоліки, допомагати учням реалізовуватися.

19. До загальних вимог, завдяки яким стає можливим одночасне навчання різних дітей в інклюзивному класі, належать:

а) варіативність навчальних програм, перевага індивідуальних робіт, позитивність навчальної діяльності дітей, урахування емоційних особливостей кожної дитини;

б) уніфікованість навчальних програм, перевага групових робіт, умотивованість навчальної діяльності дітей, урахування психофізичних особливостей кожної дитини;

в) стандартизація навчальних програм, перевага самостійних робіт, симультаність навчальної діяльності дітей, урахування комунікативних особливостей кожної дитини.

20. У процесі інклюзивного навчання доцільно уникати:

а) тривалого пояснення матеріалу вчителем, зайвих вимог до порядку та тиші на заняттях, оцінювання результатів і якості діяльності учнів із створенням стресових ситуацій;

б) миттєвого пояснення матеріалу вчителем, недостатніх вимог до порядку та тиші на заняттях, оцінювання результатів і якості діяльності учнів із створенням ігрових ситуацій;

в) чіткого пояснення матеріалу вчителем, вимог до порядку та тиші на заняттях, оцінювання результатів і якості діяльності учнів із створенням аналітичних ситуацій.

21. Учитель здатен створити в інклюзивному класі потрібну атмосферу допомоги дитині в її особистісному зростанні, якщо:

а) демонструватиме дітям свою прихильність до них, стане джерелом інформації і знань, буде активним учасником обговорення недоліків дітей, завуальовано виражатиме свої почуття, коригуватиме емоції і переживання кожного школяра;

б) демонструватиме дітям свою повну довіру до них, стане джерелом позитивного досвіду, буде активним учасником групової взаємодії, відкрито виражатиме свої почуття, розумітиме емоції і переживання кожного школяра;

в) демонструватиме дітям свій авторитет, стане джерелом позитивного й негативного досвіду, буде пасивним учасником групової взаємодії, не виражатиме своїх почуттів, не помічатиме емоцій і переживань кожного школяра.

22. В інклюзивному навчанні принцип нормалізації означає:

а) нормалізацію поведінки учнів із обмеженими можливостями;
б) формування нормальних взаємин із учнями, які мають обмеження життєдіяльності і здоров'я;

в) положення про те, що діти з обмеженими можливостями мають ті ж права на звичайне, властиве іншим учням життя.

23. Із позиції гуманістичної педагогіки допомога дитині з обмеженими можливостями має здійснюватися для того, щоб:

а) у неї формувалися навички самодопомоги та самостійності;
б) вона могла брати участь у житті класу;
в) вона не почувалася безпорадною.

24. Принцип вибору батьків як основа інклюзивного навчання означає:

а) що батькам для своїх дітей із обмеженими можливостями надано право вибору місця, способу й мови навчання;
б) право батьків обирати вчителя та програму навчання;
в) що батьки можуть самі вибирати, чому і як навчати дітей із обмеженими можливостями.

25. Дидактика на основі ідей конструктивізму в умовах інклюзивної освіти дає змогу:

а) сконструювати засоби доступності освіти;
б) забезпечувати діяльність із конструювання й творчості учнів;
в) модифікувати форми організації, методи, прийоми навчання під завдання спільного навчання дітей із різними можливостями.

26. Складниками моделі інклюзивної освіти в початковій школі є:

а) кооперативний підхід, ефективне залучення соціальних інституцій, диференціація навчального процесу, інтенсифікація та

верифікація, створення невимушеної атмосфери, самопідготовка педагогів;

б) командний підхід, ефективне залучення членів родини, індивідуалізація навчального процесу, адаптація та модифікація, створення позитивної атмосфери, перепідготовка педагогів;

в) демократичний підхід, ефективне залучення медичних кадрів, диверсифікація навчального процесу, ідентифікація та самореалізація, створення ділової атмосфери, дослідницька робота педагогів.

27. Етапність уроку в інклюзивному класі така:

а) 1 етап – актуалізація опорних знань учнів, термінологічний диктант;

2 етап – основна частина заняття, зміст якого відповідає індивідуальному запиту учнів;

3 етап – підсумок уроку.

б) 1 етап – організаційна підготовка дитини до заняття, фізкультхвилинка;

2 етап – основна частина заняття, зміст якого відповідає задуму вчителя;

3 етап – інструкція до виконання.

в) 1 етап – психологічна підготовка дитини до заняття, корекційно-педагогічна гімнастика;

2 етап – основна частина заняття, зміст якого відповідає календарно-тематичному плануванню;

3 етап – психолого-педагогічне розвантаження.

28. Індивідуалізація в інклюзивному навчанні – це:

а) організація освітніх умов для максимальної реалізації суб'єктної позиції дитини в педагогічному процесі, тобто усвідомлення нею цілей і завдань навчання, можливість вибору дидактичного матеріалу, форм і методів розв'язання навчальних завдань;

б) організація освітніх умов на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі, задоволення кожним учнем освітньо-розвивальних потреб, індивідуальний розподіл між учнями

дидактичного матеріалу, форм і методів розв'язання навчальних завдань;

в) організація освітніх умов згідно інтерактивним підходом у педагогічному процесі, сприяння індивідуальній стратегії довільної поведінки кожного учня, чітке призначення дидактичного матеріалу, форм і методів розв'язання навчальних завдань залежно від можливостей школярів.

