

УДК 376.54

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.21>**О. В. Шевчишена**кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються теоретичні та методологічні основи психокорекційної практики з розвитку психологічної готовності вчителя до роботи з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання. Наводяться результати впровадження тренінгової програми «Формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання».

Тому мета статті полягає в такому: 1) опис змістовних та процесуальних аспектів формувального експерименту щодо формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання; 2) кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту, напрацювання на цій основі перспектив подальшого дослідження в цьому напрямі.

Змістовною стороною експерименту щодо формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання виступили процеси партнерської взаємодії вчителя й учня, отже, риси педагога та його компетентності, що сприяють реалізації вищезгаданих процесів.

Тренінгова програма загалом спрямована на формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання шляхом актуалізації процесів самопізнання й розширення знань із психології обдарованої дитини з особливими освітніми потребами.

До і після формувального експерименту вивченню підлягали: 1) мотиваційно-вольова сфера педагога; 2) уявлення вчителя про зміст понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю, у контексті даної проблематики; 3) здатність педагога до оцінки власних професійних можливостей, необхідних для роботи з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання.

Результати порявнювалися за вищезгаданими параметрами методами та методиками, які застосовувалися до і після формувального експерименту: бесіди, опитування, методика дослідження мотивації особистості до успіху Т. Елерса, опитувальник «Психолого-педагогічна культура вчителя», методика «Самооцінка професійних якостей».

Результати впровадження тренінгової програми дають нам підстави вважати, що такі тренінги є дієвими та слугують передумовою готовності педагогічних працівників, які працюють з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання, до підвищення рівня мотивації щодо досягнення успіху в роботі з даною категорією школярів, переосмислення змісту понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю, а також власних професійних якостей і можливостей.

Ключові слова: дитяча обдарованість, обдарована дитина з особливими освітніми потребами, професійно-особистісні можливості вчителя, інклюзивне середовище, психологічний тренінг.

Постановка проблеми. Одним із провідних напрямів розвитку освіти в Україні є створення сприятливих умов для самоосвіти та самовдосконалення особистості учня. Тому всі зусилля освітнього процесу сучасної школи спрямовані на формування всебічно розвиненої особистості школяра, здатної до самостійних і творчих дій у нестандартних життєвих і навчальних ситуаціях. Отже, у контексті інноваційного розвитку нашого суспільства, нових ідей і принципів, що актуалізуються в умовах культурного та духовного оновлення життя країни, вагомим значення набуває модернізація освіти щодо навчання та виховання обдарованих дітей і молоді. У зв'язку із цим виявлення та підтримка обдарованої молоді, розвиток і реалізація її здібностей є пріоритетними завдан-

нями соціальної політики нашої держави, стратегічні цілі яких визначені Законом України «Про освіту», Національною програмою «Діти України», Програмою розвитку обдарованих дітей і молоді, Указом Президента України про підтримку обдарованих дітей.

Із наростанням інноваційних процесів, які відбуваються в різних сферах нашого соціуму, одним із пріоритетних завдань шкільної освіти має також стати забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини з особливими освітніми потребами, спрямованого на розвиток не лише її здібностей і творчих можливостей, але й на збагачення особистісного ресурсу, актуалізацію моральних цінностей, які б у сукупності стали для неї запо-

рукою формування суб'єктно значущого життєвого досвіду. Нормативно-правовою базою соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей з особливими освітніми потребами слугує закони України «Про освіту», «Про охорону дитинства», Конвенція Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН) про права дитини (набула чинності в Україні 27 вересня 1991 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), Національна програма «Діти України».

Потреба в обґрунтуванні вищезгаданої проблеми зумовлена здебільшого нестачею в педагогів знань із психології обдарованої дитини з особливими освітніми потребами, отже, відсутністю в них базових соціально-психологічних і професійних компетентностей, необхідних у роботі з даною категорією дітей. Значна частина вчителів не відзначаються наявністю особистісних та професійних якостей, необхідних для роботи з обдарованими учнями з особливими освітніми потребами, отже, і здатністю переосмислювати принципи роботи з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання. Тому питання збагачення професійних знань педагога, його психологічних можливостей щодо роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання є одним із пріоритетних у сфері його фахових інтересів. Тільки вчитель, який усвідомлює цінність цілеспрямованої роботи над собою, над особливостями та якостями власної особистості, може передавати досвід обдарованим дітям з особливими освітніми потребами, забезпечувати їм у школі безпечне освітнє середовище.

