

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК _____
НУБІП України

Погоджено
Декан гуманітарно-педагогічного
факультету,
кандидат філософських наук, доцент

Допускається до захисту
Завідувач кафедри _____,
доктор _____ наук, _____

Савицька І.М.

« _____ » _____ 2023 р.

НУБІП України
МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему: Емпатична готовність майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

НУБІП України

Спеціальність 053Психологія

Спеціалізація виробнича

Магістерська програма « Психологія »

НУБІП України

Виконала

Гурина Марина Юріївна

НУБІП України

Керівник магістерської роботи

Садова Мирослава Анатоліївна
доктор психологічних наук, професор

НУБІП України

КИЇВ – 2023

ЗМІСТ

НУВБІП України

ВСТУП.....

3

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕМПАТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....

6

1.1. Сутність поняття «емпатія» та «емпатична готовність» в науковій літературі.....

6

1.2. Особливості готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.....

19

1.3. Засоби формування емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.....

26

Висновки до першого розділу.....

36

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....

37

2.1. Організація і методи дослідження.....

37

2.2. Визначення рівня сформованості емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.....

43

Висновки до другого розділу.....

51

РОЗДІЛ 3 ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ЕМПАТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....

52

3.1. Обґрунтування програми розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.....

52

3.2. Аналіз ефективності впровадження програми розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.....

70

Висновки до третього розділу.....

78

ВИСНОВКИ.....

79

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....

Ошибка! Закладка не определена.

ДОДАТКИ.....

Ошибка! Закладка не определена.

ВСТУП

НУБІП України

Актуальність теми дослідження. Сучасна українська освіта тісно пов'язана з розвитком інклюзії. Пріоритетне завдання в таких умовах спрямоване на підвищення якості та доступності освіти для всіх дітей з особливими освітніми потребами, соціалізація та адаптація їх у суспільстві. Основне завдання цієї системи – врахування індивідуальних освітніх потреб кожної дитини, розробка індивідуальних освітніх маршрутів, соціальна реабілітація не лише дітей, а й їхніх сімей. Така система неможлива без спеціально підготовлених фахівців: психологів, дефектологів, асистентів і, звичайно, учителів, які повинні мати не тільки знання свого предмета та основ корекційної педагогіки, а й готовність до гуманного ставлення та спілкування з особами з ООП, тобто добре розвинену емпатію. Саме емпатична готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі є запорукою успіху.

НУБІП України

Попірають ситуацію тривожність та стрес педагога, збільшення навантаження під час підготовки та проведення заняття в інклюзивному класі. Успіх педагогічної взаємодії в інклюзивному навчанні – це розуміння та

безумовне прийняття дитини, відмова від засудження, самоаналіз та саморефлексія, відсутність «емоційно-сміислової стіни» між педагогом та учням з особливими освітніми потребами.

НУБІП України

Практика показує, що випускники педагогічних закладів освіти, як правило, мають професійну та методичну готовність до педагогічної діяльності в закладі освіти: володіють різноманітними методами та технологіями, знають основи спеціальної психології та педагогіки, індивідуальні відмінності дітей та ін. Однак, освоєння знань з інклюзії не сприяє розв'язанню психологічних проблем педагога, що не знімає напругу, яка виникає за наявності в класі учня з особливими освітніми потребами. Як наслідок, із загальної кількості випускників лише небагато проявляють бажання працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища.

НУБІП України

Для того, щоб ідея інклюзії справді «запрацювала», необхідно, щоб вона

стала невід'ємною частиною професійного мислення педагога. Отже, найважливішим компонентом підготовки майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі має стати формування емпатичної готовності.

Проблему емпатії досліджували низка українських та закордонних дослідників: Д. Гюлман, Л. Журавльова, Т. Діпс, О. Никуляк, Т. Матюх, Б. Сверсі, М. Стовер, Е. Тітченер, М. Шеллер, І. Штих, М. Хоффман, К. Ясперс та ін.

В українській професійній педагогічній освіті існує явне протиріччя: підвищується актуальність компетентнісної готовності педагогів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та низька увага до проблеми емпатичної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Актуальність зумовила вибір теми дослідження: «Емпатична готовність майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити емпатичну готовність майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Для досягнення мети необхідно виконати наступні **завдання дослідження**:

1. Визначити сутність поняття «емпатія» та «емпатична готовність» в науковій літературі.

2. Обґрунтувати особливості готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

3. Охарактеризувати засоби формування емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

4. Емпірично дослідити емпатичну готовність майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

5. Розробити програму розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Об'єкт дослідження – процес розвитку емпатичної готовності

майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Предмет дослідження – засоби розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: *теоретичні* – аналіз проблеми емпатичної готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в сучасній науковій літературі; узагальшення наукових джерел із зазначеної проблеми; *емпіричні* – спостереження (застосовувалось для вивчення прояву емоцій); бесіда (використовувалась для отримання соціально-психологічної інформації), опитування; *психодіагностичні* – методика діагностики рівнів емпатичних здібностей В. Бойко; методика багатфакторного опитувальника Кеттелла; методика «Емоційний інтелект» Н. Холла; багатфакторний опитувальник емпатії М. Девіса; методика «Мотивація навчання студентів»; порівняльний аналіз результатів дослідження. Для статистичного опрацювання було використано комп'ютерні програми (STATISTIKA 21.0., SPSS 21.0).

Теоретична значущість дослідження полягає у визначенні теоретичних основи емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Практична значущість дослідження полягає у визначенні рівня розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності.

Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами з метою розвитку емпатичної готовності у майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (70 найменувань) та додатків.

Робота містить 14 рисунків та 4 таблиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕМПАТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

1.1. Сутність поняття «емпатія» та «емпатична готовність» в науковій літературі

У сучасних умовах дефіциту «теплоти» людських відносин, різких негативних змін політичної та соціально-економічної ситуації у суспільстві перед людьми гостро постає проблема байдужості та самотності. Емпатія є феноменом міжособистісної взаємодії, що регулює взаємовідносини людей і значною мірою визначає моральні якості індивіда. У зв'язку з цим проблема емпатії як здатності до співпереживання та співчуття стає актуальною в контексті соціально-психологічної проблеми нашого часу. Розвиток особистості, здатної до співпереживання, співчуття, сприйняття емоційних переживань та проявів інших людей, забезпечує успішну адаптацію людини в сучасному соціокультурному просторі.

Емпатія – основна соціальна емоція, яка передбачає суб'єктивне сприймання іншої людини, пов'язане з проникненням у її внутрішній світ, здатність відчувати її емоційний стан, вміння стати на позицію іншої людини.

Феномен емпатії з погляду теоретичного аналізу розглядається у світлі двох підходів. З одного боку, як психічний процес, з іншого, як здатність та властивість особистості. Така багатозначність підходів до визначення сутності поняття емпатія дозволяє припускати наявність складності у характеристиках структури [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Поняття емпатії прийшло в психологічну науку з філософії на початку ХХ ст. У філософії, а точніше, у її дисциплінах етики та естетики був присутній її тотожний аналог симпатія, що бере свій початок від грецького *pathos* – почуття, що означало співчутливі реакції та переживання людиною єднання з природою.

Проблема симпатії у вказаному понятійному сенсі вперше потрапила до поля уваги нідерландського філософа Б. Спінози ще у XVII столітті **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. У пізніших працях філософів, які розглядають проблеми етичних систем, таких як А. Сміт, Г. Спенсер, М. Шелер, А. Шопенгауер вона вже трактується як властивість людської душі і досліджується з погляду регулятора взаємовідносин людей у суспільстві, що лежить в основі совісті, альтруїзму та справедливості.

У філософській літературі специфіку симпатії спробував відобразити і С. Даруолл. Він показує, що замішуюче страждання, яке характеризує суб'єктів, здатних до емпатії, що може бути перестрамоване на новий об'єкт – вони можуть переживати емоції, прямо пов'язані з іншою людиною та її утрудненням. Не страждати стражданням іншого, відтворюючи його у власному досвіді, а страждати через його страждання. Саме це і буде симпатичним переживанням **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Повний та послідовний теоретичний розвиток проблема симпатії знаходить у працях М. Шеллера, який зазначив, що сутністю симпатії є справжня форма відносин для людей. Їм було розроблено першу класифікацію форм симпатії, які були поділені на вищі та нижчі. Інтерес становлять вищі форми, що знайшли подальший опис у дослідженнях психологів. Такі як співпереживання та співчуття **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

М. Шеллером співпереживання розумілося як стан єдності з об'єктом симпатії, ідентичності із його переживаннями. Співчуття – це високий стан людини, справжня симпатія, що дозволяє проявляти справжню людяність, беручи участь у переживаннях за іншу людину, але дозволяє зберігати цілісність та незалежність почуттів суб'єкта **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Поняття емпатії пов'язують із працями психологів XIX століття Т. Ліпса та Е. Тітченера **[Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 105]**. У своїх працях

Т. Ліпс підкреслював, що існує різниця в поняттях симпатія та емпатія. Дослідник розглядав емпатію з концептуальних позицій естетичного виховання та вкладав у поняття емпатії одночасний сенс і насолоди та пізнання: емпатія

це спосіб пізнання об'єкта, естетичної насолоди через проєкцію своїх почуттів та ідентифікацію з ним [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 89].

Розробкою сутності поняття «емпатія» у XIX та XX століттях займається представники філософії Х. Блер. Він трактує емпатію як природну та бажану основу моральної поведінки людини, яка позбавляє її від негативних емоцій, спричинених потребою обов'язковості виконання моральних обов'язків перед суспільством [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Дж. Міл дав визначення емпатії і назвав її здатністю прийняти роль іншої людини [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

М. Стовер під емпатією розуміє здатність проникати в психіку іншого, розуміти афективні орієнтації інших [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. С. Бергер та Е. Стоппенд характеризують емпатію як афективний зв'язок, поділ стану іншої людини [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Цікавим є підхід американського письменника, психолога Деніеля Гоулмана. Він наголошує на сутності емпатії, порівнюючи її з «соціальним радаром». Недолік емпатії може вилитися, на його погляд, у відношенні до інших як стереотипних істот, справжня природа людей, яка полягає в їхній індивідуальності, на жаль, не враховуватиметься. Людям з нестачею емпатії, вважає він, характерний стан «вимкненості», «соціальної незграбності» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Д. Гоулман розглядає емпатію, як один з компонентів емоційного інтелекту. Її завдання як мінімум – розшифрувати емоції інших людей, як максимум, стверджує він, реагувати на емоції, які не видно. Вищим рівнем розвитку емпатії він називає розуміння проблем іншої людини [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Викладач Б. Сверсі зараховує емпатію разом із взаєморозумінням, переконливістю, співпрацею та досягненням згоди до «п'яти простих секретів успіху» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Багато психоаналітиків розуміють емпатію як різновид контрпереносу. К. Яеперс ділить контрперенос на раціональний і неіраціональний (емпатичний).

Емпатичне розуміння, на його думку, дозволяє зрозуміти іншу людину, відчути те, що відчуває вона. Емпатія за К. Ясперсом – основний інструмент розумючої психології та психотерапії [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

А. Бохарт досліджував та зіставляв різноманітні концепції про емпатію, які створювалися у межах низки психотерапевтичних шкіл. Після виконаної роботи він прийшов до висновку, що терміном «емпатія» позначається група подібних понять, серед яких значна увага приділяється ставленню до іншої особистості, тобто об'єкта емпатії. Отже, А. Бохарт стверджував, що емпатія – це комплекс відносин прийняття, підтримки, ніжності, осмислення, нерозлучності, безперечної позитивності щодо партнера по спілкуванню [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Таким чином, можна констатувати, що думки та підходи до дослідження феномена «емпатія» неоднозначні та суперечливі, а багатоаспектність виділених характеристик свідчить про те, що неможливо виділити визначення, що вміщає достатньо вичерпне розуміння та опис її сутності.

До пошуків такого визначення більшою чи меншою мірою зверталися представники різних психологічних шкіл та напрямів. У межах психоаналізу

3. Фрейд писав, що в прояві співучасті людини в емоційному стані іншого беруть участь два механізми – зараження та наслідування, цим визнається, з погляду психоаналітичної концепції, першорядна роль несвідомого в прояві емоційних форм поведінки, заснованої на імітаційній ідентифікації [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Психоаналітики розглядають ідентифікацію, як початкову форму емоційного зв'язку, який впливає на формування психодинамічної структури та на стиль поведінки людини, особливо в зрілому віці. Процес віднесення своїх спонукань, почуттів і суджень до інших осіб може виступати і як засіб захисту, завдяки якому суб'єкт витісняє їх, не усвідомлює присутності таких «несподіваних явищ» у ньому самому [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

За свідченням представника гуманістичної психології, на думку К. Роджерса, бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого

точно, зі збереженням емоційних та смислових відтінків. Він уточнює, що це так, начебто стає чим іншим, але без втрати відчуття «ніби». К. Роджерсом виділено три рівні емпатії. Найперший і найглибший рівень названий їм як «спосіб буття», спосіб «бути разом» з іншими. Цей спосіб, заснований на розумінні нюансів та труднощів внутрішнього світу оточуючих людей. На другому рівні емпатія виступає дуже корисним способом професійної наявності, способом професійного контакту з клієнтами, внутрішнє життя яких надзвичайно складне та різноманітне. Останній, третій рівень емпатії належить до комунікативної навички, застосуванню якої можна навчитися [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

У поведінковій теорії, представником якої є А. Бандура, стверджується, що головним механізмом емпатії є заміщувальне навчання, за якого реагування моделі на вищі стимули інтерпретується спостерігачем, а відповіді далі застосовуються в конкретних обставинах. Внаслідок такого заміщувального навчання, спостерігач переживає стан об'єкта, отримуючи емоційне задоволення від позитивної, що повертається до нього, емоційної реакції, що виникла у відповідь на його співпереживання.

У біхевіористичній концепції емпатія визначається специфічною емоційною реакцією на дії з боку оточення, не впливаючи або незначно впливаючи на психічний стан суб'єкта [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

М. Хоффман вивчав емпатію у вигляді збуджуючого афекту у спостерігача за станом та проявом реакції іншого об'єкта, особи. У його вченні важливість становив пізнавальний компонент впливу та його зворотній зв'язок [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

У позитивній психології емпатія сприймається як якість поряд з вищими людськими якостями, такими як оптимізм, віра, мужність тощо. Водночас підкреслюється, що емпатійність як властивість особистості, може виступати в трьох характеристиках:

– носити пізнавальний характер, як здатність розуміти та передбачати;

– афективний, як здатність емоційно реагувати;

– активно-діяльнісний, як здатність до співучасті [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Однією з перших, хто поєднав у своїй моделі когнітивний та афективний компоненти була Н. Фешбах. На її думку, саме когнітивний компонент є причиною виникнення емпатії. Іншими словами, здатність розпізнавати емоції іншої людини і прийняти її погляд – необхідна, але недостатня умова для емпатії. На відміну від більшості теорій інших дослідників, її теорія є трикомпонентною.

На когнітивному рівні емпатія залежить від здатності розпізнавати емоційні стани інших. Людина повинна бути в змозі розрізнити ці емоційні стани, відокремлювати один стан від іншого. Другий когнітивний чинник, від якого залежить емпатія, це здатність прийняти роль іншого, що відбиває більш високий рівень розвитку когнітивних здібностей. Н. Фешбах визначає цей чинник як

здатність бачити ситуацію так само, як її бачить інша людина, яка безпосередньо перебуває у цій ситуації. Емоційне реагування – третій компонент, тобто переживання тих самих емоцій, як і інша людина. Водночас автор вважає, що всі три компоненти повинні бути присутніми в емпатійному реагуванні. Таким чином, Н. Фешбах, ніби поділяє когнітивний аспект емпатії ще на два

компоненти, коли інші дослідники обмежуються лише прийняттям ролі [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Візнані інші дослідники почали представляти свої багатоконпонентні підходи для розгляду емпатії. Так, М. Девіс представляв емпатію як конструкт, який містить афективний і когнітивний компоненти. Когнітивний компонент – уміння усвідомити, які існують перспективи в іншого індивіда та ідентифікацію з ним, тоді як емоційний компонент є схильністю до переживання почуттів занепокоєння та співчуття до іншого індивіда [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Поряд з емпатією вживаються у подібних значеннях інші терміни: співчуття, альтруїзм, просоціальна поведінка, соціальна сенситивність [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Дослідники виділяють певні види емпатії: пізнавальну, емотивну, поведінкову (конативну), предикативну.

Емотивна емпатія – емоційний відгук на будь-які прояви почуттів з боку інших. Зазвичай, відбувається сприйняття емоційної ситуації, зараження емоціями іншої людини, проявляється здатність відчувати її емоційне благополуччя або неблагополуччя [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Пізнавальна емпатія передбачає розуміння емоційних переживань, осмислення внутрішнього стану іншої людини. Предикативна емпатія виявляється у здатності передбачати емоційні реакції інших людей. Конативна емпатія виявляється у сприянні, емоційній підтримки, допомоги іншій людині [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Ці види емпатії виділено на основі функціонування провідного компонента в її структурі.