29. Згідно із Саламанською декларацією, основним принципом інклюзивного навчання є:

а) усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними;

б) діти з особливими потребами мають навчатися в спеціально відведених для них закладах;

в) діти з особливими потребами можуть навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах, однак ізольовано від своїх ровесників.

30. Психолого-педагогічний супровід у навчально-виховному процесі інклюзивної початкової школи передбачає:

а) створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів та їхнього успішного навчання;

б) психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей, корекційної-розвивальна робота, що виконує вчитель разом із фахівцем-психологом, корекційним та соціальним педагогами;

в) спеціальну роботу психолога чи корекційного педагога, який діагностує й коригує психічні вади дітей, надає консультації педагогам і батькам.

Обробка результатів. Відповіді оцінювалися в балах. Потім визначалася загальна сума балів.

Отже, у цьому підрозділі ми розкрили особливості дібраних діагностичних методик визначення стану та рівня кожного показника технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ, розкрили процедуру їх проведення та способи обробки отриманого матеріалу, специфіку статистичної обробки та узагальнення діагностичних даних.

Додаток Б

Методика формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів
Зміст методики

Додаток Б. 1.

Психолого-педагогічний тренінг

Назва вправи “**Відкриваючий коло**”.

Мета: знайомство один з одним та ведучим, створення сприятливих умов для роботи тренінгової групи.

Опис вправи: кожен учасник по черзі повідомляє іншим членам групи наступну інформацію про себе: ім'я, місце народження, 2-3 епізоди зі своєї біографії.

Правила групи

Мета: ознайомлення та узгодження з правилами групи

Опис вправи: ведучий розповідає про цілі й особливості проведення психолого-педагогічного тренінгу з формування толерантного ставлення та емпатії. Прийняття дитини з ООП.

Правила роботи тренінгової групи: спілкування за принципом «тут і тепер», тобто концентрація уваги учасників на тому, які особистісні зміни відбуваються з ними в процесі тренінгових зайняти; вміння відстоювати власну думку, говорити про свої переживання, дії; щирість у висловлюваннях; активна участь у тренінгових заняттях; дотримання конфіденційності.

Назва вправи “**Я люблю, коли ти..**”

Мета: налагодження контакту, позитивне ставлення один до одного.

Опис вправи: У колі по черзі учасники говорять один одному: Мені подобається коли ти....; Я люблю, що ти ...

Назва вправи “**Портрет в промінні сонця**”

Мета: позитивне ставлення один до одного, підвищення самооцінки учасників групи.

Опис вправи: кожен із учасників малює сонце, а в його променях (їх має бути за кількістю учасників тренінгу) кожен пише позитивну рису іншого. Наприкінці кожен отримує своє «сонце» зі

зворотним зв'язком від інших про свої позитивні якості особистості.

Назва вправи “**Особливості іншого**”

Мета: розвиток ідентифікації з іншою особою.

Опис вправи: Учасники групи сидять по колу. «Досить часто ми стикаємося в житті з ситуаціями, в яких нам необхідно спонукати іншу людину щось зробити. Наші спроби виявляться більш результативними, якщо ми врахуємо особистісні особливості людини, до якого звертаємося, а також його настрій, стан в момент розмови. Будемо спиратися на ці ідеї в ході своєї подальшої роботи. Згадайте, будь ласка, ситуацію, в якій би хотіли спонукати іншу людину на якісь дії, наприклад, ви звертаєтесь до колеги з проханням прочитати замість вас лекцію або до приятеля з пропозицією супроводжувати вас у магазин за покупками». Тренер дає якийсь час для виконання завдання і, переконавшись, що кожному вдалося згадати ситуацію, продовжує інструкцію: «Подумки поставте на місце людини, до якої ви звертаєтесь, всіх членів нашої групи по черзі і подумайте, як би ви звернулися до кожному, як би повели розмову, з огляду на його особистісні особливості? Можете записувати виникають варіанти. На цю роботу у вас буде приблизно п'ятнадцять хвилин ». Після того, як всі будуть готові, тренер пропонує учасникам розбитися на групи по 4-5 осіб в кожній і дає таке завдання: «Зараз ми будемо працювати в малих групах. Кожен, коротко охарактеризувавши свою ситуацію, звернеться по черзі до решти членів своєї підгрупи, представляючи їх на місці свого співрозмовника. Вони ж реагують від імені цього співрозмовника. Кожна розмова триває 1-2 хвилини. В кінці розмови ті, до кого зверталися, висловлюють свої враження, кажуть, що спонукало їх іти назустріч проханням, а що знижувало це бажання». Після завершення роботи в малих групах слід продовжити обговорення «в колі». В ході цього обговорення можна скласти перелік того, що сприяє досягненню успіху в ситуації спонукання іншої людини до вчинку. Зазвичай учасники групи називають такі моменти: вдалося зрозуміти інтереси співрозмовника і врахувати їх під час розмови; був встановлений хороший емоційний контакт, допомагає впевненість в собі, яка, зокрема, проявляється в зональності розмови; відкритість; чітке

виклад причин спонукання. Дана вправа особливо ефективно в контексті тренінгу ведення ділових переговорів.