З огляду на це, на нашу думку, однією з важливих умов стимулювання та розвитку дитячої обдарованості в умовах інклюзивного навчання є наявність у педагогічного працівника високого рівня психологічної готовності до роботи з даною категорією школярів, формування якого можливе засобами психологічного тренінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості роботи педагога з обдарованими дітьми були і залишаються предметом окремого дослідження багатьох вітчизняних науковців. Наприклад, вивченню підлягали: 1) діагностичні методи виявлення обдарованих дітей (В. Демченко, Т. Рабченко, Л. Савчук); 2) психологічні аспекти розвитку інтелектуальних здібностей дітей (В. Арістов); 3) шляхи прогнозування соціальної адаптації обдарованих дітей, їх соціально-педагогічна підтримка (Л. Коваль, І. Зверева); 4) психологічні особливості організації індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей (М. Янковчук); 5) психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей (Е. Антонова, Н. Брояк, Р. Сікаленко).

Автори загалом акцентують увагу на створенні психологічних умов для виявлення обдарованих

дітей шляхом застосування діагностичних методів, на створенні умов щодо розвитку їхнього інтелектуального потенціалу. Дослідники також приділяють увагу питанням соціальної адаптації обдарованих школярів, формування в них мотивації до індивідуальної освіти та самовдосконалення, формування в педагогів професійних умінь і навичок щодо забезпечення психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів.

Однак, незважаючи на достатню кількість праць і публікацій, присвячених даній проблематиці, питання формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання не набуло стійкого поширення у психолого-педагогічній науці. Тому в контексті сучасної шкільної освітньої практики на окрему увагу заслуговує теоретичний аналіз психокорекційної практики з розвитку особистісно-професійних можливостей учителя до роботи з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання, обґрунтування її методологічних основ, що, у свою чергу, також не було предметом окремого дослідження науковців і практиків.

Мета статті. Теоретичний аналіз порушеної проблеми дає нам підстави вважати, що результативність діяльності педагога в контексті роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами вимірюється наявністю в нього не лише професійних і методичних умінь, але й особистої готовності сприймати дану категорію школярів і співпрацювати з нею в умовах інклюзивного навчання. Тому ми ставили за мету таке: 1) опис змістовних і процесуальних аспектів експерименту щодо формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання; 2) кількісний та якісний аналіз результатів формуального експерименту та напрацювання на цій основі перспектив подальшого дослідження в цьому напрямі.

Виклад основного матеріалу. Ефективне формування стійкої мотивації педагога до професійного саморозвитку можливе засобами активного навчання, серед яких можна виокремити: семінари, групові дискусії з назрілих актуальних проблем вікової та педагогічної психології, ділові ігри, творчі психотехніки, відвідування виховних заходів досвідчених колег із подальшим їх аналізом і обговоренням, майстер-класи. Однак важливе місце в контексті формування мотивації вчителя до професійного саморозвитку щодо роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання відіграє соціально-психологічний тренінг, який, як відомо, найбільше використовують для підготовки спеціалістів до тих видів професійної діяльності, які пов'язані з насиченим спілкуванням.

На переконання багатьох науковців (Ю. Ємельянов, Г. Ковальов, Л. Петровська, Г. Філатова),

використання засобів соціально-психологічного тренінгу в контексті професійної діяльності вчителя має багато переваг порівняно з іншими методами і технологіями. Адже у процесі тренінгової взаємодії відбувається взаємне стимулювання творчої активності всіх учасників соціально-психологічного навчання. Невимушена морально-психологічна атмосфера збільшує ступінь взаємної довіри, покращує можливості для розвитку культури самоаналізу та педагогічної рефлексії. Рівноправна й активна участь усіх учасників соціально-психологічного тренінгу створює додаткові умови професійного збагачення та саморозвитку для тих учасників, у яких є типові проблеми в контексті педагогічної діяльності. Окрім того, у руслі практичної реалізації соціально-психологічного тренінгу можна виділити такі переваги: поєднання теоретичного матеріалу з можливістю формувати практичні навички; одночасне поєднання корекційних і психотерапевтичних засобів; паралельна активізація фізичної та розумової активності.