Значна частина дослідників схиляється до думки, що за формами емпатію можна розділити на просту, складну та вищу. Проста форма – це зараження. Ця форма передбачає безпосереднє та мимовільне повторення емоції іншої людини. Переживання, пов'язані із ситуацією, в якій знаходиться інша людина, належать до складної форми емпатії. Такого роду емпатія сприяє розвитку гуманного ставлення до оточуючих та придбання життєвого досвіду. До вищої форми емпатії відносять такі прояви людських почуттів, як співчуття, співпереживання. Співчуттями чи співпереживанням, називається здатність людини відгукуватися на почуття іншого, радіти і сумувати разом із ним [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Різноманіття проявів емпатії призвело до виділення її різних видів, наприклад:

– предикативна емпатія – здатність людей сприймати одне одного, передбачати відповіді іншого у певній ситуації, брати участь іншого, передбачати його думки, почуття та дії;

– співчуття – переживання суб'єктом з приводу почуттів іншого, відмінних від його власних;

– співпереживання – переживання суб'єктом тих самих почуттів, що

відчуває інший через ототожнення з ним;

– короткочасна емпатія – готовність до обмеженого та короткочасного контакту з резноділом позиції іншого;

– довготривала емпатія – готовність до тривалого тісного спілкування з іншою людиною;

– адекватна та неадекватна емпатія – емоційний відгук з «прямим» (адекватна) та «протилежним знаком» (неадекватна, наприклад, радість від неблагополуччя іншого);

– ситуаційна та диспозиційна емпатія [**Ошибка! Источник ссылки не найден. Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

М. Аргайл виділив чинники, які зумовлюють емпатію: здатність брати участь, міжособистісну мотивацію та наявність цього переживання в емоційній пам'яті емпатизуючого [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Таким чином, ключовими характеристиками емпатії як якості особистості виступають такі:

– у процесі емпатії необхідне збереження своєї позиції, збереження психологічної дистанції; – важлива наявність співпереживання, а не просто емоційне відношення (симпатія);

– емпатія – це динамічний процес, а не статичний стан. Цим підкреслюється зміна чутливості до мінливих переживань іншої людини.

Аналіз наукових підходів визначення сутності категорії «емпатія» дозволяє нам розглядати її як інтегральне особистісне утворення, яке є особливою здатністю суб'єкта до відображення внутрішнього світу іншої людини, що дозволяє досягти взаємоузгоджених позицій у процесі спілкування та реалізувати суб'єктну міжособистісну взаємодію. Емпатичні здібності особистості включають емоційну сприйнятливість, здатність до співчуття, співпереживання, вміння правильно оцінки емоційного стану іншої людини, її емоційної підтримки, вміння висловити свої почуття, налагодити емоційний контакт із нею.

Емпатичні здібності особистості пов'язані також з умінням моделювати

образ «Я» іншої людини, що передбачає здатність дати характеристику особи іншої людини, її адекватну оцінку. Емпатія волижує людей у спілкуванні, що є основою конструктивної взаємодії.

Характерна для теоретичних уявлень про емпатію ідея об'єднання когнітивного та афективного аспектів, розуміння емпатії як емоційної та поведінкової відповіді, заснованої на обставинах іншого, більше, ніж своїх власних [Ошибка! Источник ссылки не найден].

Серед теоретичних уявлень про структуру емпатії найбільше сучасними є трикомпонентні моделі. У них емоційний та когнітивні компоненти емпатії видаються як передумови, але не сутності емпатичного переживання. Власне емпатійність проявляється при інтеграції емоційного та когнітивного компонентів третім – діяльним. Такі моделі емпатії, при короткому їх поданні, містять когнітивний, афективний та конативний компоненти.

Розгляд емпатії як процесу передбачає виділення її стадій чи фаз. В. Айкес та Г. Баррет-Леннард поділяють процес емпатії на 3 етапи:

1) етап емпатичного розуміння, що передбачає сприймання та осмислення почуттів партнера, емоційний резонанс;

2) етап повідомлення або експресивного вираження суджень про переживаннях партнера у безпосередньому спілкуванні;

3) етап емпатичної комунікації, протягом якого емпатичне розуміння перевіряється та коригується в режимі міжособистісного діалогу [Ошибка! Источник ссылки не найден].

Згідно з принципами компетентнісного підходу емпатійна підготовка майбутнього вчителя має бути нормативно забезпеченою, особистісно та практико-орієнтованою. Нормативність у цьому разі розглядається як детермінанта стандартизованого навчання і визначає межі допустимого в організації та зміст навчання.

Практико-орієнтована спрямованість зумовлена створенням інноваційних моделей емпатійної підготовки майбутніх учителів на основі компетентнісного підходу. Особистісно-орієнтована спрямованість забезпечується перекладом

процесу підготовки зі стадії засвоєння певних знань педагогічної емпатії у стадію самовизначення власних цілей професійного розвитку та відповідальності за результат.

Емпатія є однією з найважливіших складових професійної компетентності майбутнього вчителя. Традиційно в емпатії виділяються три сторони сприймання іншої людини: раціональна, емоційна та інтуїтивна.

Раціональне в емпатії проявляється у причетності до уваги до іншого, у спостереженні іншої людини, у чіткості сприймання її реакцій, станів та властивостей, тобто всі психічні пізнавальні реакції мають бути спрямовані на об'єкт емпатії. Таким чином, раціональна сторона емпатії – не формальна логіка, а інтенсивна аналітична переробка різних сенсорних каналів інформації про партнера зі спілкування.

Емоційне в емпатії пов'язане з розумінням іншого на основі свого емоційного досвіду, за допомогою емоційних асоціацій та переносів. Інтуїтивне при емпатичному сприйманні іншого зводиться до підсвідомої обробки інформації про партнера зі спілкування.

Отже, емпатична підготовка з цього боку є раціонально-емоційно-інтуїтивним відображення іншої людини, що дозволяє подолати її психологічний захист і осягнути причини та наслідки властивостей, станів, реакцій з метою прогнозування та адекватної поведінки.

Аналіз існуючих визначень емпатії з усією очевидністю демонструє значні розбіжності у тлумаченні поняття як психолого-педагогічного феномена та, крім того, розбіжності в класичних визначеннях цього терміна, що досі призводить до суперечок про правомірність його використання в контексті педагогіки. Очевидно, оскільки використовується той самий термін, то емпатія педагога не може і не повинна бути чимось принципово іншим у порівнянні з емпатією у «класичній» психологічній науці. Безумовно, між ними є низка суттєвих відмінностей.

По-перше, з погляду класичного уявлення, емпатія – це унікальний інструмент, що використовується, здебільшого, психоаналітиками, який поєднує

аналітика та аналізованого та сприяє подоланню хвороби. Емпатія ж у професійній діяльності педагога буде не тільки інструментом, що використовується при розв'язанні особистих завдань, скільки основною стратегією діяльності педагога. Він повинен бути емпатичний не тільки по відношенню до окремих «важких» учнів, емпатія має стати його головною стратегією у спілкуванні з усіма учнями.

По-друге, емпатія – це не лише здатність співпереживати, співчувати разом з іншим, поринути в його світ, водночас залишаючись стороннім спостерігачем.

Для педагога емпатія – це більше складна якість особистості, яка має на увазі поряд з емоційною реакцією та здатністю до ідентифікації також організацію певного виховного впливу, що досягається педагогом через створення такого психологічного клімату, при якому учень зміг би розвинути якості особистості, орієнтовані на загальнолюдські цінності.

По-третє, результатом педагогічної емпатії не завжди буде продуктивне спілкування між педагогом і учнем, оскільки виховний процес може піти своїм шляхом, вийти з-під контролю через серйозні впливи з боку різних випадкових чинників, або ж результати виховної дії можуть бути просто відкладені у часі.

По-четверте, педагогічна емпатія – поняття полінаукове, оскільки вона вимагає синтезу як педагогічних і психологічних знань, так і філософських, медичних, інформаційних та інших.

По-п'яте, педагогічна емпатія є гнучкішою, з одного боку, і більш об'ємним поняттям, з іншого, оскільки педагогічний процес представлений складнішими компонентами, ніж процес застосування емпатії у психологічній чи будь-якій іншій галузі.

Зазначені відмінності можуть поставити під сумнів правомірність використання терміну «емпатія» у контексті педагогіки. Однак, на наш погляд, у головних позиціях поняття «педагогічна емпатія» та «класична» емпатія (психологічна) мають схожість:

1) обидва поняття є характеристиками процесу гуманізації у суспільстві та базовими складовими особистісно-орієнтованого підходу;

2) в обох визначеннях акцент робиться на вмінні поставити себе на місце іншого, подивитися на світ його очима;

3) об'єктом емпатії в психології та в педагогії є людина;

4) і в тій і в іншій науці емпатія може бути представлена у вигляді самоемпатії, яка надає людині можливість увійти у власний світ, пізнати його та інтегрувати досвід у рефлексивній формі;

5) в обох галузях знання емпатія розглядається як спосіб навчання дитини альтруїстичної поведінки, як моральна, соціально-психічна якість особистості;

б) і класичне, і педагогічне визначення емпатії передбачає наявність трьох взаємопов'язаних сторін сприймання іншої людини – раціональної, емоційної та інтуїтивної.

Урахування цих положень призводить до висновку, що емпатія в педагогічній галузі не тільки можлива, а є сучасною невід'ємною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Педагогічна емпатія, звісно, може бути чимось принципово іншим у порівнянні з емпатією в «класичній» психологічній науці, хоча між ними є низка суттєвих відмінностей [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]:

– педагог має проявляти емпатію по відношенню до всіх учнів, а не лише до «важких» на відміну від психоаналітика, який спільно з хворим намагається подолати хворобу;

– навчально-виховний процес передбачає вплив різних чинників, що впливають на дитину. Отже, результати виховного впливу педагога можуть бути неоднозначні.

Емпатійні вміння, що входять до специфічної компетенції майбутнього учителя формуються не одночасно: спочатку формуються найпростіші – основні, потім просунуті, які є вміннями більш високого рівня, і, нарешті, на заключному етапі – креативні [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Наведемо приклад просунутих емпатійних умінь:

– емпатійно-перцептивні вміння: вміння спостерігати за емоційним станом та поведінкою іншого; вміння визначити свої помилки сприймання та ін.;

– емпатійно-інтерактивні вміння: вміння організувати свою поведінку на підставі прогнозу поведінки партнера зі спілкування; вміння стабілізувати психічні стани, що призводять до адекватного спілкування та ін.;

– емпатійно-експресивні вміння: вміння використовувати вербальну та невербальну (мімічну та пантомімічну) експресію та ін.;

– емпатійно-рефлексивні вміння: вміння визначати ступінь ідентифікації своїх емоцій з емоціями партнера зі спілкування; вміння узагальнювати та робити висновки не тільки на підставі логіки, а й на підставі несвідомих зіставлень із минулим досвідом та на підставі інтуїції та ін. [Ошибка! Источник

ссылки не найден.]

Емпатичний компонент відображає спрямованість особистості педагога на створення організаційних, психолого-педагогічних умов, які забезпечують розвиток особистості, емоційний комфорт і благополуччя дитини з ООП, адекватну педагогічну взаємодію її з однолітками і педагогом, що нормально розвиваються (позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, пізнавальний інтерес до проблеми навчання та виховання дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти, потреба в постійному розширенні, встановлення емоційної ідентифікації, «спів-настроєність» на єдину емоційну хвилю, вираження співпереживання, співчуття та співучасті дитині з ООП та ін.).

Показниками сформованості емпатичної складової (емпатичної готовності) інклюзивної готовності можуть бути цінності, інтереси, переконання, установки, що проявляються у судженнях, оцінці морально-етичних ситуацій, моделях поведінки (розуміння дитини, її потреб і потреб, прийняття дитини такою, якою вона є, визнання дитини як партнера в освітній взаємодії, співчуття та співпереживання дитині; відмова від дій, що примушують дитину надходити згідно зразкам, що задаються та контрольованим педагогом).

Рівні сформованості емпатичної готовності мають такі характеристики:

– елементарний – інтереси примітивні, переконання та установки, що проявляються в судженнях, досить поверхневі, носять нестійкий характер,

оцінка морально-етичних ситуацій, моделей поведінки поверхнева;

– функціональний – інтереси, переконання, судження достатньо глибокі, виражене емпатичне ставлення до дітей з ООП, оцінки морально-етичних ситуацій та моделей поведінки глибокі, соціально детерміновані;

– рівень системного бачення – виражене дієве співпереживання дітям з ООП та їхнім батькам, визначеність позицій та переконань, аргументованість, суджень, вчинків, детермінованість поглядів інтересами актуальної педагогічної ситуації та позицією дитини з ООП [Ошибка! Источник ссылки не найден].

Таким чином, можна узагальнити, що у традиціях української психології емпатія трактується як вчинок, і відповідно здатність до емпатії – це здатність до вчинку, важливий діяльнісний аспект емпатії. У зарубіжній психології емпатія сприймається як здатність сприймання людини. Під педагогічною емпатією ми розуміємо професій-номоральну, соціально-психологічну якість особистості, в основі якої лежить толерантність як базова характеристика процесу гуманізації, і яка є раціонально-емоційно-інтуїтивним відображенням іншої людини через процеси аналогії, ототожнення, ідентифікації, конгруентності та рефлексії, що допомагає вчителю організувати виховний вплив ефективніше.

1.2. Особливості готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі

Сучасні соціологічні, психолого-педагогічні дослідження констатують факт, що сьогодні через низку різних чинників досить часто трапляються діти з особливими освітніми потребами, з кожним роком їх кількість лише зростає. Через це існує проблема забезпечення освіти таких дітей, таким чином, мова йде про усунення бар'єрів між корекційними і звичайними класами в закладах загальної середньої освіти а також усунення спеціальних закладів освіти.

Інклюзивна освіта – це широкий інтеграційний процес, який передбачає рівний доступ до освіти для всіх дітей незалежно від їх психо-фізичного

розвитку. Введення інклюзивної освіти передбачає і підготовку педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища.

У психологічній науці результати розвитку особистості в професійному напрямку ототожнюються з поняттям «готовність», яка виступає самостійною характеристикою особистості, що змінюється в мінливих умовах і має, свій зміст та стадії розвитку.

У науковій літературі розглядаються різні аспекти поняття «готовність».

О. Бабакова вважає, що готовність – це особливий психічний стан, що забезпечує високу дієздатність або займає проміжне положення між психічними процесами та властивостями особистості, утворюючи функціональний рівень, що є необхідним для забезпечення результативності професійної діяльності [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

На думку З. Ленів готовність – це певна поведінка, настрої особистості, установка на активні дії, пристосування особистості для успішних дій, обумовлених мотивами та психічними особливостями особистості [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Д. Супрун трактує поняття «готовність» як здатність до діяльності, що проявляється в активному позитивному ставленні до неї, схильності займатися нею, що переходить на високому рівні розвитку в пристрасну захопленість [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. На думку дослідника до цього поняття варто включити певний запас знань, навичок, умінь, компетенцій у певній галузі знань.

К. Бовкуш вважає, що готовність до діяльності передбачає утворення таких необхідних установок, відносин, якостей та властивостей особистості, що забезпечують майбутньому фахівцю можливість свідомо та сумлінно приступити до виконання своїх професійних функцій та обов'язків [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

У визначеннях поняття «готовність», запропонованих різними дослідниками є такі характеристики, як «установка», «психічний стан», «властивість і якість особистості», «позитивне ставлення» тощо, які заєвідчують

різні сторони та характеристики цього терміну. Подібна розрізненість у наукових уявленнях ускладнює розуміння сутності цього поняття.

Аналіз існуючих підходів показує, що найчастіше готовність досліджується як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуації відповідальних дій чи підготовки до них. Готовність проявляється як можливість, схильність суб'єкта діяти на досить високому рівні, виступає як умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації.

У межах нашого дослідження готовність цікавить нас насамперед як професійна готовність, тобто суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконувати.

Аналіз дослідження проблеми готовності до професійної діяльності показав, що її вивчення здійснюється за напрямками (психологічне, акмеологічне, психолого-педагогічне, педагогічне) та напрямками (особистісна, функціональна, особистісно-діяльнісна). Під особистісним напрямком вивчення готовності розуміється прояв індивідуальних якостей особистості, обумовлених характером майбутньої діяльності. Дослідженням цього питання займалися

Г. Варіна, І. Демченко та ін. [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Готовність людини до професійної діяльності розглядалася по-різному, залежно від специфіки професії, її типу. Більшість вчених пояснювали готовність як сукупність пізнавальних, мотиваційних, волевих та емоційних якостей особистості, загальний психофізіологічний стан, які актуалізують професійні здібності людини; спрямованість особистості на виконання певних дій (І. Демченко, І. Калиновська, О. Мартинчук та ін.).

Теоретичний аналіз проблеми готовності особистості до діяльності показав, що це особливий психічний стан та відносно стійка характеристика особистості. Незважаючи на різноманітність напрямків, вивчають і різні форми та види готовності, все зводиться до того, що це схильність суб'єкта

організувати свою діяльність певним чином.

На нашу думку, готовність до професійної діяльності – це певний психічний стан людини, що містить усвідомлення нею своїх цілей і можливостей, оцінку наявних умов, прогнозування своїх зусиль щодо досягнення результату.

У педагогічній сфері готовність майбутніх вчителів розглядалася як готовність до роботи з дітьми, до виконання тих чи інших видів професійної діяльності, розв'язання педагогічних завдань або проблемних ситуацій тощо

[Ошибка! Источник ссылки не найден.]