Назва вправи “Бар’єри прийняття людини з особливими потребами.”

Мета: усвідомлення власних бар’єрів у прийнятті людини з особливими потребами.

Опис вправи: «Закрийте очі і уявіть, що перед вами знаходиться людина з особливими потребами (на візку, незрячий, нечуючий). Охарактеризуйте відстань, яка вас відділяє, і порахуйте бар’єри-перешкоди, які стоять між вами, не відкриваючи очі. Постарайтеся подумки прибрати ці бар’єри. Як змінилося відстань відділяє вас? »

Назва вправи “Один для одного.”

Мета: розвиток толерантного ставлення до іншого.

Опис вправи: Люди народжені один для одного. Це сьогодні вже аксіома. Твердження, яке не вимагає доказів. Хоча якщо у когось із вас є бажання, ми можемо обговорити це твердження. Основне завдання цього етюдю подумати над тим, де і чим може бути корисний вам кожен член групи. Наприклад, ви написали ім’я «Ігор» і навпроти нього зробили запис: «З ним можна почати бізнес, піти в турпохід і поговорити про футбол». Навпроти імені «Оля» ви написали: «З нею можна створити сім’ю, виховати двох дітей, поговорити про театр і поезії і, звичайно, про кулінарні рецепти». Таким чином, вам потрібно проаналізувати список всіх членів групи. А потім ми об’єднаємося в велике коло і вислухаємо один одного. Думаю, що всім буде цікаво дізнатися відповідь на питання: «На що ж я знадоблюся?»

Назва вправи “Наше послання вам.”

Мета: формування позиції прийняття людей з ОП, можливість представляти їх інтереси, можливості.

Опис вправи: Група ділиться на мінігрупи по 4-5 чоловік. Кожна мінігрупа визначає особу, з якими особливостями, вони будуть складати послання. У цьому листі треба визначити основні

проблеми, які можуть виникати у людини з обмеженими можливостями в процесі взаємодії з оточуючими: пильні погляди, нерозуміння мови, страх захворіти самому, жалість і т.п. Результатом обговорення стає список з проблем.

Опис вправи: Кожен учасник групи, виступаючи від імені людини з ОП, доводить, що він цінний такий, яким він є. Для виконання цієї вправи група ділиться на підгрупи. Завдання: постаратися виділити психологічні проблеми, які можуть виникати у людей з ОП. Необхідно уявити навколишній світ їхніми очима. Складається загальний список проблем людей з обмеженими можливостями і вивіщується на дошку поруч з першим списком. Наступним етапом є порівняння двох списків і виділення загальних проблем.

Назва вправи “**Коло.. я бажаю тобі..**”

Мета: рефлексія заняття.

Опис вправи: По колу всі учасники заняття взявшись за руки тиснуть руки і висловлюють побажання: Я бажаю тобі....

Додаток Д

Додаток Д. 1

Кореляційний аналіз r -Пірсона. Взаємозалежність трьох компонентів готовності виявляти культурнотвірну активність як невід'ємну складову технологічної культури майбутніх фахівців ІНЗ.

	Етичний компонент	Естетичний компонент	Пізнавальний компонент
Етичний компонент	_____	$r=0,75$	$r=0,69$
Естетичний компонент	$r=0,75$	_____	$r=0,73$
Пізнавальний компонент	$r=0,69$	$r=0,73$	_____

Додаток Д. 2

Кореляційний аналіз r -Пірсона. Взаємозалежність між компонентами технологічної культури (формувальний експеримент).

	Етичний компонент	Естетичний компонент	Пізнавальний компонент
Етичний компонент	_____	$r=0,81$	$r=0,87$
Естетичний компонент	$r=0,81$	_____	$r=0,83$
Пізнавальний компонент	$r=0,87$	$R=0,83$	_____

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

*Данілавічюте Еяна Анатоліївна
Нагорна Олена Василівна*

**ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
монографія**

КНИГУ ВИДАНО В АВТОРСЬКІЙ РЕДАКЦІЇ



Видавець «ФОП Середняк Т.К.», 49000, Дніпро, 18, а/с 1212
Свідчення про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4379 від 02.08.2012.
Ідентифікатор видавця в системі ISBN 7822
49000, Дніпро, 18, а/с 1212
тел. (096)-308-00-38, (056)-798-04-00
E-mail: 7980400@gmail.com

Підп. до друку 29.05.2023 р. Папір офсет.
Цифровий друк. Умовн. друк. арк. 14. Обл. вид. арк. 9,46. Тираж 300.