Однак досить часто педагог не може брати на себе роль «автора» власного саморозвитку. Однією із причин цього явища може бути стереотипне мислення вчителя, яке не дозволяє йому ефективно використовувати власні інтелектуальні та творчі ресурси, втілювати їх у роботі з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами.

Робота з учителями має передбачати тренінги, тематика яких може бути різною, однак усі вони мають бути спрямовані на реалізацію цілей, пов'язаних із розвитком у педагога здатностей працювати над власними настановами щодо обдарованих дітей з особливими освітніми потребами, напрацьовувати інше бачення змісту понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю, у контексті даної проблематики; напрацьовувати ціннісні позиції в контексті роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами; оцінювати власні професійні можливості, необхідні для роботи з обдарованими школярами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Задовольнити ці виклики суспільства, зокрема у сфері надання шкільних освітніх послуг, спроможний лише той педагог, який працює над собою, пропонує нові ідеї, втілення яких сприяло б творчому вирішенню педагогічних проблем. Однак практика доводить, що, незважаючи на значну кількість представлених у педагогічній і психологічній літературі досліджень, пов'язаних із психологічною підготовкою педагога до роботи з обдарованими дітьми, учитель відчуває потребу в наданні йому допомоги щодо організації роботи з обдарованими школярами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Отже, на перший план поставлено одну з найбільш актуальних проблем, зокрема підвищення рівня професіоналізму педагога в роботі з обда-

рованими школярами в умовах інклюзивного навчання. Тому змістовною стороною експерименту щодо формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання стали процеси партнерської взаємодії вчителя й учня, риси педагога та його компетентності, що сприяють реалізації вищезгаданих процесів.

Подальша необхідність у теоретичній розробці цієї проблеми, потреба практики в удосконаленні системи професійної підготовки вчителя до роботи з обдарованими школярами в інклюзивному середовищі зумовили необхідність у розробленні тренінгу **«Формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання»** [3], програма якого включала 13 занять по 2 години (26 годин разом).

Загалом у формувальному експерименті взяли участь 70 учителів Хмельницького ліцею № 15 імені Олександра Співачука (експериментальна та контрольна групи педагогів).

Метою тренінгової програми стало формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання шляхом актуалізації процесів самопізнання й розширення знань із психології обдарованої дитини з особливими освітніми потребами.

Основні **завдання** такі: 1) актуалізація процесів самопізнання, самоаналізу та саморозвитку; 2) розширення знань педагогів щодо роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання; 3) спрямування педагогів на відпрацювання професійних і особистісних якостей, необхідних для роботи з обдарованими учнями з особливими освітніми потребами; 4) оволодіння вміннями допомоги обдарованій дитині в соціалізації у шкільному колективі та за його межами.

Принципи програми: 1) принцип спільної діяльності того, хто навчається, з учасниками тренінгу і тренером під час підготовки й у процесі навчання; 2) принцип використання життєвого досвіду (передусім соціального і професійного), практичних знань, умінь і навичок того, хто навчається, як бази і джерела здобуття нових знань; 3) принцип коректування застарілого досвіду й особистих настанов, що перешкоджають педагогам в освоєнні нових знань; 4) принцип рефлексивності, який заснований на свідомому ставленні вчителя до активних методів навчання; 5) принцип системності навчання, який полягає у відповідності змісту, цілей і завдань тренінгового курсу його формам, методам, засобам навчання й оцінці його результативності.

Тематика тренінгових занять була такою: «Самопізнання власного «Я»», «Психологія дитячої обдарованості», «Психологія обдарованої дитини з особливими освітніми потребами», «Діагностична компетентність педагога»,

«Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей із вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання», «Інноваційна діяльність учителя», «Професійні й особистісні якості педагога», «Психолого-педагогічний супровід обдарованого учня із психофізичними особливостями», «Адаптаційні можливості обдарованих дітей з особливими освітніми потребами», «Соціальний супровід обдарованої дитини з особливими освітніми потребами», «Комунікативна компетентність учителя», «Самозміни особистості вчителя».