У нашому дослідженні йдеться про готовність до майбутньої професійної діяльності вчителя в інклюзивному освітньому середовищі. З погляду змісту розглянутого виду готовності, більшість дослідників виділяють такі компоненти професійної готовності майбутнього вчителя:

- розвинені психолого-педагогічні здібності;
- позитивне ставлення до професійної діяльності;
- стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мовлення, мислення;
- розвиненість емоційної, волевої, чуттєвої сфери (натхнення, впевненість в успіху, вміння керувати собою, долати почуття сумніву, страху і т.д.);
- стабільні професійні інтереси;
- професійно значущі якості, компетенції, здатність їх мобілізувати та активізувати;
- самостійність у розв'язанні професійних завдань;
- стійкі мотиви діяльності вчителя, усвідомлення відповідальності за її результати;

– адекватні вимоги до професійної діяльності, якості особистості, риси характеру **[Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.]**

Проблема готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей

знайшла свій відбиток у закордонних дослідженнях.

А. Боєр з колегами у своїй роботі наголошують на досвіді інклюзивної практики вчителів, що дозволяє формувати в нього позитивне ставлення до подібної діяльності, бажання вдосконалювати свою професійну майстерність у цьому напрямку. На думку авторів, позитивний настрій педагогів на реалізацію інклюзивного навчання є важливою передумовою успіху інклюзивного навчання у школах [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Б. Кук, аналізуючи стан готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей, виявляє нестачу у педагогів умінь застосовувати диференційовані методи навчання, а також здібностей справлятися з різними потребами учнів [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

А. Кумар та Л. Бехера, досліджуючи готовність вчителів до інклюзивного навчання, зазначають у її структурі розуміння потреб та здібностей особливих дітей, адаптацію до навчання та диференціацію діяльності [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Л. Флоріан та Х. Лінклейтер розробили початковий курс підготовки вчителів для реалізації інклюзивної практики. Автори курсу спиралися не стільки на озброєння вчителів знаннями та навичками, необхідними для роботи в інклюзивних класах, скільки на використання вже наявних у них знань та навичок у ситуаціях, коли учні зазнають труднощів у навчанні [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Є наукові праці, що відображають організацію процесу формування у майбутніх педагогів готовності до здійснення інклюзивної освіти. З. Шевців сформулював завдання підготовки педагогічних працівників до інклюзивної освіти:

1) формування ціннісно-мотиваційного ставлення до педагогічної діяльності умовах спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком;

2) формування системи загальних та спеціальних знань для реалізації інклюзивного підходу у навчанні;

3) оволодіння комплексом педагогічних умінь та навичок для якісного навчання дітей з урахування особливостей психофізичного розвитку та індивідуальних освітніх потреб;

4) формування психологічної готовності до процесу спільного навчання, виховання та розвитку дітей з ООП у середовищі однолітків, що нормативно розвиваються [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Т. Джаман розробила уявлення про систему підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти:

– ця підготовка повинна являти собою персоніфікований та безперервний процес спільної діяльності викладачів та майбутніх педагогів, спрямований на розвиток професійної компетентності та формування особистісно-професійних установок на спільне навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком;

– зміст підготовки має бути сконструйований у логіці задачного підходу з урахуванням тенденцій розвитку інклюзії у закордонній та вітчизняній практиці;

– технологія підготовки педагогів буде заснована на застосуванні гуманітарних технологій і забезпечуватиме отримання нового професійного досвіду в інклюзивній освіті [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Готовність до професійної діяльності майбутнього вчителя завжди є результатом та наслідком професійної підготовки (навчання у закладі освіти з певної спеціальності, підвищення кваліфікації, стажування). У готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя зазвичай виділяють три основних компонента: фізичну, психологічну та спеціальну.

Психологічна готовність відбиває суб'єктний, індивідуальний рівень готовності до майбутньої професії, містить соціально-психологічні та індивідуально-особистісні риси фахівця, які потрібні у педагогічній діяльності. Згідно із психологічною готовністю до професійної діяльності майбутніх вчителів необхідно виділяти наступні компоненти:

– мотиваційна (професійно значущі потреби, мотиви та цінності діяльності);

– особистісна (професійно значущі властивості особистості фахівця з числа

характерологічних, емоційно-вольових, моральних, комунікативних та інших якостей, що визначають професійну придатність особистості);

– когнітивна (засвоєні знання, вміння професійної діяльності);

– емоційно-вольова (образ діяльності та особистий професійний план, який актуалізує саморегуляцію суб'єкта) [Ошибка! Источник ссылки не найден.;

Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Спеціальна готовність професійна готовність відображає об'єктний рівень готовності, який становлять предметно-діяльнісні характеристики спеціаліста:

теоретична та практична готовність.

Варто зазначити, що традиційні моделі підготовки педагогів не відповідають вимогам, які висуваються до педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища, тому на етапі модернізації педагогічної освіти необхідна

розробка нових підходів у підготовці педагогів, вкладених у формування інклюзивної культури педагога як складової його професійної культури

[Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Дослідниками переконливо показано, що провідну роль в ефективній реалізації інклюзивної освіти відіграє психологічна, методична та організаційна

готовність педагогів до навчання та виховання дітей з ООП [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Розвиваючи погляди дослідників на професійну та психологічну готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти вважаємо, що готовність

педагогів до роботи з дітьми з ООП – це когнітивно-психологічна та ціннісна освіта (компетенція), яка включає низку наступних взаємопов'язаних

компонентів:

– аксіологічний (ставлення до інклюзії як до добра, позитивного соціально-педагогічного явища, ресурсу розвитку дитини);

– емоційно-мотиваційний (позитивне ставлення до дітей з ООП, інтерес до професійної діяльності, пов'язаної з їх навчанням та вихованням);

– когнітивний (знання про особливості дітей з ООП та характер професійної інклюзивної діяльності, що дозволяють забезпечити змістовне та

процесуальне наповнення діяльності з навчання та виховання цієї категорії учнів згідно із завданнями та конкретними життєвими ситуаціями);

– волевий (відповідальне ставлення до інклюзивної діяльності, зосередження уваги на проблемах учнів, педагогічний оптимізм, висока цілеспрямованість на досягнення позитивного результату в навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами, налаштованість, що сприяє забезпеченню цієї успішності);

– операційно-компетентнісний (опанування певними компетенціями інклюзивної діяльності загалом та конкретними методами, способами, прийомами зокрема);

– комунікативний компонент (застосування різноманітних комунікацій, у тому числі інформаційних, мережевих, у процесах навчання, розвитку та виховання дітей в інклюзивному середовищі);

– рефлексивний (самооцінка педагогом своєї підготовленості у питаннях інклюзивної освіти) [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Розвиток аксіологічного та емоційно-мотиваційного компонентів готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з ООП здійснюється тільки при усвідомленні ними здоров'язбережувальної компетентності. Цей підхід детермінує виключення негативних оцінок при взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, усвідомлення їх проблем, шире зацікавлення у задоволенні їх особистісних потреб. Важливою умовою є розгляд педагогом процесу освіти через призму філософії інклюзивності, яка передбачає зміну уявлення про те, що проблемою є дитина, і перехід до розуміння того, що проблема криється в самій системі освіти.

Таким чином, психолого-педагогічна готовність, як зміст установки є необхідною передумовою успіху ефективної професійної діяльності майбутніх вчителів в інклюзивному освітньому середовищі. Зміст та структура професійної готовності визначаються вимогами діяльності до психічних процесів, станів, досвіду, властивостей особистості та її установок.

1.3. Засоби формування емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі

Введення інклюзивної освіти висуває нові вимоги до роботи вчителів, зокрема до їх емпатичної готовності виконувати свою професійну діяльність у системі інклюзивної освіти.

Розвиток емпатичної готовності до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в майбутніх вчителів залежить від актуального рівня розвитку компонентів психологічної готовності (психофізичного, психічного, когнітивного, ціннісно-мотиваційного) та активності студента як суб'єкта діяльності, а це свідчить про необхідність психологічної роботи з майбутніми вчителями.

У сфері професійної підготовки актуалізується завдання формування в студентів навичок психологічної саморегуляції, умінь зберігати самовладання та керувати емоціями інших. Ці вміння та навички допоможуть фахівцеві справлятися як зі звичайними, так і з нестандартними робочими проблемами.

На думку закордонних дослідників, емпатична готовність тісно взаємопов'язана з успішністю професійної діяльності майбутніх учителів, оскільки вони працюють у сфері «людина-людина». Процвітаючі люди, які досягли значних професійних успіхів у галузі психології, мають високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Інакше кажучи, можна стверджувати, що рівень емпатії є важливим чинником розвитку особистості, опосередковуючи досягнення високих рівнів професіоналізму, особливо в цій сфері діяльності, яка передбачає взаємодію з іншими людьми [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Стандартні обставини праці професіонала в цій системі – це ситуації нервово-психічної напруги, необхідність переключення з одного виду на інший, вміння опанувати власними емоційними проявами, вміння розуміти внутрішній стан тих людей, із якими треба працювати.

Однією з найважливіших якостей майбутнього учителя, який працюватиме

в інклюзивному освітньому середовищі є емоційна компетентність, основу якої складає емоційний інтелект. Тому розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів – важливе завдання навчально-професійної діяльності закладу вищої освіти.

Слід зазначити, що рівні сформованості емпатичної готовності визначають можливість успішної чи менш успішної самореалізації у професійній діяльності майбутніх учителів. Високий рівень емпатичної готовності має на увазі баланс розуму та почуттів. Високий рівень емпатичної готовності сприяє виникненню відчуття внутрішньої свободи при усвідомленні повної відповідальності за себе та свою поведінку, тягне за собою необхідність задовольняти особисті потреби відповідно до мотивів поведінки та досягати балансу, вносячи корективи до стратегії власного життя.

Низький рівень емпатичної готовності проявляється у дисбалансі розуму та почуттів, спричиняє труднощі особистості в розумінні власних мотиваційно-потребових та емотивно-чуттєвих спонукань, що призводить до фрустрації, а в результаті – до депресії.

Процес розвитку емпатичної готовності в майбутніх учителів можна умовно розділити на п'ять етапів [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Перший етап – Спізнання себе. У процесі самоусвідомлення людина починає «пробуджуватися», робити цікаві відкриття в розумінні свого внутрішнього світу, своїх емоцій та почуттів. Це процес, який дозволяє по-новому розглянути себе та оточуючих людей.

Навчитися керувати своїми емоціями та почуттями – другий етап розвитку емпатичної готовності. Уміння контролювати емоційні стани дозволяє використовувати емоції задля досягнення поставленої мети. Самоконтроль залежить від усвідомлення учителем того, що він відчуває в певний момент і які відчуває емоції, а також від розуміння, що відбувається довкола. Самоконтроль передбачає наявність еталона, зразка «ідеального вчителя» та отримання знань, відомостей про контрольовані почуття та емоційні стани. Особлива увага на цьому етапі приділяється розвитку толерантних установок у майбутніх вчителів.

Толерантність передбачає усвідомлення людиною необхідності позитивного ставлення до себе, усвідомлення толерантної та інтолерантної складових самого себе, опанування навичками позитивної взаємодії в психологічному спілкуванні та з представниками інших культур, етносів, носіїв інших образів життя, думок, поглядів» [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Уміння керувати собою передбачає розвинену психологічну спостережливість, яка проявляється в умінні помічати малопомітні, суттєві особливості людей. Спостережливість передбачає розвинену допитливість розуму, допитливість та життєвий досвід.

На третьому етапі відбувається розвиток уміння майбутніх учителів розпізнавати емоції інших людей, розуміти почуття партнера зі спілкування, вчителю, сконцентрованому тільки на самому собі, важко зрозуміти іншого, уявити світ очима іншої людини.

Основу професійної діяльності майбутнього вчителя становить механізм ідентифікації. Для ідентифікації необхідний сильний емоційний зв'язок та орієнтація на іншу людину, що, своєю чергою, підвищуватиме показники продуктивності діяльності.

Проблема усвідомлення почуттів та емоцій інших людей ставиться до процесу цілісного сприймання, тобто створення образу партнера зі спілкування, який включає всі рівні психічного відображення і від світогляду сприйманого.

Четвертий етап розвитку емпатичної готовності майбутніх психологів – опанування вмінням керувати станами партнерів зі спілкування. Керування станом партнера передбачає здійснення сукупності гуманістичних індивідуалізованих впливів, обраних педагогом, спрямованих на запобігання несприятливих станів дітей. Для продуктивного керування станом іншої людини необхідна чітка мета, шляхи її досягнення, передбачення поведінки, що можливе за наявності досвіду аналізу моделі взаємин. Уміння приймати рішення, не обмежуючи власних інтересів та не принижуючи іншого – мистецтво, яким необхідно опановувати кожному студенту, який бажає працювати вчителем в

інклюзивному освітньому середовищі.

П'ятий етап формування емпатичної готовності – розвиток психологічного професіоналізму. Професія учителя передбачає перманентне самоспостереження, самооцінювання, рефлексію та самоконтроль.

У психологічній літературі представлено різні методи розвитку емпатичної готовності: методи емоційної (психофізіологічної) саморегуляції (методи релаксації, медитативні техніки, дихальні техніки, візуалізація), методи впливу та контрвпливу, ігрові методи, сюжетно-рольові моделювання, розбір конкретних випадків із життя, кейсові випадки, арт-терапевтичні методи та ін.

Ці методи розвитку емпатичної готовності можуть бути реалізовані за допомогою різних засобів, але найефективнішими, на наш погляд, є соціально-психологічний тренінг та психологічне консультування. Розглянемо детальніше ці засоби.

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) – це вид психологічного тренінгу, який передбачає групову форму роботи [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. СПТ був започаткований німецьким дослідником М. Форвергом у 70-х роках і ґрунтувався на рольових іграх з елементами драматизації.

Соціально-психологічний тренінг – це сучасний метод активного навчання, орієнтований на новий досвід, метою якого виступає підвищення комунікативної компетентності в тому чи іншому контексті спілкування. Характеризується короткостроковістю та високою інтенсивністю [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

СПТ – це метод корекції особистісних якостей, життєвих цінностей, поведінки, емоцій тощо. Важливою рисою тренінгів є їхня стадійність, зумовлена соціально-психологічними закономірностями розвитку малої групи.

Сильні сторони:

- учасники емоційно залучені, зацікавлені в роботі;
- учасникам надається нова тематично орієнтована інформація;
- робота спрямована як на особисті зміни, так і на відпрацювання умінь і навичок [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 69].

Під час тренінгу спілкуються між собою всі учасники, утворюючи такі інтеракції:

- тренер – учасник;
- учасник – тренер;
- учасник – учасник [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Організація такого процесу комунікації дозволяє зробити процес навчання найефективнішим, оскільки під час навчання учасники мають можливість не лише отримувати інформацію від тренера, а й ділитися з ним своїм досвідом, обмінюватись знаннями з іншими учасниками тренінгу.

До основних принципів соціально-психологічного тренінгу належать:

- якісні зміни процесів спілкування в групі;
- активна позиція учасника тренінгу;
- обмежене обговорення подій, лише в межах тренінгу («тут і тепер»);
- персоніфікація висловлювань;
- навмисний міжособистісний зворотний зв'язок;
- високий рівень включеності емоційної сфери учасників [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Загальною метою СПТ є підвищення компетентності у сфері спілкування.

До основних завдань тренінгу відносять такі:

1. Набуття психологічних знань, поглядів різних психологічних шкіл особистості людини, процес взаємодії людей, прийоми ефективного спілкування.

2. Набуття зовні висловлюваних умінь і навичок спілкування: у парній взаємодії, у складі групи, під час вступу, при активному слуханні, тобто збагачення техніки та тактики спілкування.

3. Корекція комунікативних установок, тобто вироблення своїх стратегій спілкування.

4. Адекватне сприймання себе та інших у ситуаціях спілкування.

5. Розвиток та корекція особистості, її глибинних утворень, розв'язання особистісних-екзистенційних проблем [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 15-16].

Тренінг – безпечний простір для навчання. Важливим чинником безпеки є довірлива атмосфера, а також розуміння того, що відбувається. Для цього потрібні правила, які дозволяють задати формат, регламентувати та контролювати внутрішньо групові процеси, що відбуваються під час тренінгу. Під час тренінгу учасники набувають знань, умінь та навичок залежно від заданої теми та визначеної мети заняття [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

З огляду на різноманітність конкретних вправ, прийомів і технік, що використовуються в тренінговій роботі, прийнято виділяти кілька базових методів тренінгу. До них традиційно відносять групову дискусію й ситуаційно-рольові ігри.

Робота з групою відбувається в кілька стадій. СПТ включає зазвичай два етапи: основний та контрольний. На основному етапі відбувається підготовка групи до роботи (розігрів, лабілізація) та цілеспрямоване формування життєвих цінностей (навчання технікам). Контрольний етап включає контроль рівня досягнутих результатів та зняття напруги в учасників тренінгу.

Тренінг, як правило, включає наступні фази:

- 1) знайомство;
- 2) розігрів;
- 3) лабілізація;
- 4) створення (запровадження) орієнтовних засад діяльності;
- 5) опанування [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Результати дослідження, яке виконали А. Венер, Р. Ріттер, Г. Лохаус та Ф. Кремер, показують, що вчителі, які працювали в тренінгових групах, значно розширили свою концепцію інклюзивної освіти та набули необхідних навичок

[Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Ми поділяємо їх переконання, що психологічний тренінг, який містить комплекс ігор і вправ, що дозволяють

занурити здорових людей у світ людей з обмеженими можливостями, може сприяти формуванню гуманних якостей, до яких відноситься толерантність.

Наступним засобом розвитку емпатичної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі є психологічне консультування.

Психологічне консультування – теорія та практика створення атмосфери безпеки. Виступаючи як самостійна практика і теорія, консультативна психологія водночас тісно пов'язана з практиками та теоріями медичної, соціальної, правової та інших видів допомоги. Багато дослідників у межах різних

наук і підходів зазначають як важливий момент допомоги «перетворюючу силу почувати себе у безпеці» (feeling safe) [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Особливо актуальна ця потреба в межах нашого дослідження, коли існують страхи та побоювання, невпевненість у своїх силах майбутніх вчителів щодо роботи в інклюзивному освітньому середовищі, переживання беззахисності і загроз ззовні та зсередини, що цілеспрямовано стимулюються цілою низкою методів психологічного, соціального та іншого плану і потім активно експлуатуються у різних практиках та теоріях маніпуляції суспільною та індивідуальною свідомістю та всім життям людей. Іноді для цього

використовуються також психотерапевтична, консультативна теорія та практика: створені для того, щоб допомогти примирити суспільство та людину, допомогти людині знайти себе в суспільстві, а суспільству знайти себе в

людині, в останні десятиліття психологічна, медична, соціальна, правова, економічна допомога використовуються в прямо протилежних допомозі цілях [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.].

У популярній нейрофізіологічній теорії «блукаючих нервів» (polyvagal theory), заснованої на ідеї про те, що вибір поведінки та психологічний досвід диктуються «фізіологічним станом»: у стані стресу нервова система може «саботувати» здатність людини розуміти те, що відбувається, співвідносити факти, явища. Нервова система оцінює ризики та безпеку в оточуючому

середовищі автоматично та постійно. Тому відчуття безпеки є відносним та залежить від стану нервової системи. У процесі допомоги потрібно не так інтенсивно втягувати клієнта в перетворення його смислів та життєдіяльності, як створювати атмосферу безпеки [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Закордонні дослідники приділяли значну увагу психологічному консультуванню, про це свідчить наявність низки наукових праць з цієї проблеми у різних напрямках: психоаналітичний (Х. Когут, А. Фрейд, З. Фрейд та ін.); адлеріанський (А. Адлер, Р. Дрейкурс, Д. Дінкмеєр), клієнт центрований (А. Бой, Д. Пайн, К. Роджерс); екзистенційний (А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкл); гештальт-терапія (Л. Перлз, Ф. Перлз, Дж. Фейген); біхевіоризм (Дж. Уотсон, Б. Скінер).

Психологічне консультування ми розуміємо як організацію та супровід процесу усвідомлення та розв'язання людиною своїх проблем у процесі розвитку.

З цього погляду груповому консультуванню належить унікальне місце, оскільки в повсякденному житті, і зокрема в освіті, людина завжди залучена до будь-яких груп. Груповий процес сприймається як потужний каталізатор особистісних змін. Група є ідеальною для супроводу процесу розвитку людей, які мають спільні інтереси, більш менш рівних за статусом і не мають деструктивних проявів.

Консультативні групи націлені на зростання та розвиток учасників групи, та виокремлення з усього тих аспектів, що перешкоджають цим процесам. Ми розглядаємо психологічне консультування як технологію розвитку психологічної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Специфіка психологічного консультування полягає в безпосередньому двосторонньому цілеспрямованому спілкуванні консультанта з клієнтом, що протікає у формі довірчої індивідуальної розмови. На відміну від психологічної корекції та психотерапії психологічне консультування передбачає надання психологічної допомоги практично здоровим людям, які відчувають деякі труднощі під час розв'язання тих чи інших життєвих завдань, наприклад, щоб

подолати страх роботи з дітьми з ООП, навитися сприймати їх незважаючи на їх особливості **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**

Аналіз досліджень, присвячених консультативному процесу, дозволив виділити низку закономірностей, які можуть бути покладені в основу консультування.

Основним принципом є уявлення про безперервний процес формування та розвитку особистості упродовж життя. Він був сформульований відомими представниками гуманістичного напрямку психології та психотерапії К. Роджерсом, Е. Еріксоном, В. Франклом. У межах цього підходу

передбачається, що процес особистісного зростання людини може бути продовжений у будь-яких складних ситуаціях, навіть таких, що здаються нерозв'язаними. Автори стверджують, що кожна особистість має достатні

внутрішні ресурси для подолання затримок психологічного зростання, чи відставання в розвитку. Тобто у кожної людини є внутрішній потенціал безперервного розвитку, незалежний від зовнішніх умов життя **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**

Не менш важливою для розуміння змісту консультативного процесу є концепція сенситивних та кризових періодів розвитку особистості. Ця концепція

представлена в працях Е. Еріксона, який описав вісім психосоціальних криз, які неминуче має подолати кожна людина у своєму житті. Від результату кризи (сприятливої чи несприятливої) залежить можливість подальшого гармонійного

чи дисгармонічного розвитку особистості **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**

Перехід людини з одного соціального середовища в інше передбачає включення механізмів психологічної адаптації, це досить актуально для підготовки майбутніх вчителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, адже він також має пройти цю адаптацію разом з дітьми. Чинником

розвитку особистості дорослої людини є тип взаємовідносин, що складається у неї з референтною групою або особою. У новому соціальному середовищі особистість проходить три фази розвитку: адаптація (дезадаптація),

індивідуалізація (деіндивідуалізація), інтеграція (деінтеграція). Консультація психолога може допомогти майбутньому вчителю у конструктивному переживанні цих етапів.

Теорія психологічного консультування ґрунтується на уявленні про багаторівневу структуру спілкування, що містить емоційне зараження, переконання та інформування. У своїй роботі психологу необхідно вміти використовувати всі вищезазначені механізми спілкування. Для цього консультанту потрібне спеціальне навчання та опанування низкою технік,

розроблених у межах різних шкіл сучасної психотерапії. Серед них: раціональна терапія П. Дюбуа, клієнт-центрована терапія К. Роджерса, когнітивна психотерапія А. Бека, раціонально-емотивна терапія А. Елліс, сфокусовані на рішенні школи терапії та ін. **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**

Таким чином, психологічне консультування та соціально-психологічний тренінг є ефективним засобом підготовки майбутніх вчителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки сприятиме зняттю напруги, допоможе сформувати позитивну установку на роботу з дітьми з ООП, сприятиме включенню механізмів психологічної адаптації.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

Висновки до першого розділу

У першому розділі розкрито теоретичні основи готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Аналіз наукових підходів до визначення сутності категорії «емпатія» дає змогу нам розглядати її, як інтегральне особистісне утворення, яке є особливою здатністю суб'єкта до відображення внутрішнього світу іншої людини, що дозволяє досягти взаємоузгоджених позицій у процесі спілкування та реалізувати суб'єктну міжособистісну взаємодію. Емпатичні здібності особистості включають емоційну сприйнятливість, здатність до співчуття, співпереживання, вміння правильно оцінки емоційного стану іншої людини, її емоційної підтримки, вміння висловити свої почуття, налагодити емоційний контакт із нею.

В емпатії виділяються три сторони сприймання іншої людини: раціональна, емоційна та інтуїтивна. Показниками сформованості емпатичної готовності інклюзивної готовності можуть бути цінності, інтереси, переконання, установки, що проявляються в судженнях, оцінці морально-етичних ситуацій, моделях поведінки

Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП є це когнітивно-психологічна та ціннісна освіта (компетенція), яка включає низку наступних взаємопов'язаних компонентів: аксіологічний, емоційно-мотиваційний, когнітивний, вольовий, операційно-компетентнісний, комунікативний компонент, рефлексивний.

Найефективнішими засобами розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі є соціально-психологічний тренінг та психологічне консультування.

НУБІП України

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

2.1. Організація і методи дослідження

Після теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження було визначено необхідність проведення емпіричного дослідження. У дослідженні брали участь студенти Національного університету біоресурсів і природокористування України в кількості 50 осіб.

Мета дослідження – визначення емпатичної готовності майбутніх учителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Для досягнення мети необхідно виконати наступні завдання дослідження:

- 1) підібрати діагностичні методики дослідження емпатичної готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності;
- 2) провести діагностичне дослідження;
- 3) здійснити якісний та кількісний аналіз отриманих результатів.

Дослідження проходило в три етапи:

1. Підбір методик та опис діагностичного інструментарію.
2. Проведення діагностики емпатичної готовності майбутніх вчителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.
3. Аналіз результатів дослідження.

Діагностика емпатичної готовності майбутніх вчителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі була здійснена за такими критеріями компонентами: мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний та особистісний.

Для діагностики готовності майбутніх вчителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі було використано такі методики:

- 1) методика діагностики рівнів емпатичних здібностей В. Бойко;
- 2) методика багатофакторного опитувальника Кеттелла;

3) методика «Емоційний інтелект» Н. Холла;

4) багатифакторний опитувальник емпатії М. Девіса;

5) методика «Мотивація навчання студентів».

Проаналізуємо діагностичний інструментарій кожної психодіагностичної методики.

Методика діагностики рівнів емпатичних здібностей В. Бойко. За допомогою цієї методики можна проаналізувати загальний рівень емпатії та окремі її шкали. Опитувальник складається із 36 тверджень, на кожне з яких респондент ставить + чи -. Згідно з ключем підраховуються бали за кожною

шкалою та визначається загальний показник емпатії. Оцінки за кожною шкалою можуть варіюватися від 0 до 6 балів, що вказує на значущість певного компонента в структурі емпатії. Загалом у методиці виділяють 6 шкал емпатії:

- емоційний канал відповідає за фіксацію здатності емпатуючого входити в емоційний контакт з оточуючими, дає змогу їм співпереживати. Емоційний відгук сприяє налагодженню контакту з іншими, дає змогу зрозуміти його внутрішній світ та налагодити взаємодію;

- раціональний канал – спрямований на сприймання стану, поведінки і проблем іншого. Цей канал відображає спонтанний інтерес до партнера. Тут не слід шукати логіки чи мотивації інтересу до іншого;

- інтуїтивний канал – вказує на здатність досліджуваного бачити поведінку партнерів, інтуїтивно діяти в умовах відсутності інформації про них;

- установки. Ефективність емпатії знижується за умови уникнення контактів з іншими, байдужого ставлення до чужих проблем;

- ідентифікація проявляється в умінні зрозуміти іншого на основі співпереживання, здатності поставити себе на його місце. В основі ідентифікації лежить гнучкість емоцій і здатність до наслідування;

- проникаюча здатність є важливою комунікативною властивістю особистості, що дає змогу створити атмосферу довіри, відкритості, ширості.

Загальна сума набраних балів може варіюватися від 0 до 36. У залежності від кількості набраних балів можна визначити рівень сформованості емпатії:

– дуже низький – менше 14 балів;

– занижений – від 15 до 21 бала;

– середній – від 22 до 29 балів;

– високий – від 30 до 36 балів.

Методика багатofакторного опитувальника Кеттелла. Опитувальник складається із 187 запитань та оцінює особистість за 16 факторами. Як і в разі деяких інших подібних тестів, підрахунок балів заповненого бланка з питаннями дає так звані «сирі», або первинні бали, які за спеціальними формулами переводяться в шкали.

Загалом вишло 16 загальних рис особистості, @ методика, яка використовується для їхньої діагностики, отримала назву «16PF» (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Характеристика рис особистості респондента

| № | Ф | Плюс «+» | Мінус «-» |
|----|----|---|--|
| 1 | A | відкритий, легкий, товариський | нетовариський, відсторонений, критичний |
| 2 | B | з розвиненим логічним мисленням, кмітливий | неуважне, слабо розвинене логічне мислення |
| 3 | C | емоційно стійкий, зрілий, спокійний | емоційно нестійкий, піддається почуттям |
| 4 | E | самовпевнений, схильний до лідерства, непоступливий | м'який, слухняний, поступливий |
| 5 | F | життєрадісний, безтурботний, веселий | мовчазний, серйозний |
| 6 | G | сумлінний, моралістичний, акуратний | практичний, який прагне вигоди, вільно трактує правила |
| 7 | H | сміливий | несміливий, сором'язливий |
| 8 | I | чутливий, тягнеться до інших | покладається на себе, реалістичний, раціональний |
| 9 | L | підозріливий, не дає себе провести | довірливий, який приймає умови від інших |
| 10 | M | з розвинутою уявою, мрійливий, трохи розсіяний | прагматичний, зайнятий турботами |
| 12 | O | звинувачуючий себе, невпевнений, можливо, уразливий | упевнений в собі, спокійний, безтурботний |
| 13 | Q1 | експериментуючий, радикально налаштований | консервативний, шанує традиції |

Продовження таблиці 2.1

| | | | |
|----|----|---|---|
| 14 | Q2 | віддає перевагу власним рішенням, самодостатній | залежний від групи, несамотійний |
| 15 | Q3 | контролює себе, вміє підкоряти себе правилам | імпульсивний, неорганізований |
| 16 | Q4 | напружений, стурбований планами, стомлений | розслаблений, незворушний, можливо інертний |

Результати спеціальних досліджень, проведених у країнах Європи, підтвердили надійність та валідність класичного варіанту методики. Перекладені та адаптовані форми опитувальника успішно застосовувалися в умовах різних культур, що підтвердило припущення про універсальність характеристик особистості, що вимірюються.

Методика «Емоційний інтелект» Н. Холла. Ця методика показує, як людина використовує емоції у своєму житті, та враховує різні сторони емоційного інтелекту: ставлення до себе та до інших, здатність до спілкування; ставлення до життя та пошуки гармонії. Методика складається із 30 питань та включає наступні шкали:

- 1) шкала «Емоційна поінформованість» – дає змогу визначити здатність розрізняти та інтерпретувати як власні емоції, так і емоції інших людей;
- 2) шкала «Керування своїми емоціями» – здатність контролювати емоції;
- 3) шкала «Самомотивація» – здатність людини мотивувати себе, продуктивність її діяльності загалом;
- 4) шкала «Емпатія» – розуміння емоцій інших людей;
- 5) шкала «Керування емоціями інших людей» – здатність визначати причини виникнення тієї чи іншої емоції інших та вміння змінювати цю емоцію вербальними та невербальними засобами.

За цією методикою існує 6 варіантів відповіді на кожне твердження, які оцінюються різними балами:

- повністю згодний (+3 бала);
- в цілому згодний (+2 бала);
- частково згодний (+1 бал);

- повістю не згодний (-3 бала);
- загалом не згодний (-2 бала);
- частково не згодний (-1 бал).

Інтерпретація результатів здійснюється за допомогою підрахування балів за кожною шкалою, чим більшою є сума балів, тим яскравіший емоційний прояв.

Багатофакторний опитувальник емпатії М. Девіса. Починаючи з другої половини 80-х років, найбільш широко використовується тест емпатії М. Девіса IRI – Interpersonal reactivity index (індекс міжособистісної реактивності).

Щодо досліджень природи емпатії М. Девіс зазначає, що неузгодженість розуміння виходить із того, що вивчення емпатії часто фокусується на різних частинах великого феномена – когнітивного ухвалення ролі або афективної реакції на іншого. На його думку, нерозуміння при дослідженні емпатії може виникати також при змішуванні процесів і результатів.

Розроблений М. Девісом опитувальник – Міжособистісний Індекс Реактивності (IRI) заснований на багатофакторному підході до емпатії. Автор розглядає емпатію не як єдиний уніполярний конструкт (тобто чи когнітивний, чи емоційний), а підкреслює, що цей феномен краще представляти як набір пов'язаних конструктів, які всі відносяться до відгуку на інших і водночас вони всі ясно відрізняються один від одного.

IRI – це особистісний опитувальник, заснований на самозвіті, що складається з 28 пунктів, розбитих за 4 шкалами, кожна по 7 пунктів, що відображають один аспект із загальної концепції емпатії:

- шкала децентрація – відповідає за оцінку тенденції сприймання, розуміння, прийняття до уваги погляду, досвіду іншої людини (від 0 до 10 – низький рівень, 11-20 – середній рівень, 21-28 – високий рівень);

- шкала фантазія – передбачає тенденцію до уявного перенесення себе в почуття та дії вигаданих героїв книг, фільмів, спектаклів тощо (від 0 до 10 – низький рівень, 11-22 – середній рівень, 23-28 – високий рівень);

- шкала емпатичний дистрес – вимірює почуття власної тривоги та дискомфорту, що виникають у напруженій міжособистісній взаємодії, при

спостереженні переживань інших людей, що спрямовані на себе (від 0 до 10 – низький рівень, 11-21 – середній рівень, 22-28 – високий рівень), шкала емпатична турбота – оцінює почуття, спрямовані на іншого – симпатії та співчуття до нещастя інших, жалості, бажання допомогти (від 0 до 4 – низький рівень, 5-16 – середній рівень, 17-28 – високий рівень).

Автор опитувальника описує емпатію в найширшому значенні як реакцію на досвід іншого. Так, опис шкали децентрація відсилає нас до теоретичних робіт Ж. Піаже та Д. Міда, які підкреслюють важливість здатності до децентрації для неогоцентричної поведінки. Здатність до децентрації повинна дозволити індивіду передбачати поведінку та реакції інших і, отже, сприяти продуктивній міжособистісній взаємодії. Тенденція людини використовувати цю здатність, що вимірюється шкалою «децентрація», на думку М. Девіса, має бути пов'язана з кращим соціальним функціонуванням та самоповагою.