Кожне із занять проводилося за традиційною схемою та включало такі елементи: привітання, оголошення теми заняття, вправи на активізацію групи, основна частина, рефлексія за кожним заняттям і прощання.

Основними методами психологічного тренінгу є робота у групах, групова дискусія та рольова гра в різноманітних модифікаціях і поєднаннях. Під час тренінгової взаємодії практикувалися також розігрування ситуацій та відпрацювання навичок ефективної взаємодії з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання, використовувалися проєктні методики, міні-лекції й інформаційні повідомлення.

Тренінг призначений для роботи з педагогами різного віку та стажу. На розсуд психолога (тренера), кількість занять можна збільшувати або зменшувати, залежно від того, якою мірою досягнуто поставлену мету під час інтерактивної взаємодії з педагогами.

На підставі теоретичного аналізу проблеми щодо психологічної готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання та констатувального експерименту вивченню підлягали: 1) мотиваційно-вольова сфера педагога; 2) уявлення вчителя про зміст понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю в контексті даної проблематики; 3) здатність педагога до оцінки власних професійних можливостей, необхідних для роботи з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання.

Після проведення формувального експерименту з метою виявлення змін в особливостях прояву психологічної готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання експериментальної та контрольної груп ми застосували ті ж самі методики, що і на констатувальному етапі дослідження.

Дослідження змін у динаміці прояву мотивації педагога до успіху здійснювалося за допомогою методики Т. Елерса [2] і фіксувалося на основі порівняння результатів констатувальної й експериментальної груп до і після формувального експерименту.

У таблиці 1 представлено зміни в динаміці прояву мотивації особистості педагога до успіху (за методикою Т. Елерса).

Як свідчать дані таблиці 1, після формувального експерименту у значній кількості вчителів відбулися суттєві зміни стосовно рівнів прояву мотивації до успіху. Якщо до початку експерименту кількість учителів експериментальної групи, які демонстрували низький рівень мотивації до успіху, становила 40%, то після його завершення – 26%. Якщо до початку експерименту кількість учителів експериментальної групи із середнім рівнем мотивації до успіху становила 45%, то після його завершення – 31%. Аналогічні зміни відбулися в демонструванні педагогами високого та надто високого рівнів мотивації до успіху, зокрема: 12% і 3% до експерименту, 29% і 14% після його завершення.

У контрольній групі суттєвих змін не відбулося. Показники щодо демонстрування педагогами високого та надто високого рівнів прояву мотивації до успіху становлять 14% і 3% до експерименту, 17% і 6% після його завершення.

Виходячи з вищезгаданих результатів, можна стверджувати, що вчителі з високим і надто високим рівнем мотивації до успіху будуть схильними до докладання зусиль для досягнення результативності у власній професійній діяльності, зокрема в роботі з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання. Як згадувалося раніше, надто висо-

Таблиця 1

Динаміка прояву мотивації педагога до успіху до і після формувального експерименту

Рівень мотивації до успіху	До експерименту				Після експерименту			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Низький рівень мотивації до успіху (1-10 балів)	14	40	14	40	13	37	9	26
Середній рівень (11-16 балів)	15	43	16	45	14	40	11	31
Високий рівень (17-20 балів)	5	14	4	12	6	17	10	29
Надто високий рівень мотивації до успіху (20 і більше балів)	1	3	1	3	2	6	5	14

кий рівень мотивації до успіху може спричинити надмірну самокритичність щодо власних професійних можливостей. Однак беззаперечним залишається той факт, що культура самоаналізу педагога слугуватиме для нього запорукою вдосконалення своїх знань стосовно категорії обдарованих дітей з особливими освітніми потребами, отже, здатності втілювати нововведення, які пропонує нам сучасна психолого-педагогічна практика.