Методика «Мотивація навчання студентів». Оцінка мотиваційної готовності провадилася за виділеними показниками: соціальна обумовленість навчання; переважання просоціальних установок на альтруїзм і прагнє та мотив прагнення до людей.

Дослідження структурних компонентів емпатичної готовності майбутніх вчителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за обраними методиками дозволяє розподілити всіх досліджуваних респондентів за рівням сформованості готовності:

– високий рівень. Толерантне ставлення до людей, особливо до дітей з ООП. Особистісні якості, що сприяють продуктивній взаємодії як з дітьми з ООП, так і з їх однолітками, що нормально розвиваються, такі як відкритість, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль, сильна воля. Високий рівень розвитку емпатії: ідентифікації та проникаючої здібності, раціонального, емоційного та інтуїтивного каналів. Соціальна обумовленість навчання; висока когнітивна гнучкість у навчальній діяльності;

– середній рівень. Добра адаптація, але недостатня для побудови точних суджень про поведінку людей в тих чи інших ситуаціях. Особистість поєднує в

собі якості як позитивні, необхідні для успішного виконання професійної діяльності: наприклад, відкритість, емоційна стабільність, свідомість, так і негативні: податливість, схильність до почуття вини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індиферентність. Середній рівень розвитку емпатії, емпатія на основі раціоналізації. Нестійкість просоціальних установок (наприклад, поєднання орієнтації на гроші та орієнтація на альтруїзм). Нестійка професійна мотивація, що поєднує в собі безвихідь у професійному виборі; формально-приспосувальне навчання та орієнтацію на результат;

– низький рівень. Відсутність толерантності (інтолерантність) у спілкуванні з дітьми з ООП. Є такі якості особистості, які не сприяють успішній взаємодії з дітьми з ООП: замкнутість, емоційна нестійкість, податливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індиферентність. Низький рівень розвитку емпатії, нездатність до ідентифікації та проникаючої здібності, раціонального, емоційного та інтуїтивних каналів. Низька мотивація навчання та професійної діяльності, встановлення мотивації в здобутті професії на гроші та престиж, страх бути відкинутим.

2.2. Визначення рівня сформованості емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі

Результати методикої діагностики рівнів емпатичних здібностей В. Бойко представлено на рис. 2.1.

Високий рівень емпатії, зокрема співпереживання дітям з ООП характерний для 26% (13 осіб) досліджуваних, ці студенти здатні співпереживати дітям. Така чуйність стає спонукальною силою, спрямованою до надання допомоги, що особливо важливо при роботі з дітьми з ООП.

Студентів із середнім рівнем емпатії 36% (18 осіб). Вони здатні до співпереживання, розуміння переживань людей та емоцій тварин, а також уявлення про причини, що їх викликали, але ці уявлення недостатньо точні, що вказує на недостатнє розуміння та співпереживання проблемам батьків та



Рис. 2.1. Рівні сформованості емпатичних здібностей до професійної діяльності майбутніх вчителів

Із низьким рівнем емпатії виявлено 38% (19 осіб) досліджуваних. Ці люди не вміють керувати своїми емоціями, вони не здатні розпізнавати емоції інших, тому вони не зможуть якісно виконувати професійні обов'язки в умовах інклюзії.

Показник особистісної готовності до професійної діяльності – особистісні характеристики, що дозволяють ефективно здійснювати педагогічний супровід дітей з ООП, що вивчаються за допомогою багатфакторного опитувальника Кеттелла, показав наступний розподіл студентів-психологів за групами (рис. 2.2):

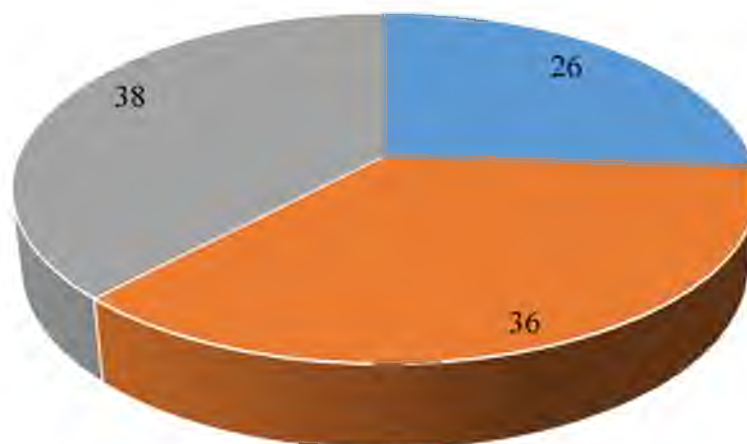
2.2):

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

II група – майбутні учителі поєднують у собі якості як позитивні, необхідні для успішного виконання професійної діяльності, наприклад відкритість, емоційна стабільність, свідомість, так і негативні: податливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індиферентність.

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

Як видно з рис. 2.2, 26% (13 осіб) студентів мають особистісні якості, які сприяють ефективній діяльності як майбутнього вчителя, у тому числі і в системі інклюзивної освіти. Ці студенти характеризуються відкритістю у відносинах, вони готові до співпраці, уважні до людей, характеризуються емоційною стабільністю, що проявляється в упевненості в собі, постійності, здатності не боятися складних ситуацій, емоційній стійкості в критичній ситуації; свідомістю, тобто витриманістю, рішучістю, обов'язковістю, відповідальністю, готівністю до дії, обґрунтованістю, завзятістю у досягненні мети, самостійністю, високим самоконтролем та сильною волею.



■ високий ■ середній ■ низький

Рис. 2.2. Рівні сформованості особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх учителів

36% (18 осіб) студентів мають риси особистості, що поєднує в собі якості як позитивні, необхідні для успішного виконання професійної діяльності, наприклад, відкритість, емоційна стабільність, свідомість, так і негативні: податливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік

самоконтролю, індивідуальності. Студенти цієї групи у професійній діяльності мають, як правило, не стабільні результати роботи, схильні виявляти емоційну нестабільність та неврівноваженість у важких ситуаціях, які досить часто з'являються, коли у класному колективі навчаються діти з ООП.

38% студентів не сприяють успішній взаємодії з дітьми з ООП: замкнутість, емоційна нестійкість, податливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індивідуальності. Ця група студентів не може успішно виконувати свою професійну діяльність, особливості працювати в системі інклюзивної освіти.

Когнітивна готовність оцінювалася за допомогою методики «Емоційний інтелект» Н. Холла. Результати дослідження представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні емоційного інтелекту майбутніх учителів за методикою Н. Холла

| Шкала | Рівні | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|
| | Високий | Середній | Низький |
| Емоційна поінформованість | 30% (15) | 34% (17) | 36% (18) |
| Керування своїми емоціями | 22% (11) | 38% (19) | 40% (20) |
| Самотивація | 26% (13) | 40% (20) | 34% (17) |
| Емпатія | 26% (13) | 36% (18) | 38% (19) |
| Керування емоціями інших людей | 22% (11) | 38% (19) | 40% (20) |

За шкалою «емоційна поінформованість» високий рівень набрали лише 30% респондентів. Ці люди здатні добре розрізнити та інтерпретувати як власні, так і чужі емоції. Вміють керувати своїми емоціями конструктивно (рис. 2.3). Середній рівень набрали 34% респондентів, здатні розуміти мотиви, ще приховані за вчинками людей. Низький рівень мають 36% досліджуваних, які не вміють розпізнавати власні та чужі емоції.

За шкалою «керування своїми емоціями» високий рівень лише у 22% досліджуваних. Ці люди зазвичай є лідерами, вони добре вміють керувати ситуацією. На середньому рівні вміють керувати своїми емоціями 38%

досліджуваних. Низький рівень мають 40% респондентів, що вказує на невміння керувати власними емоціями, вони їм можуть активно демонструвати.

Досить важливою є шкала «самотивація». За цією шкалою 26% досліджуваних мають високий рівень, вони вміють приборкувати власні бажання, мотивувати на виконання певного виду діяльності. На середньому рівні самотивації мають 40% респондентів. Ці люди вміють розв'язувати свої проблеми конструктивно. 34% респондентів мають низький рівень самотивації, їм складно жити без зовнішніх стимулів та контролю, особливо у відповідальних ситуаціях.

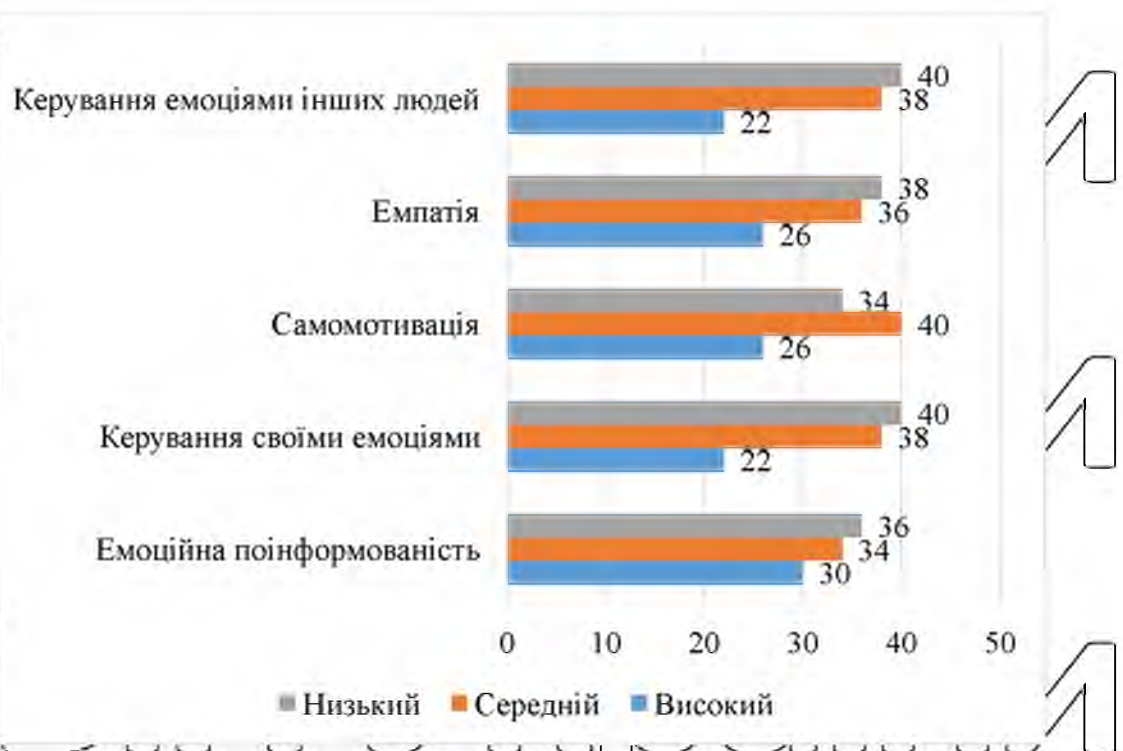


Рис. 2.3. Діаграма рівні емоційного інтелекту майбутніх учителів за методикою Н. Холла, %

26% досліджуваних мають високий рівень емпатії, вони здатні добре розуміти інших за допомогою співчуття. 36% досліджуваних мають середній рівень розвитку за цією шкалою, вони не завжди здатні розуміти емоції та почуття інших. 38% респондентів мають низький рівень емпатії, їх цікавлять лише власні почуття, вони не сприймають внутрішній світ інших людей.

Шкала «керування емоціями інших». Високий рівень мають 22% досліджуваних. Вони вміють визначати можливу причину виникнення емоцій

іншої людини, впливати на зміну її емоційного стану. Середній рівень мають 38% досліджуваних, що свідчить про позитивний вплив на емоційний стан інших. Низький рівень характерний для найбільшої кількості респондентів – 40%. Вони тримають дистанцію з іншими людьми, намагаються приховати свою емоційну чутливість.

Отже, за цією методикою емоційний інтелект у майбутніх учителів сформований переважно на середньому та низькому рівні.

Результати багатфакторного опитувальника емпатії М. Девіса представлено на рис. 2.4.

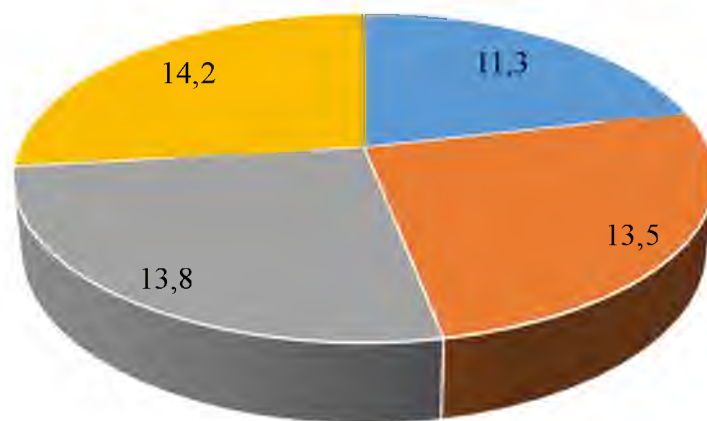


Рис. 2.4. Середні значення розвитку емпатії за М. Девісом

Характеризуючи шкалу «децентрація» і отримані з її допомогою результати, можемо констатувати, що здатність поставити себе на місце іншої людини – це когнітивний процес, який включає можливість в уяві помістити себе на місце іншої людини, реконструювати її стан і ситуацію, що вимагає подолання багатьох корисливих тенденцій, в результаті полегшує, наприклад, прощення і підвищує ефективність соціальної взаємодії. Здатність ставити себе на місце іншої людини через розуміння її почуттів більше сприяє альтруїстичній допомозі, ніж при раціональному розумінні думок іншого. Цей компонент розвинений у досліджуваних на середньому рівні (11,3).

Шкала «фантазія» (13,5) відображає тенденцію до уявного перенесення себе в почуття і дії вигаданих героїв книг, фільмів, спектаклів і т.д. Завдяки співпереживанню як певному отождначенню, відбувається естетичне переживання. Ми представляємо внутрішні, ментальні процеси інших за рахунок імітації, генерації схожої активності, діяльності в собі. Серед механізмів, які здійснюють цю стратегію, згадуються уява, постановка на місце іншого, проєкція, прийняття ролі.

Шкала «емпатична турбота») оцінює тенденцію відчувати почуття теплоти, співчуття і занепокоєння про інших людей, виявляє ставлення і симпатію до чужих почуттів, середні значення за цією шкалою знаходяться на середньому рівні – 14,2.

Шкала «емпатичний дистрес»), який у досліджуваних розвинений на середньому рівні (13,8) дає змогу респондентам виявити почуття незручності і дискомфорту в реакції на емоції інших в ситуаціях надання допомоги, в напруженому міжособистісному взаємодії, при спостереженні переживань інших людей. Такі негативні почуття, найчастіше роздратування, тривоги, занепокоєння, що виникають у зв'язку зі стражданнями і переживаннями іншого, ведуть до прагнення позбутися їх будь-яким шляхом: як проігнорувавши почуття іншого, так і надавши допомогу, але не заради благополуччя іншого, а заради свого спокою.

Мотиваційний компонент професійної готовності було визначено за методикою «Мотивація навчання студентів». Результати представлено на рис.

2.5.

Для групи студентів з низькою мотивацією навчання – 34% характерні мотиви не пов'язані з самим процесом навчання, які перебувають поза навчальною діяльністю (не відставати від однокурсників, досягти поваги викладачів, домогтися схвалення оточуючих, уникнути засудження та покарання). Такі здобувачі освіти погано пристосовуються до середовища ЗВО та до системи навчання, мають низьку мотивацію до роботи зі спеціальності та зокрема з дітьми з ООП.



Рис. 2.5. Рівні сформованості мотиваційної готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів

36% досліджуваних респондентів мають середній рівень мотивації навчання, це нестійка професійна мотивація, що полягає у безвиході в професійному виборі чи кар'єрному зростанні.

30% студентів мають високий рівень мотивації до навчання. Ці студенти продуктивно адаптуються до середовища ЗВО та до системи навчання, мають стійку мотивацію до роботи за спеціальністю та з дітьми з ООП.

Таким чином, вивчення емпатичної готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, говорить про те, що лише незначна частина здобувачів освіти має високий рівень розвитку емпатії. Більшість студентів мають середній та низький рівні, що свідчить про необхідність проведення певної роботи.

Висновки до другого розділу

У другому розділі представлено емпіричне дослідження емпатичної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

У дослідженні брали участь студенти Національного університету біоресурсів і природокористування України в кількості 50 осіб.

Діагностика емпатичної готовності майбутніх учителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі була здійснена за такими критеріями компонентами: мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний та особистісний.

Для діагностики готовності майбутніх учителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі було використано такі методики: методика діагностики рівнів емпатичних здібностей В.Бойко; методика багатфакторного опитувальника Кеттелла; методика «Емоційний інтелект» Н. Холла; багатфакторний опитувальник емпатії М. Девіса; методика «Мотивація навчання студентів».

За результатами констатувального етапу дослідження було встановлено, що в більшості здобувачів вищої освіти недостатньо сформована готовність до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: за всіма критеріями студенти мають переважно середній і низький рівень, що вказує на необхідність проведення роботи з розвитку емпатичної готовності.

НУБІП України

НУБІП України

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ЕМПАТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

3.1. Обґрунтування програми розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі

Проблема формування емпатичної готовності майбутніх учителів до роботи в системі інклюзивної освіти не може бути розв'язана лише за допомогою дисциплін, визначених Державним стандартом. Ця обставина говорить про необхідності введення у навчальний процес роботи з емпатичної підготовки майбутніх учителів, заснованої на принципах поетапності реалізації формувальної програми:

1 етап – формування особистісного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів за допомогою психолого-педагогічного тренінгу;

2 етап – формування когнітивного компонента на основі елективного курсу;

3 етап – закріплення сформованих на попередньому етапі якостей необхідних для професійної діяльності в інклюзивному класі.

Інтегративний вплив здійснюється на всіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору з виділенням пріоритетних напрямків роботи (робота з батьками дитини з ООП, робота з адаптації дитини з ООП у школі), творча співпраця у діаді студент-викладач (спільна науково-дослідна робота, як у науковому гуртку, так і поза ним, курування інкл. де навчаються діти з ООП).

Мета формувального етапу дослідження – розробка та апробація програми розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Завдання програми передбачають:

1) формування толерантного ставлення до дітей з особливостями здоров'я та їх батькам, розвиток професійно важливих якостей особистості необхідних для роботи в системі інклюзивної освіти (готовність до співпраці, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, рефлексія);

2) формування мотивації роботи з дітьми з ООП, соціальних мотивів навчання;

3) розвиток емпатичних здібностей, формування установки прийняття дітей з ООП;

4) формування уявлень про систему інклюзивної освіти, завдання, методи та засоби психолого-педагогічного супроводу та на цій основі формування і розвиток когнітивної готовності до роботи майбутнього вчителя у цій освітній системі.

У формувальному етапі дослідження брали участь студенти, які мають середні і низькі показники сформованості емпатичної готовності.

Оскільки компоненти готовності перебувають у взаємозв'язку припускаємо, що мотиваційний, емоційний та особистісний компоненти є основою для формування та розвитку когнітивного компонента, тому програма формування готовності будується у кілька етапів.

I етап включає формування мотиваційної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти, емпатичного ставлення до цих дітей, їхніх батьків (емоційний компонент); формування та розвиток системи професійно значущих якостей особистості (толерантність, емпатичне прийняття, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль) для роботи майбутнього вчителя в системі інклюзивної освіти. На цьому етапі реалізується психолого-педагогічний тренінг.

Психолого-педагогічний тренінг складається з 11 півторагодинних занять, що загалом становить 20 академічних годин. Запропонований тренінг може проводитися у двох режимах: як самостійний професійний психолого-

педагогічний тренінг, а також бути інтегрованим у програми спеціальних дисциплін.

Завдання психолого-педагогічного тренінгу з підготовки майбутніх учителів до роботи у системі інклюзивної освіти полягає в:

- 1) формуванні емпатії та толерантного ставлення до дітей з ООП та їх батькам;
- 2) формування мотивації афіліації, мотивації досягнення високих результатів у роботі з дітьми з ООП та впевненість у власних силах;
- 3) формування навички узагальнювати сформовані адекватні форми та способи взаємодії з дітьми з ООП, їх батьками, батьками дітей з нормальним розвитком;
- 4) сприяти перенесенню набутого позитивного досвіду в педагогічну практику.

При реалізації психолого-педагогічного тренінгу використовувалися такі принципи:

1. Принцип активності учасників передбачає включеність до інтенсивної взаємодії з іншими членами групи.

2. Принцип дослідницької (творчої) позиції є одним із провідних принципів психолого-педагогічного тренінгу. Цей принцип переглядає відносини, що традиційно склалися між керівником занять, який виступає зазвичай в авторитарній ролі джерела та ретранслятора знань та аудиторією, яка виконує пасивну роль одержувача цих знань.

3. Принцип об'єктивації поведінки дозволяє перекласти поведінку учасників з імпульсного рівня на об'єктивований, на якому можливі зміни поведінки у процесі тренінгу.

4. Принцип партнерського чи суб'єкт-суб'єктного спілкування має на увазі таке спілкування, при якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, і навіть їх почуття, емоції, переживання.

5. Принцип «тут і тепер» полягає в обмеженні групової взаємодії, групової дискусії подіями, що відбуваються «тут і тепер», тобто, на даний момент, у цій

групі, щоб запобігти доступу інформації, що має тенденцію вести думку учасників до загальних міркувань, які мають малу цінність для всіх.

6. Принцип персоніфікації висловлювань. Сенс його полягає у відмові від безособових мовних форм, поширених у щоденному спілкуванні та тих, хто допомагає приховувати справжню позицію висловлюється з метою уникнути незручних моментів у спілкуванні, конфліктних ситуацій із партнером.

7. Принцип акцентування мови почуттів. Суть принципу акцентування мови почуттів виражається у приверненні уваги до своїх власних емоційних станів та їх проявів, а також до емоційних станів партнерів та при здійсненні зворотного зв'язку, найбільш повного їхнього вербального вираження.

8. Принцип самодіагностики, що провокується групою для кожного з учасників та керівника, полягає у рефлексії учасниками тренінгу своїх дій, вчинків, ґрунтується на самосприйманні особи, яка бачить себе через співвіднесення з іншою людиною; результатом своєї діяльності; сприймання своїх внутрішніх станів, свого зовнішнього вигляду, себе з іншими людьми.

9. Принцип варіативності передбачає внесення до плану проведення тренінгу коректив залежно від особливостей учасників групи, специфіки проблем, які потребують розв'язання. Внаслідок чого скласти універсальну програму неможливо.

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

а) як рух професійного мислення, який забезпечується новоутвореннями, у тому числі і продуктами розумової діяльності як знайдених рішень, знання себе (образ світу розширюється «з середини», за рахунок включення продуктів розумової діяльності);

б) як протилежний за своєю спрямованістю процес, коли деякі знання, які набуває суб'єкт з боку учасників групи, вписуючись в образ світу, стають цінними, розширюють його та створюють можливість перебудови раніше знайдених рішень.

11. Наступний принцип професійної етики, пов'язаний зі стилем та

методами спілкування у процесі проведення тренінгу. Провідний принцип роботи співробітництво з клієнтом у його інтересах та спілкування з ним на паритетних засадах. Неприпустимі будь-які форми приниження, прояви ворожості, зарозумілості, глузування. Рекомендований стиль спілкування передбачає привітність, доброзичливість, терпіння, вміння вислухати, довіру до особистості клієнта. Враховуючи природну схильність людини до психологічного захисту, не слід вимагати повної відвертості та прагнути отримати зайву для роботи інформацію. Явне небажання клієнта брати участь у консультації є достатнім приводом для її припинення.

Основні етапи та зміст психологічних тренінгів можна подивитися у табл.

3.1.

Таблиця 3.1

Основні етапи програми психолого-педагогічного тренінгу з

формування емпатичної готовності майбутніх учителів до діяльності в інклюзивному класі

| Етап | К-сть занять | Завдання | Засоби і методи |
|----------------|--------------|--|---|
| Організаційний | 1 | встановити емоційно-позитивний контакт зі студентами; ознайомити з нормами, правилами поведінки тренінгових занять; формувати почуття приналежності до групи | ігри та вправи на знайомство. Засоби та прийоми, направлені на формування почуття приналежності до групи |
| Основний | 8 | формувати емпатичне прийняття дитини з ООП; формування толерантного ставлення до дітей з ООП та їх батьків; формувати мотивацію афіліації, мотивацію досягнення високих результатів у роботі з дітьми з ООП та впевненість у власних силах; навчити ефективним технікам взаємодії з дітьми з ООП та їх однолітками, батьками | спрямовані рольові ігри; рольові ігри; розв'язання педагогічних ситуацій; дискусія, вправи, спрямовані на розвиток емпатії, толерантності; релаксаційні техніки |

Продовження таблиці 3.1

| | | | |
|-----------|---|--|--|
| Заключний | 2 | узагальнити сформовані адекватні форми та способи взаємодії з дітьми з ООП; сприяти переносу набутого позитивного досвіду у педагогічну практику | ігрові вправи на розвиток емпатії та комунікативних навичок; програвання педагогічних ситуацій; дискусія |
|-----------|---|--|--|

Методи, що використовуються під час проведення психолого-педагогічного тренінгу: групова дискусія, рольові ігри, метод кейсів, психогімнастика.

Зразки проведення тренінгових занять представлено нижче

Заняття 1

I. Організаційна частина.

Вправа «Відкрите коло».

Мета: знайомства один з одним та ведучим, створення сприятливих умов для роботи тренінгової групи.

Хід виконання: кожен учасник по черзі повідомляє решті членів групи наступну інформацію про себе: ім'я; місце народження; 2-3 епізоди зі своєї біографії.

II. Основна частина.

1. Формування правил групи.

Мета: прийняття і узгодження групових правил.

Ведучий розповідає про мету та особливості проведення психолого-педагогічного тренінгу з формування толерантного ставлення та емпатичного 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 занять;

- вміння виражати в міркуваннях власну позицію, говорити про свої переживання, дії;

- щирість у висловлюваннях;
- активна участь у тренінгових заняттях;
- дотримання конфіденційності.

2. Вправа «Я люблю, коли ти...»

Мета: налагодження контакту, позитивне сприймання один одного.

Хід вправи: у колі по черзі учасники кажуть один одному:

- Мені подобається, коли ти ...
- Я люблю, що ти ...

3. Вправа «Портрет у сонячних променях»

Мета: позитивне сприймання один одного, підвищення самооцінки.

Хід вправи: кожен із учасників малює сонце, а в його променях (їх повинно 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.

III. Заклучна частина.

Вправа «Я бажаю тобі ...»

Мета: рефлексія заняття.

Хід вправи: По колу усі учасники заняття, взявшись за руки тиснуть руки

і висловлюють побажання.

- Я бажаю тобі ...

Заняття 2

I. Організаційна частина.

Вправа «Привітання»

Мета: налаштування на роботу.

Хід вправи: м'яч передається по колу та учасники діляться своїм емоційним ставленням.

II. Основна частина.

1. Вправа «Я сонце».

Мета: усвідомлення сутності емпатії.

Хід вправи: ведучий пропонує кожному з учасників уявити собі, що він – сонце, що він випромінює світло, тепло, зігріваючи та освітлюючи всіх оточуючих.

2. Вправа «Без слів».

Мета: розвиток розуміння іншої людини за невербальним сигналом.

Хід вправи: учасники стоять по колу. Ведучий: «Будемо по черзі виконувати будь-яку дію. Робити це треба буде не вербально, але постаратися, щоб усі ми зрозуміли, яку дію ви робите. Хтось із нас почне перший виконувати свою дію, а ми всі разом слідом за ним будемо виконувати цю дію до мого сигналу. Після сигналу почне виконувати наступний по колу (за годинниковою стрілкою), і всі разом із ним будемо деякий час виконувати цю дію і т.д., поки коло не замкнеться». Після того як вправу завершено, тренер запитує, звертаючись до групи, яку дію здійснював перший учасник, яку – другий і т.д. щоразу тренер уточнює у «авторів», чи правильно їх зрозуміли.

3. Вправа «Місток».

Мета: розвиток емпатійного взаєморозуміння дій іншого.

Хід вправи: учасники довільно розбиваються на пари. Пари повертаються в різні сторони обличчям один до одного. На підлозі накреслюються дві паралельні лінії на відстані не більше 30 см одна від одної. Дається інструкція: «Ви знаходитесь в горах по різні сторони ущелини. Через прірву перекинуть вузький місток, яким складійно може пройти лише одна людина. Ваше завдання – піти одночасно назустріч один до одного і стати на протилежні сторони містка, не зірвавшись у прірву. Обмінюватися словами заборонено. Людина вважається «загиблою», якщо вона стала на крейдову межу». Після завершення вправи проводиться аналіз, наскільки був інтенсивний фізичний контакт та у яких парах; яким чином розійшлися учасники за сформованим між ними емпатійним порозумінням.

III. Заключна частина.

Рефлексія.

I. Організаційна частина.

Вправа «Привітання»

Мета: налаштування на роботу.

Хід вправи: м'яч передається по колу та учасники діляться своїм емоційним ставленням.

II. Основна частина.

1. Вправа «Зрозумій стан іншого»

Мета: розвиток емпатійного сприймання.

Усі учасники сідають у коло. «Зараз ми попрацюємо в парах (тренер називає склад пар, підібраний з урахуванням суб'єктивних уподобань учасників та їх психологічних особливостей). Сядьте так, щоб кожній парі було комфортно працювати. Виришійте самі, хто з вас почне виконувати вправу (тренер наголошує, що один учасник у кожній парі розпочне вправу). Ваш партнер буде характеризуватися смутком, дратівливістю та байдужістю. Спробуйте знайти спосіб потрапити в цей стан. Партнер повинен різними способами змінити сумний стан учасника в позитивну сторону; змусити його еміятися, активізувати, не вдаючись до фізичного контакту. Виконавши завдання, міняйтеся ролями. Під час обговорення вправи можна отримати точний перелік засобів, які використовували учасники для зміни статусу партнера, а також опис їхніх зусиль.

2. Вправа «Контакт».

Мета: розвиток навичок невербального спілкування.

Хід вправи: кожен учасник по колу має встановити невербальний контакт з одним із учасників тренінгу. Після виконання вправи усі обговорюють, які отримали враження.

3. Вправа «Стан іншого».

Мета: розвиток соціальної перцепції, ідентифікації, емпатії.

Хід вправи: учасники сідають по колу, один має сказати сусіду його стан. Наприклад, «мені здається, що ти зараз дуже втомлений». Після цього учасник

має сам описати свій стан. Після того, як усі учасники виконують це завдання, тренер запитує: «Як ви визначили стан партнера? На що орієнтувалися?»

III. Заключна частина.

Рефлексія.

Заняття 4

I. Організаційна частина.

Вправа «Привітання»

Мета: налаштування на роботу.

Хід вправи: м'яч передається по колу та учасники діляться своїм емоційним ставленням.

II. Основна частина.

1. Вправа «Особливості іншого».

Мета: розвиток ідентифікації з іншою людиною.

Хід вправи: учасники сидять по колу, їм необхідно згадати ситуацію, в якій би вони хотіли б спонукати людину до певних дій. На це виділяється певний час. Далі учасникам необхідно подумки поставити на місце цієї людини усіх учасників групи і подумати, як би ви вели розмову, враховуючи індивідуальні особливості кожного. На це дається 15 хв, після чого учасникам треба

розділитися на групи по 4-5 осіб і, коротко охарактеризувавши свою ситуацію, звернутися до кожного з групи.

2. Вправа «Бар'єри сприймання дитини з ООП».

Мета: усвідомлення власних бар'єрів при взаємодії з людьми з ООП.

Хід вправи: кожному учаснику необхідно закрити очі і уявити, що перед ним знаходиться людина з ООП. Далі необхідно охарактеризувати відстань, яка вас розділяє і порахувати бар'єри-перешкоди. Після чого необхідно подумки прибрати ці бар'єри.

3. Вправа «Асоціації».

Мета: формувати поняття «толерантність», розвиток власної толерантності.

Хід вправи: на дошці зворотною стороною прикріплені плакати з короткими визначеннями толерантності. Ведучий просить учасників по колу дати свою асоціацію на слово «толерантність», розкрити його суть. Якщо хтось чує це слово вперше, може сказати «пас». У міру розкриття студентами змісту поняття, ведучий перевертає листочки, що збігаються з відповідями визначення.

Варіанти визначення поняття на дошці «толерантність» наступні:

Толерантність – це... співпраця, дух партнерства;

– готовність миритися з чужою думкою;

– повага до прав інших;

– прийняття іншого таким, який він є;

– здатність поставити себе місце іншого;

– повага до права бути іншим;

– визнання різноманіття;

– визнання рівності інших;

– терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки;

– відмова від домінування, запліднення шкоди та насильства.

Після закінчення вправи вся група разом з тренером намагається сформулювати загальне поняття толерантності, звертаючи увагу на його

багатоаспектність.

Учасники групи приходять до висновку про те, що дуже складно дати одне визначення цього поняття, оскільки воно має безліч сторін. Ведучий пояснює,

що поняття перекладається з різних мов по-різному, наприклад:

– у французькій – поважати свободу іншого, його спосіб думки, поведінки, поглядів;

– в англійській – готовність без протесту сприймати особистість;

– у китайській – припущення, дозвіл, прояв великодушності;

– в арабській – прощення, поблажливість, співчуття, прихильність;

– у перській – терпіння, витривалість, готовність до примирення.

У висновку вправи ведучий дає трактування поняття толерантності згідно з декларацією ЮНЕСКО – повага, прийняття та правильне розуміння

різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності.

III. Заключна частина.

Рефлексія.

Заняття 5

I. Організаційна частина.

Вправа «Привітання»

Мета: налаштування на роботу.

Хід вправи: м'яч передається по колу та учасники діляться своїм емоційним ставленням.

II. Основна частина.

1. Вправа «Риси толерантної особистості».

Мета: порівняння і співвіднесення учасниками власних рис особистості з тими, які є характерними для толерантної особистості, виявлення загальногрупових уявлень.