Оскільки інтелектуально-операційний критерій передбачає наявність високого рівня професійної компетентності, то рівень психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами, за цим критерієм, може, у свою чергу, визначатися психологічними, педагогічними та методичними знаннями і вміннями, необхідними для забезпечення ефективної роботи з даною категорією дітей. Під час проведення комплексу бесід із педагогічними працівниками поставлено такі запитання: «Який зміст Ви вкладаєте в поняття «дитяча обдарованість»?»; «З якою частотою, на Вашу думку, у дітей з особливими освітніми потребами проявляються природні здібності й обдарування?»; «Яким формам та методам роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання варто віддавати перевагу?».

На етапі констатувального експерименту опитування вчителів контрольної й експериментальної груп дало нам змогу відстежити уявлення про зміст, які вони вкладають у поняття, пов'язані з «дитячою обдарованістю». Після формувального експерименту уявлення вчителів контрольної групи про поняття, пов'язані з феноменом «дитячої обдарованості», майже не змінилися. Наприклад, якщо до експерименту 28 педагогів (80%) контрольної групи розглядали це поняття з біологічного погляду, лише 6 вчителів (20%) розглядали його як величину, яка здатна змінюватися під впливом значної кількості детермінант, то після експерименту похибка в результаті виявилася незначною, а саме: 30 педагогів (86%) і далі асоціювали поняття «дитячої обдарованості» з біологічним явищем, і лише 5 педагогів (14%) далі трактували його як величину, розвиток якої визначається сукупним впливом певної кількості детермінант, які можуть мати місце в житті обдарованої дитини.

А от в експериментальній групі педагогічні працівники висловлювали інше розуміння понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю, зокрема в контексті інклюзивного навчання. Якісна інтерпретація отриманих від учителів експериментальної групи відповідей та їх систематизація дали нам змогу відстежити вже іншу динаміку. Якщо до експерименту поняття «дитячої обдарованості» 31 учитель (88%) асоціював його в основному з біологічним явищем, лише 4 педагогів (12%) розглядали його як величину, яка передбачає лише можливість досягнення дитиною відповідного

результату, то після завершення експерименту відповіді педагогічних працівників на запитання «Який зміст Ви вкладаєте в поняття «дитяча обдарованість»?» набувають іншого звучання. Якісна інтерпретація відповідей дала змогу нам відстежити іншу динаміку, а саме: 10 учителів (29%) і надалі вважали, що «дитяча обдарованість» являє собою біологічну категорію, величину, яка зумовлена генетичною передумовою; 25 педагогів (71%) стали розглядати «дитячу обдарованість» інакше, а саме: як «відкриту систему», що здатна змінюватися під впливом зовнішніх детермінант; психічне явище, яке має свій процесуальний бік; підсумок взаємодії особистісних характеристик дитини та суспільного оточення тощо.

Відповіді вчителів контрольної групи на запитання «З якою частотою у дітей з особливими освітніми потребами проявляються природні здібності й обдарування?» до і після формувального експерименту майже не змінилися. До експерименту 30 учителів (86%) уважали, що «дана категорія дітей не може демонструвати здібності й обдарування через наявність відповідних вад <...>», що «таке явище трапляється вкрай рідко <...>», лише 5 педагогів (14%) обґрунтовували думку про те, що таке явище може мати місце у шкільній освітній практиці. Після формувального експерименту похибка майже не змінилася, зокрема: 31 учитель (89%) і надалі вважав, що «дана категорія дітей через наявність відповідних вад не здатна демонструвати здібності й обдарування», лише 4 педагогів (11%) надалі вважали, що «таке явище може траплятися у шкільному освітньому просторі».

Відповіді педагогічних працівників експериментальної групи на попереднє запитання, у свою чергу, після формувального експерименту набувають іншого звучання. До формувального експерименту 32 вчителів (92%) зазначали, що «дана категорія дітей не схильна демонструвати здібності й обдарування через наявність вад фізичного та психічного спрямування, які, у свою чергу, перешкоджають прояву в них когнітивного та творчого потенціалу», «таке явище трапляється вкрай рідко», лише 3 педагогів (8%) обґрунтовували думку щодо наявності у шкільній освітній практиці обдарованих дітей з особливими освітніми потребами. Після проведеної роботи ставлення вчителів до зазначеного явища зазнало змін. Після циклу проведених з учителями експериментальної групи тренінгових занять відсоток педагогів, які вважали, що діти з особливими освітніми потребами «українсько» демонструють природні здібності й обдарування, «дана категорія дітей не схильна демонструвати здібності й обдарування через наявність певних вад», знизився до 31% (11 осіб), тоді як 69% учителів (24 особи) обґрунтовують думку щодо можливої наявності у шкільній освітній практиці дітей з особливими освітніми потребами.

Відповіді вчителів контрольної групи на запитання «Яким формам та методам роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання варто віддавати перевагу?» до і після формувального експерименту майже не змінилися. До експерименту 11 учителів (31%) віддавали перевагу активним методам навчання, а 24 педагоги (69%) віддавали перевагу індивідуальним формам навчання. Після проведеної роботи похибка майже не змінилася, а саме: 13 учителів (37%) віддавали перевагу тренінговим методам в інклюзивному середовищі, у якому навчається обдарована дитина, а 22 педагогів (63%) обґрунтовували важливість застосування індивідуальних форм роботи з обдарованою дитиною з особливими освітніми потребами.

Відповіді педагогічних працівників експериментальної групи після проведеної роботи зазнали змін. До експерименту динаміка відповідей виглядала так: 15 учителів (43%) віддали перевагу індивідуальним формам роботи, зокрема індивідуальній корекції; групові форми роботи стали прерогативою діяльності 20 педагогів (57%). Після формувального експерименту динаміка відповідей учителів зазнала змін, а саме: 13 вчителів (37%) віддавали перевагу індивідуальним формам роботи, тоді як 22 педагогічних працівників (63%) стали віддавати перевагу тренінгам і активним методам навчання (тренінги з розвитку комунікативної сфери обдарованої дитини з особливими освітніми потребами, її здатності до соціальної адаптації, розвитку в неї позитивного мислення).

Що стосується активних методів навчання, то одним із бар'єрів педагогів, передусім суб'єктивного походження, є відсутність у них сертифікованих знань, отже, і психологічних навичок щодо проведення тренінгів, зокрема в інклюзивному середовищі, у якому може навчатися обдарована дитина. Такий стан речей, у свою чергу, потребує від учителів здатностей психологічно грамотно сформулювати запит перед психологом, інтегрувати з ним свої зусилля для надання допомоги обдарованій дитині з особливими освітніми потребами у становленні власного «Я».

Оцінювально-рефлексивний критерій готовності характеризує вчителя з погляду його вміння аналізувати результати своєї діяльності й усвідомлення ним свого рівня професійної підготовки до реалізації мети і завдань роботи з обдарованими учнями в умовах інклюзивного навчання. Із цієї метою на етапі констатувального та формувального експерименту застосовано опитувальник «Психолого-педагогічна культура вчителя» [1], у контексті якого вчителям запропоновано деякі запитання, які, у свою чергу, модифіковано відповідно до категорії обдарованих дітей з особливими освітніми потребами. Відповіді вчителів контрольної групи до і після експерименту майже не змінилися, тоді як в експериментальній групі динаміка відповідей

зазнала змін, на що ми більшою мірою і будемо акцентувати увагу в контексті даного критерію.

Наприклад, на запитання «Чи задоволені Ви як шкільний учитель своєю психологічною підготовкою до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання?» відповіді вчителів експериментальної групи до формувального експерименту виглядали так: 5% учителів (2 осіб) обрали відповідь «повністю»; 31% (11 осіб) – «зовсім незадоволений»; 42% (15 осіб) – «частково задоволений»; 22% (7 осіб) – «дуже мало задоволений». Після експерименту динаміка відповідей змін виявилася такою: «повністю» стало характерною відповіддю для 23% учителів (8 осіб); «зовсім незадоволений» – для 11% педагогів (4 осіб); «частково задоволений» – для 57 педагогічних працівників (20 осіб); «дуже мало задоволений» стало характерною відповіддю 9% учителів (3 осіб).