Хід вправи: Ведучий роздає бланки опитувальника з характеристиками, властивими для толерантної особистості, та просить студентів поставити у колонці А «+» навпроти тих трьох рис, які у них найбільш виражені, а «0» – навпаки, тих трьох рис, які найменше виражені. Потім у колонці потрібно поставити «+» навпроти тих трьох рис, які, на їх погляд, найхарактерніші для толерантної особистості. У бланку представлено наступні риси: терпіння,

гуманізм, поблажливість, альтруїзм, почуття гумору, вміння слухати, чуйність, здатність до співпереживання, доброзичливість, вміння володіти собою, терпимість до відмінностей, довіра, вміння не засуджувати інших, допитливість.

Далі ведучий просить загнути листок так, щоб відповіді виявилися закритими та віддати свій листок сусіду праворуч для того, щоб він зазначив три риси, які людині найбільше властиві з його погляду. Після оцінки листок

віддається сусіду зліва, щоб він зробив теж саме. Після виконання завдання ведучий заповнює заздалегідь підготовлений бланк опитувальника, прикріплений на дошку. Для цього він просить підняти руки тих, хто зазначив у

колонці першу якість. Число тих, хто відповів підраховується та заноситься у колонку бланка. Таким же чином підраховується кількість відповідей за кожною якістю. Ті три якості, які набрали найбільшу кількість балів, і є ядром толерантної особистості (з погляду цієї групи).

Потім учасники порівнюють уявлення про толерантну особистість із загально груповими, уявлення про себе з толерантним портретом особистості, створеним групою, власні уявлення про себе з уявленнями двох учасників групи.

2. Вправа «Ми так схожі».

Мета: подолання інтолерантних рис особистості.

Хід вправи: Візьміть чистий лист паперу та ручку. Напишіть заголовок «Наша подібність» і поставте двокрапку. Подивіться уважно на людину, що сидить поруч з вами (партнер з минулої вправи). Інший характер, зріст, вага, колір волосся чи очей? Мабуть, ви бачите дуже багато відмінностей. І це природно, адже він – Інший. Зараз подумайте про те, що вас об'єднує, у чому полягає ваша схожість. Водночас постарайтеся написати не тільки про чисті фізичні або біографічні ознаки, за якими ви схожі, а поміркуйте більше про психологічні характеристики, які вас можуть об'єднувати. Після того, як ви закінчите перераховувати подібності, потрібно обмінятися списками, щоб висловити свою згоду або незгоду з тим, що написав ваш партнер. Після взаємного аналізу ви можете обговорити результати роботи, особливо якщо є викреслені записи.

III. Заключна частина.

Рефлексія.

Заняття 6

I. Організаційна частина.

Вправа «Привітання»

Мета: налаштування на роботу.

Хід вправи: м'яч передається по колу та учасники діляться своїм емоційним ставленням.

II. Основна частина.

1. Вправа «Комплімент»

Мета: розвиток терпимого ставлення.

Хід вправи. Давайте спробуємо перевірити, наскільки ми доброзичливі один до одного, вміємо бачити хороше в іншому і говорити про це. Для цього учасники сідають у коло, кожен повинен уважно подивитися на партнера, що сидить ліворуч та подумати про те, яка риса характеру, яка звичка цієї людини йому подобається, і він хоче сказати про це, тобто зробити комплімент.

2. Вправа «Сліпий, глухий, німий».

Мета: занурити здорових людей у світ людини з ООП, розвиток емпатії.

Хід вправи: для виконання цієї вправи вибираються 3 людини, яким треба буде грати запропоновані на картках ролі людей з ООП.

1-й – не рухається, не чує, але говорить та бачить.

2-й – не говорить, не чує, але рухається та бачить.

3-й – не говорить, не бачить, але чує та рухається.

Завдання для комунікації:

– Ви зібралися на свято, потрібно домовитися, в які костюми одягнетесь і, який візьмете подарунок;

– складіть список улюблених продуктів до дня народження;

– вибираєте нову марку телефону з різними функціями.

Група не допомагає, після закінчення першої серії можна запропонувати спробувати іншим учасникам групи.

3. Вправа «Наше послання для Вас».

Мета: формування позиції прийняття людей з ООП, можливість уявити їх інтереси, бажання та потреби.

Хід вправи: група ділиться на міні-групи по 4-5 осіб. Кожна міні-група визначає, з яким порушенням, вони будуть складати послання. У цьому листі треба визначити основні проблеми, які можуть виникати у людини з ООП у процесі взаємодії з оточуючими: пильні погляди, нерозуміння мови, страх захворіти самому, невміла допомога, жалість тощо. Результатом обговорення стає список проблем.

III. Заключна частина.

Рефлексія.

Заняття 7

I. Організаційна частина.

Вправа «Привітання»

Мета: налаштування на роботу.

Хід вправи: м'яч передається по колу та учасники діляться своїм емоційним ставленням.

II. Основна частина.

1. Вправа «Взаємодія».

Мета: формування адекватних способів взаємодії з людьми з ООП.

Хід вправи: моделювання стандартних ситуацій з людьми з ООП.

1. Людина з порушеннями опорно-рухового апарату при пересуванні

впустила милиці, не може дотягнутися, але допомоги не просить. Запропонуйте допомогу, щоб вона її прийняла.

2. Одному учаснику зав'язують очі. Йому потрібно взяти якийсь предмет,

але на його шляху розставлено всілякі перешкоди. Тільки за допомогою мови проводжаємо його до необхідному об'єкта.

3. Учасники отримують картки, на яких написані невеликі фрази, їх сенс необхідно передати оточуючим без слів, використовуючи тільки невербальні засоби спілкування.

2. Вправа «Сліпий поводитир».

Мета: формування адекватних способів взаємодії з людьми з ООП, можливість відчувати себе на місці «сліпого», розвиток рефлексії, емпатії.

Хід вправи: учасники розбиваються на пари. У приміщенні, де проходять заняття, розставляються стільці на відстані півтора-двох метрів один від одного.

Один із учасників пари заплющить очі начебто він сліпий, а інший буде

поводирем. Його завдання провести партнера з кімнати між розставленими стільцями (у деяких випадках, якщо приміщення, де проходять заняття, дозволяє, можна запропонувати учасникам групи вийти в коридор спуститися – піднятися

сходами). Після того як ви пройдете весь шлях та повернетесь туди, звідки починали, поміняйтеть ролями.

Після того, як завдання виконано, тренер може задати групі наступні питання: «Які у вас були проблеми у процесі виконання вправи?», «Як ви почували себе, коли були в ролі сліпого і коли були в ролі поводиря? «На що ви орієнтувалися, обираючи засоби «управління» сліпим?» і т.д.

Основними формами реалізації теоретичної частини програми «Включення майбутнього учителя до інклюзивного освітнього процесу» також виступили проблемна лекція, лекція з елементами помилки, міні-лекція. У теоретичній частині розділу висвітлювалися питання особливостей сімей, які виховують дітей з ООП, типологія дитячо-батьківських відносин у сім'ї, способи залучення батьків до інклюзивного освітнього процесу. Ці теоретичні знання закріплювалися на практичних заняттях з використанням імітаційно-ігрових технологій та розв'язанням контекстних проблемних завдань та ситуацій.

Одним із яскравих прикладів реалізації ситуаційно-рольової гри в нашому досвіді є гра «Почути дитину», яка допомагає студентам відчутти на власному досвіді наслідки застосування різних стратегій виховання, оцінити з відстороненої позиції їхні позитивні та негативні сторони. У грі беруть участь чотири студенти-батьки: «Дитина», «Батько», «Мати», «Бабуся». Пропонується наступна ігрова ситуація: «Сім'я заходить до гіпермаркету за покупками. Проходячи повз вітрину з напоями, дитина (з ознаками аутизму, ДЦП чи іншої нозології) бачить банку лимонаду і починає голосно кричати, вимагаючи терміново купити їй напій. Вона вказує рукою на банку, тримається за вітрину, відбивається ногами від батьків, які намагаються її відвести тощо. Батькам-акторам заздалегідь пропонуються такі настанови до виконання ролей: «дитина» злиться, дуже емоційно протестує; «батько» демонструє авторитарний стиль поведінки (тисне дитину окриком і погрозами); «мати» бере участь гіперопікуючої (намагається вмовити дитину, дорікає чоловікові в грубому поводженні, звинувачує бабусю за недогляд); «бабуся» демонструє хаотичний, непослідовний стиль поведінки (перебуває у збентеженні, приймаючи провину,

підтримує то одного, то іншого з батьків; має намір то купити банку з лимонадом, то ставить її на вітрину тощо). Глядачам (іншим учасникам) дається завдання спостерігати за тим, що відбувається. Розділивши в робочих зошитах лист навпіл, вони в процесі спостереження роблять записи, кваліфікуючи поведінку родичів щодо своєї дитини. Зліва роблять записи щодо конструктивного типу поведінки (вербальні знахідки регуляції поведінки дитини, нівелювання розбіжностей між родичами), зліва – щодо деструктивного (перенесення конфлікту на внутрішньосімейні відносини, полярність вимог до дитини з боку батьків).

Після програвання відбувається обговорення ситуації, і починається воно із звернення до «акторів»: що кожен дорослий відчував у тій чи іншій ролі? Як, на їхню думку, було дитині? Якби вони були дітьми, то як би хотіли, щоб із ними поводитися? Коли до обговорення підключаються глядачі, то додаються питання: як виглядав кожен із виконавців з боку та в яких своїх проявах він нагадував себе? Які стратегії виховання застосовували дорослі? Які були конструктивними, а які – деструктивними? Як можна було усунути деструктивні аспекти розвитку ситуації кожним з учасників рольового програвання?

Наведемо деякі відповіді студентів на ці запитання. Так, наприклад, найнегативніші емоції відчув студент, який грає роль дитини: «Від того, що відбувається навколо плутанини у мене заболіла голова, мені хотілося вибігти з кабінету або голосно закричати, так, щоб всі навколо мене завмерли, хоч на секунду. Я не міг закричати дуже голосно, бо розумів, що з огляду на ситуацію гри, я можу налякати людей, але, якби я був дитиною, я обов'язково це зробив би. Було шкода бабусю, яка металася між усіма нами і ніяк не могла прийняти чийсь позицію. Спочатку мені здавалося, що хоч хтось із дорослих здогадається взяти мене за руку і вийти зі мною з магазину, захопити мене якоюсь грою чи розгляданням машин на стоянці. Але потім мені стало зрозуміло, що кожен з них просто виплескує на мене свої емоції, від цього хотілося закричати ще голосніше».

Студент, що грає роль батька, описав свої відчуття так: «Спочатку мені було важко прикрикнути на дитину, читати нотатки, але далі, коли конфлікт інтересів став сильнішим, я спіймав себе на думці про те, що я став сильно підвищувати голос не тільки на всіх учасників конфлікту, але навіть на глядачів, які намагалися не брати участь у конфлікті та спостерігали за нами».

Студентка, яка грала роль матері, зазначила, що їй було дуже важко під час гри: «Я стримувалася з останніх сил, хотілося відкрити банку з лимонадом і облити всіх, хто перебуває в магазині. Хто винен у такій поведінці дитини? Я одна, судячи з висловлювань батька?». Студентка, яка грає роль бабусі, зазначила також високий рівень агресії та психофізичного дискомфорту в усіх учасників гри, «ступінь напруження між нами зріс настільки, що я відчула, як спітніла, і моє обличчя почало покриватися червоними плямами».

Розглядаючи цю ситуацію з боку глядачів, студенти зазначили, що помітили конструктивні тактики взаємодії з дитиною, здебільшого з боку бабусі, які призводили до успішного результату відволікання дитини від баночки з лимонадом. Студенти-глядачі під час обговорення переглянутої ситуації наголошували на ліберальній стратегії поведінки мами, авторитарному стилі батька. Анастасія В. зазначила, що кожен із цих стилів кваліфікується як деструктивний стиль, а їх поєднання завдає не тільки шкоди дитині, що зростає, а й створює конфліктні відносини між дорослими членами сім'ї, що так само негативно впливає на розвиток особистості дитини.

Завершуючи обговорення ігрової ситуації, керівник зазначає, що реальним способом організації співпраці батьків із дитиною представляється демократична стратегія виховання і взаємодії. З цього випливає, що стратегія інтерактивної педагогіки, пов'язана із запуском у навчання, давала змогу студентам набути більш глибокого розуміння проблеми сім'ї, яка виховує дитину з ООП, а отже, налаштуватися на підтримку таких батьків та дитини.

Таким чином, організація експериментальної роботи щодо формування емпатичної готовності майбутніх учителів до діяльності в інклюзивному просторі включала безпосередньо теоретичні, практичні заняття та тренінг.

3.2. Аналіз ефективності впровадження програми розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі

Після проведення формувального етапу дослідження було визначено необхідність проведення повторного діагностичного дослідження, в якому була задіяна уся вибірка.

Мета констатувального етапу дослідження – проведення повторної діагностики та визначення динаміки зміни емпатичної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Завдання дослідження:

1. Провести повторне діагностичне дослідження емпатичної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному класі.
2. Проаналізувати результати дослідження.
3. Визначити динаміку змін емпатичної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному класі.

На контрольному етапі дослідження було використано діагностичні методики, які були застосовані на констатувальному етапі.

Результати методики діагностики рівнів емпатичних здібностей В. Бойко представлено на рис. 3.1. Високий рівень емпатії, зокрема співпереживання дітям з ООП характерний для 36% (18 осіб) досліджуваних, ці студенти здатні співпереживати дітям. Студентів із середнім рівнем емпатії 46% (23 особи).

Вони здатні до співпереживання, розуміння переживань людей та емоцій тварин, а також уявлення про причини, що їх викликали, але іноді ці уявлення недостатньо точні, що вказує на недостатнє розуміння та співпереживання проблемам батьків та дітей з ООП. Із низьким рівнем емпатії виявлено 18% (9 осіб) досліджуваних. Ці люди не вміють керувати своїми емоціями, вони не здатні розпізнавати емоції інших, тому вони не зможуть якісно виконувати професійні обов'язки в умовах інклюзії.



Рис. 3.1. Рівні сформованості емпатичних здібностей до професійної діяльності майбутніх вчителів

На рис. 3.2. представлено динаміку рівні сформованості емпатичних здібностей до професійної діяльності майбутніх вчителів за В. Бойко.

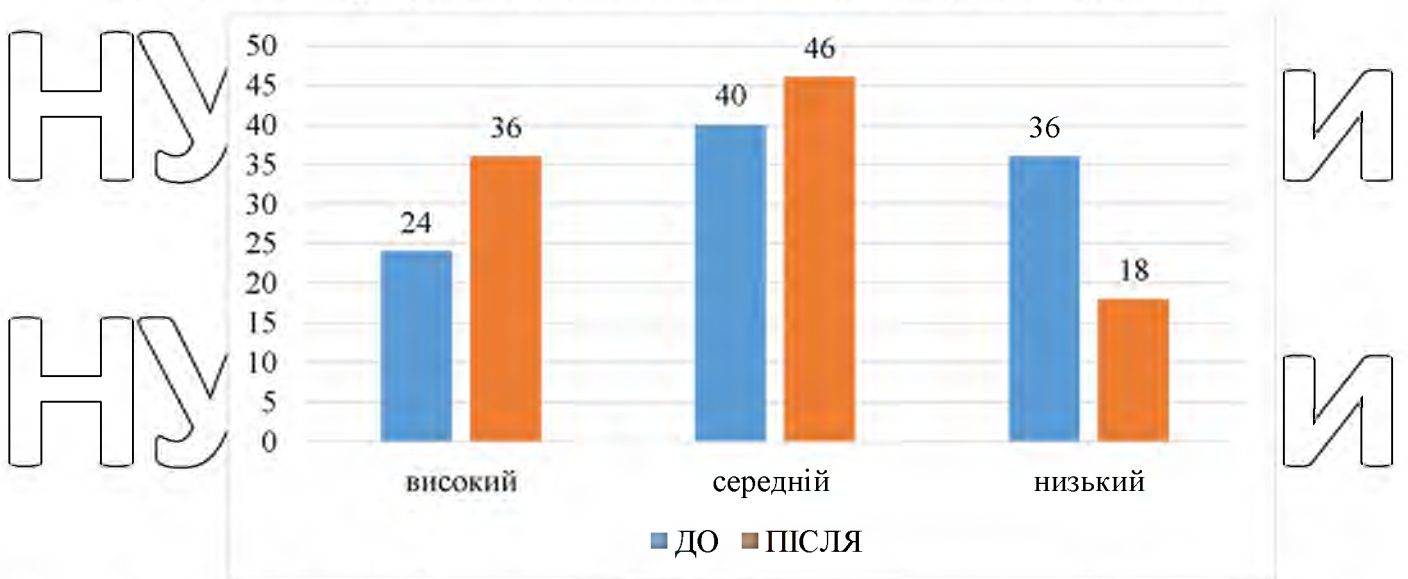


Рис. 3.2. Динаміка рівні сформованості емпатичних здібностей до професійної діяльності майбутніх вчителів

Як видно з рис. 3.2 у досліджуваних значно змінилися рівні сформованості емпатичних здібностей до професійної діяльності: високий рівень зріс на 12%, середній рівень зріс на 6%, низький рівень знизився на 18%.

Показник особистісної готовності до професійної діяльності досліджували за допомогою багатфакторного опитувальника Кеттелла, який показав

наступний розподіл студентів-психологів за групами (рис. 3.3): 38% (19 осіб) студентів мають високий рівень, 46% (23 особи) – середній, 16% (8 осіб) – низький рівень.