Відповіді вчителів експериментальної групи на запитання «Як часто у Вас виникають сумніви щодо правильності власних психолого-педагогічних дій та вчинків стосовно обдарованих дітей в умовах інклюзивного навчання?» до експерименту мала такий вигляд: «ніколи не виникають» стало відповіддю для 7% (2 осіб); «часто» – для 43% (15 осіб); «майже ніколи» і «постійною» стали характерними відповідями для 13% (5 осіб) і 37% (13 осіб). Після експерименту динаміка відповідей виявилася такою: «ніколи не виникають» стало характерною відповіддю для 29% учителів (10 осіб); «часто» – для 20% педагогів (7 осіб); «майже ніколи» – для 37% (13 осіб); «постійно» залишилося характерною відповіддю для 4% педагогічних працівників (5 осіб).

На запитання «Якими психологічними методами Ви намагаєтесь керуватись у своїй педагогічній діяльності в роботі з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами?» відповіді вчителів експериментальної групи до експерименту виглядали так: 57% (20 осіб) учителів віддають перевагу таким методам, як спостереження, бесіда, анкетування, тестування; 13% (5 осіб) вважають доцільним застосування соціометрії в інклюзивному класі, де може навчатись обдарована дитина з особливими освітніми потребами, а 30% (10 осіб) акцентують увагу на застосуванні ними елементів тренінгу в роботі з даною категорією дітей. Після проведеної роботи у відповідях педагогічних працівників також відбулися зміни, зокрема: 49% педагогів (17 осіб) віддають перевагу таким методам, як спостереження, бесіда, анкетування, тестування; 14% учителів (5 осіб) вважають, як і раніше, доцільним застосування соціометрії в інклюзивному класі, де може навчатись обдарована дитина з особливими освітніми потребами; 37% педагогічних працівників (13 осіб) акцентують увагу на застосуванні елементів тренінгу в роботі з даною категорією дітей.

Розподіл відповідей учителів експериментальної групи на запитання «Якою мірою Ви володієте вищезгаданими психологічними методами в роботі з даною категорією школярів?» до і після експерименту також зазнав змін. До формульованого експерименту відповіді вчителів виглядали так: 21% (7 осіб) учителів володіють більшою мірою; 39% (14 осіб) – меншою мірою; 40% (14 осіб) педагогічних працівників мають намір підвищити рівень оволодіння вищезгаданими методами. Після проведеної роботи динаміка відповідей виявилася такою: 34% учителів (12 осіб) володіють більшою мірою; 23% (8 осіб) – меншою мірою; 43% педагогічних працівників (15 осіб) мають намір підвищити рівень оволодіння вищезгаданими методами.

Відповіді вчителів на такі запитання після формульованого експерименту дали нам підстави вважати, що зазначені тренінги є дієвими та слугують передумовою готовності педагогічних працівників, які працюють з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання, до переосмислення власних професійних можливостей.

Повторне відстеження, у свою чергу, уже готовності педагогів до переосмислення власних професійних якостей здійснювалося за допомогою вже застосовуваної раніше методики «Самооцінка професійних якостей» [1], що й стало наступним кроком формульованого експерименту. Аналізу підлягають результати прояву готовності педагогів контрольної й експериментальної груп до і після формульованого експерименту оцінити власні професійні якості за вищезгаданою методикою.

Результати відповідей учителів контрольної групи до і після формульованого експерименту майже не відрізняються один від одного. Так, стереотипні підходи були основою діяльності для 57% учителів до експерименту, після його завершення вони були характерними для 60% педагогічних працівників. До експерименту в контрольній групі однобічні підходи були основою діяльності 57% педагогів, після його завершення – для 63% педагогічних працівників. Якщо в контрольній групі до експерименту в 71% вчителів переважали стандартні підходи, то після його завершення суттєвих змін не відбулося (такі підходи залишалися прерогативою діяльності 77% педагогів).

В експериментальній групі вже спостерігаються суттєві зміни за вищезгаданими параметрами, на відміну від контрольної групи. Якщо до проведеної роботи в експериментальній групі стереотипні підходи були основою діяльності 63% педагогів, то після її завершення – 29% (71% учителів стали позитивно оцінювати таку професійну якість, як імпровізація). Якщо до експерименту в експериментальній групі односторонні підходи були основою діяльності 63% педагогів, то після його завершення – 29% (71% учителів стали обґрунтовувати цілісний підхід до навчання та виховання дітей, у даній ситуації – обдарованих дітей з особливими освітніми потребами). Якщо в експериментальній

групі до експерименту в 77% педагогічних працівників переважали стандартні підходи, то після нього – лише у 31% педагогічних працівників (69% учителів стали позитивно оцінювати таку професійну якість, як творча спрямованість).

Окрім того, зміни наявні і в оцінці педагогами експериментальної групи порівняно з контрольною таких професійних якостей, як самокритика і самооцінка. Якщо до формульованого експерименту низький рівень самокритичності характерний для 37% учителів, то після нього він зріс до 66%. Якщо в 57% учителів експериментальної групи до формульованого експерименту переважала занижена самооцінка, то після проведеної роботи така самооцінка вже характерна для 31% педагогів (висока самооцінка, у свою чергу, властива 69% вчителів).

Висновки. На підставі проведеного дослідження можемо зробити висновки, що цілеспрямована робота з учителями стосовно формування психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання сприяє підвищенню в них рівня мотивації до успіху в роботі з даною категорією школярів, переосмисленню ними ціннісних позицій, отже, знань щодо понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю в умовах інклюзивного навчання, а також професійних і особистісних якостей, необхідних у роботі з даною категорією школярів. Оскільки обдаровані діти з особливими освітніми потребами являють собою особливу категорію школярів, то такий стан речей зумовлює важливість наявності в педагогів здатності до забезпечення цілісного підходу до цієї категорії дітей, готовності до творчої спрямованості в освітньому процесі. Культура самоаналізу для будь-якого педагогічного працівника слугує запорукою вдосконалення професійних і особистісних можливостей у роботі з даною категорією школярів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Потребує практичного вирішення питання розроблення методичних рекомендацій для вчителів щодо організації роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання.

Література:

1. Молода В., Лапанчук Ж. Психодіагностичний інструментарій у роботі з педагогічними працівниками. Кельменці, 2014. 58 с.
2. Райгородский Д. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : учебное пособие. Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2008. 672 с.
3. Шевчишена О. Формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання (програма та навчально-методичне забезпечення тренінг-курсу) : навчально-методичний посібник. Хмельницький : ОІППО, 2018. 64 с.

Shevchyshena O. V. Formation and development of psychological readiness of a teacher to work with gifted children in conditions of inclusive education

The article deals with theoretical and methodological foundations of psycho-correction practice on the development of psychological readiness of a teacher to work with gifted students in conditions of inclusive education. The results of the implementation of the training program "Formation of psychological readiness of a teacher to work with gifted children under inclusive education" are presented.

Therefore, the purpose of the article is as follows: 1) the description of the substantive and procedural aspects of the forming experiment on the formation of psychological readiness of the teacher to work with gifted children under the conditions of inclusive education; 2) quantitative and qualitative analysis of the results of the forming experiment and the development on this basis of the prospects for further research in this direction.

The substantive side of the forming experiment on the formation of psychological readiness of the teacher to work with gifted children under the conditions of inclusive education were the processes of partner interaction between the teacher and the student, and, consequently, the features of the teacher and his competence, which contribute to the implementation of the above-mentioned processes.

The training program, in general, is aimed at forming psychological readiness of the teacher to work with gifted children in the context of inclusive education by updating the processes of self-knowledge and expanding knowledge about the psychology of a gifted child with special educational needs.

Before and after the forming experiment, the following subjects were to be studied: 1) the motivational-volitional sphere of the teacher; 2) the idea of the teacher about the content of concepts related to childhood giftedness in the context of this issue; 3) the ability of the teacher to assess their own professional capabilities necessary for working with gifted students in the context of inclusive education.

Comparison of the results of the above-mentioned parameters was carried out with the help of the methods and techniques that were used before and after the forming experiment: conversations, opinion polls, the method for studying the person's motivation to success by T. Elers, the questionnaire "Psychological and pedagogical culture of a teacher", the method "Self-assessment of professional qualities".

The results of the implementation of the training program give us reason to believe that such training is effective and serves as a prerequisite for the readiness of teachers working with gifted children under inclusive education to increase the level of motivation for success in working with this category of schoolchildren, rethinking the content of concepts connected with children's giftedness, as well as their own professional qualities and capabilities.

Key words: *child giftedness, gifted child with special educational needs, professional-personal possibilities of teacher, inclusive environment, psychological training.*