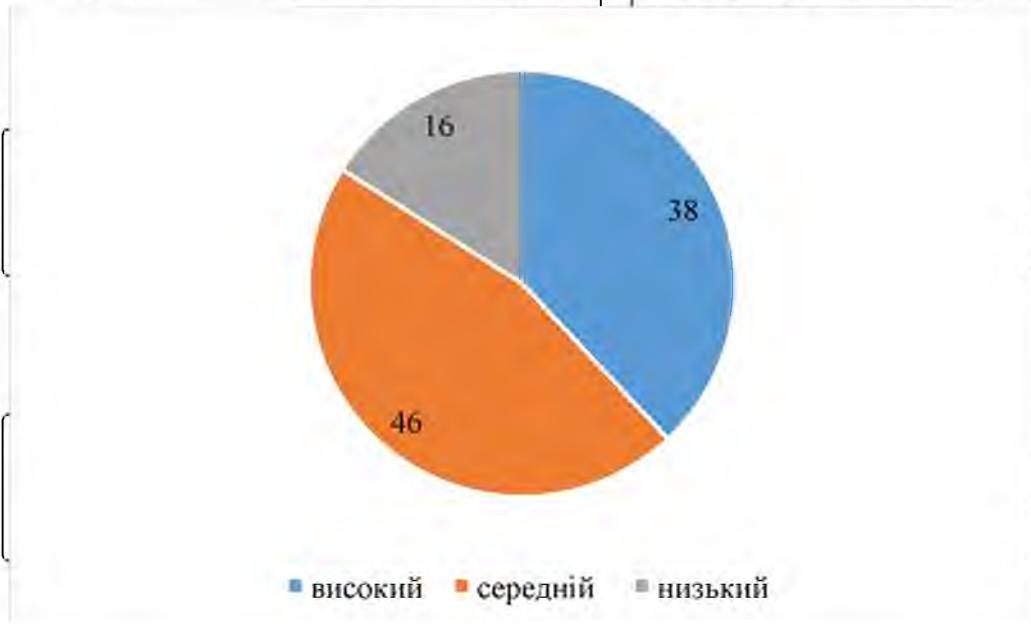


Рис. 3.3. Рівні сформованості особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх учителів

На рис. 3.4 представлено динаміку рівнів сформованості особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх учителів.

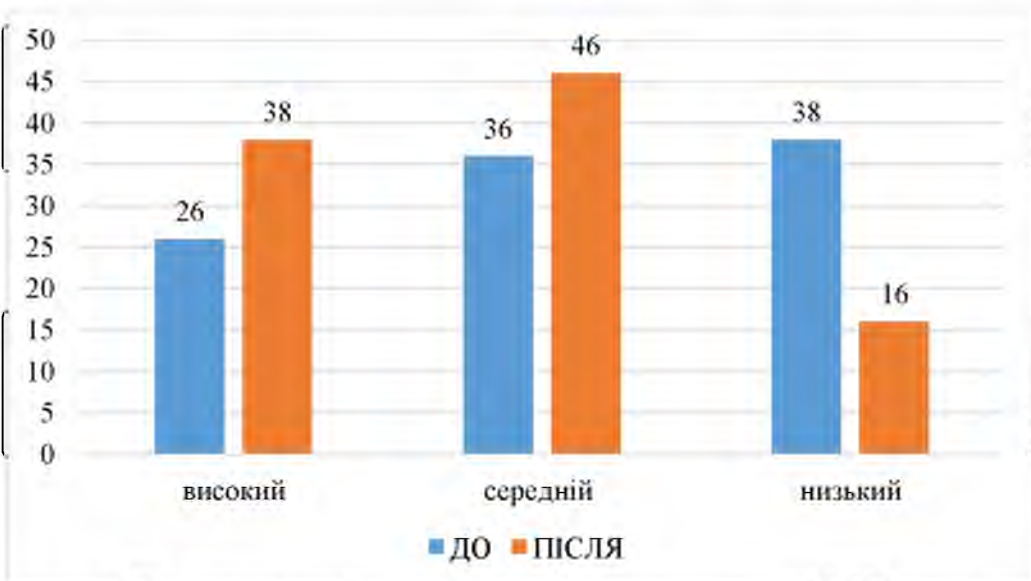


Рис. 3.4. Динаміка сформованості особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх учителів

Як видно з рис. 3.4 у досліджуваних простежується позитивна динаміка: високий рівень зріс на 12%, середній рівень зріс на 10%, низький рівень знизився на 22%.

Когнітивна готовність оцінювалася за допомогою методики «Емоційний інтелект» Н. Холла. Результати дослідження представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2
Рівні емоційного інтелекту майбутніх учителів за методикою Н. Холла

| Шкала | Рівні | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|
| | Високий | Середній | Низький |
| Емоційна поінформованість | 46% (23) | 38% (19) | 16% (8) |
| Керування своїми емоціями | 40% (20) | 38% (19) | 22% (11) |
| Самотивація | 42% (21) | 34% (17) | 24% (12) |
| Емпатія | 38% (19) | 46% (23) | 16% (8) |
| Керування емоціями інших людей | 36% (18) | 46% (23) | 18% (9) |

За шкалою «емоційна поінформованість» високий рівень мають 46%; середній рівень набрали 38% респондентів; низький рівень мають 16% досліджуваних. За шкалою «керування своїми емоціями» високий рівень у 40% досліджуваних; середній рівень – 38% досліджуваних; низький рівень 22% респондентів. За шкалою «самотивація» 42% досліджуваних мають високий рівень; середній рівень 34% респондентів; 24% респондентів мають низький рівень самотивації. 38% досліджуваних мають високий рівень емпатії; 46% – середній рівень; 16% – низький рівень.

Шкала «керування емоціями інших». Високий рівень мають 36% досліджуваних; середній рівень мають 46% досліджуваних; низький рівень 18%. Вони тримають дистанцію з іншими людьми, намагаються приховати свою емоційну чутливість.

На рис. 3.5 представлено більш наочно результати емоційного інтелекту майбутніх учителів.

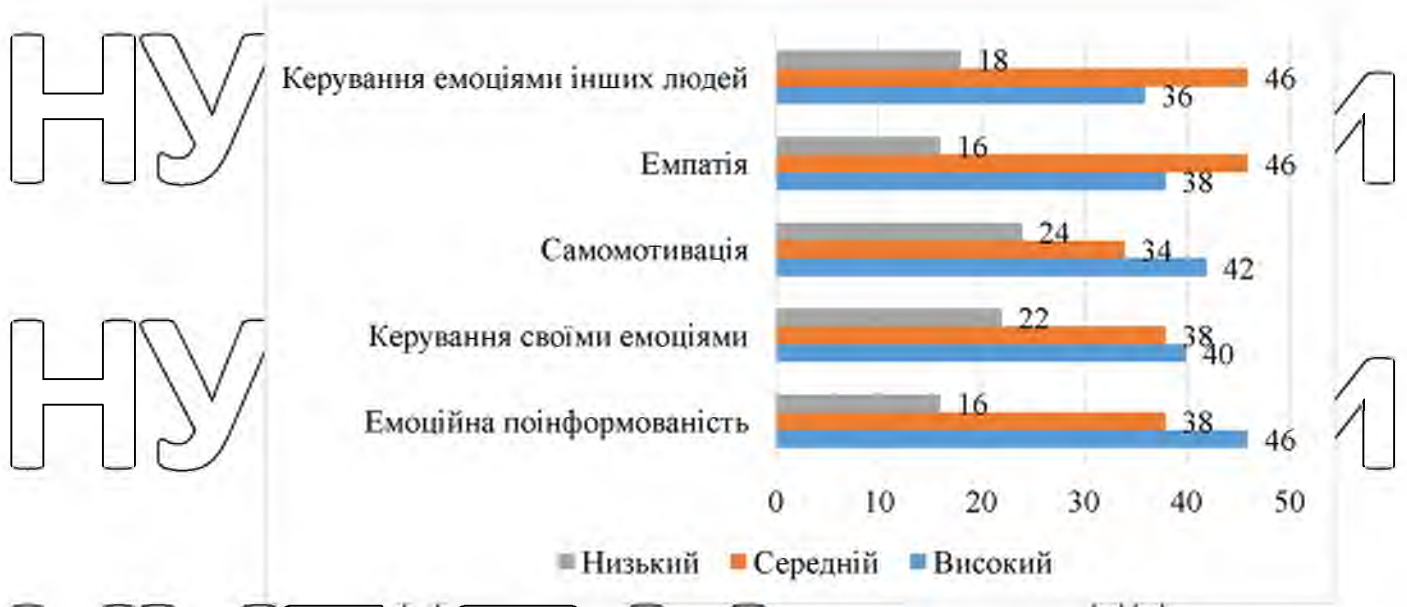


Рис. 3.5. Діаграма рівні емоційного інтелекту у майбутніх учителів за методикою Н. Холла, %

На рис. 3.6 представлено динаміку рівнів сформованості емоційного інтелекту у майбутніх учителів за Н. Холла.

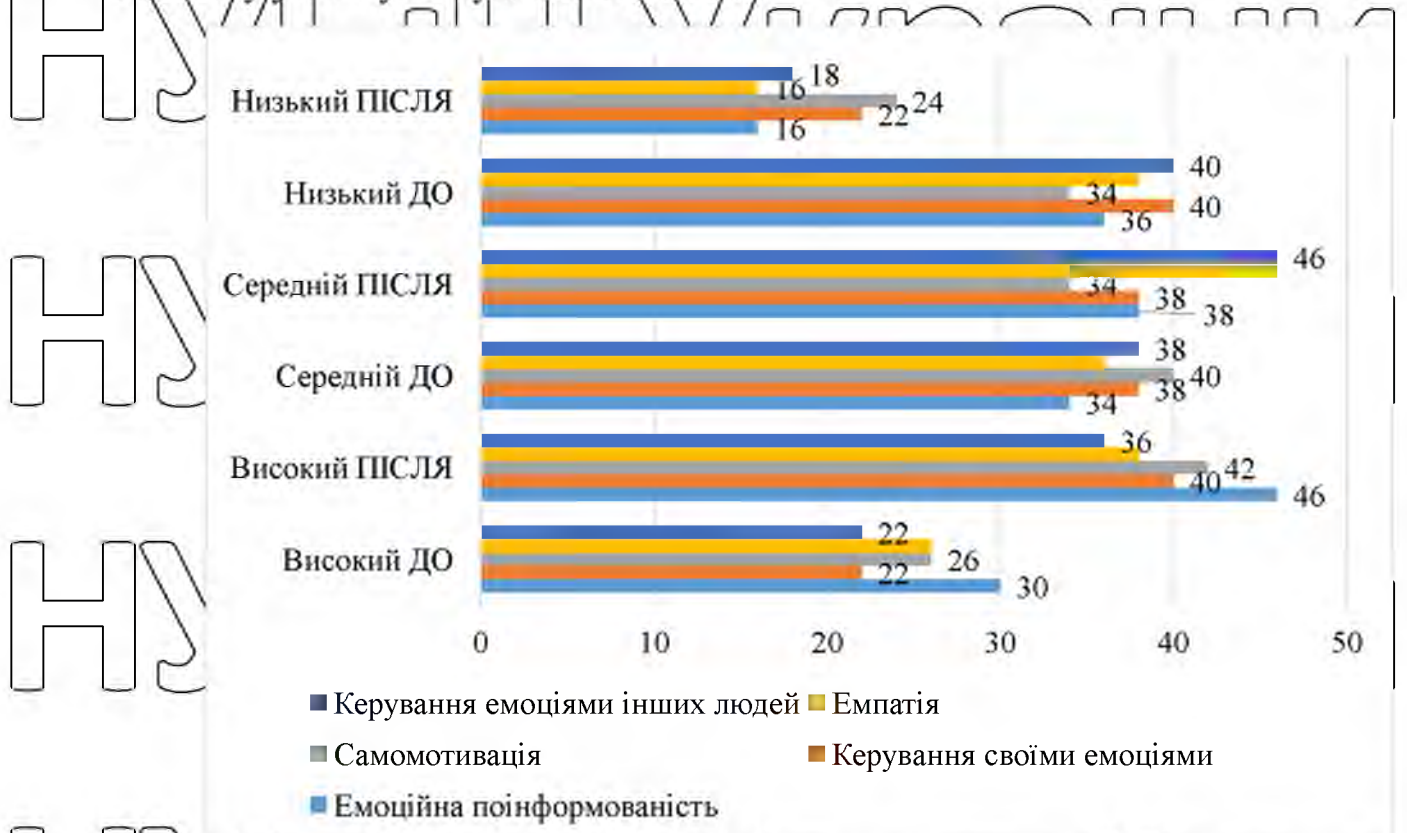


Рис. 3.6. Динаміка рівні емоційного інтелекту у майбутніх учителів за методикою Н. Холла, %

Емоційний інтелект у майбутніх учителів значно покращився після впровадження програми: за шкалою «емоційна поінформованість» високий рівень зріс на 16%, середній – 4%, низький знизився на 20%; за шкалою «керування своїми емоціями» високий рівень зріс на 18%, середній – залишився без змін, низький знизився на 18%; за шкалою «самотивація» високий рівень зріс на 16%, середній знизився на 6%, низький знизився на 10%; за шкалою «емпатія» високий рівень зріс на 12%, середній зріс на 10%, низький знизився на 22%; за шкалою «керування емоціями інших людей» високий рівень зріс на 14%, середній знизився на 8%, низький знизився на 22%.

Результати багатofакторного опитувальника емпатії М. Девіса представлено на рис. 3.7.



Рис. 3.7. Середні значення розвитку емпатії за М. Девісом

Середні показники за шкалою децентрація знаходяться у межах високого рівня (21,1); за шкалою «фантазія» – середній рівень (18,4); емпатичний дистрес – низький рівень (8,6); емпатична турбота – високий рівень (19,3).

Динаміку середніх значень розвитку емпатії за М. Девісом представлено на рис. 3.8. За шкалою «децентрація» зросли показники на 9,8; за шкалою «фантазія» показники зросли на 4,9; за шкалою «емпатична турбота» також зросли показники на 5,1; за шкалою «емпатичний дистрес» показники знизилися на 5,2.

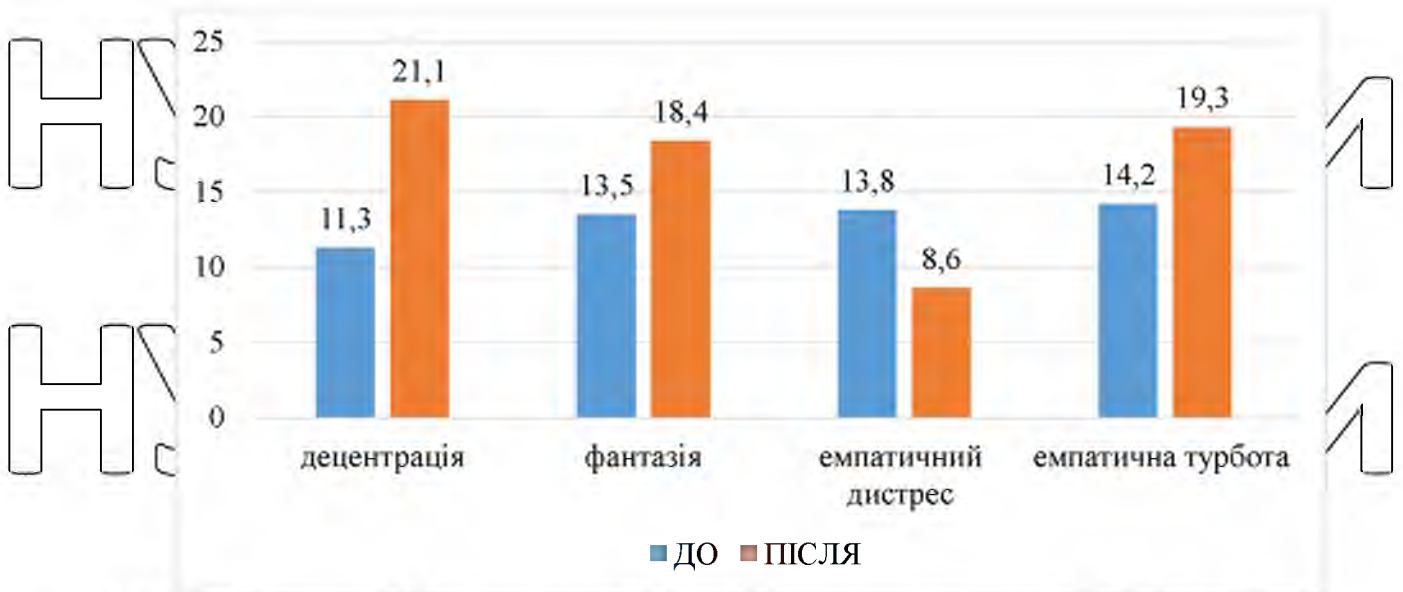


Рис. 3.8. Динаміка середніх значень розвитку емпатії за М. Левісом

Отже, за цією методикою у здобувачів вищої освіти значно покращилися показники розвитку емпатії, на це вказує зниження показників за шкалою «емпатичний дистрес» та зростання за іншими шкалами.

Мотиваційний компонент професійної готовності було визначено за методикою «Мотивація навчання студентів». Результати представлено на рис. 3.9.

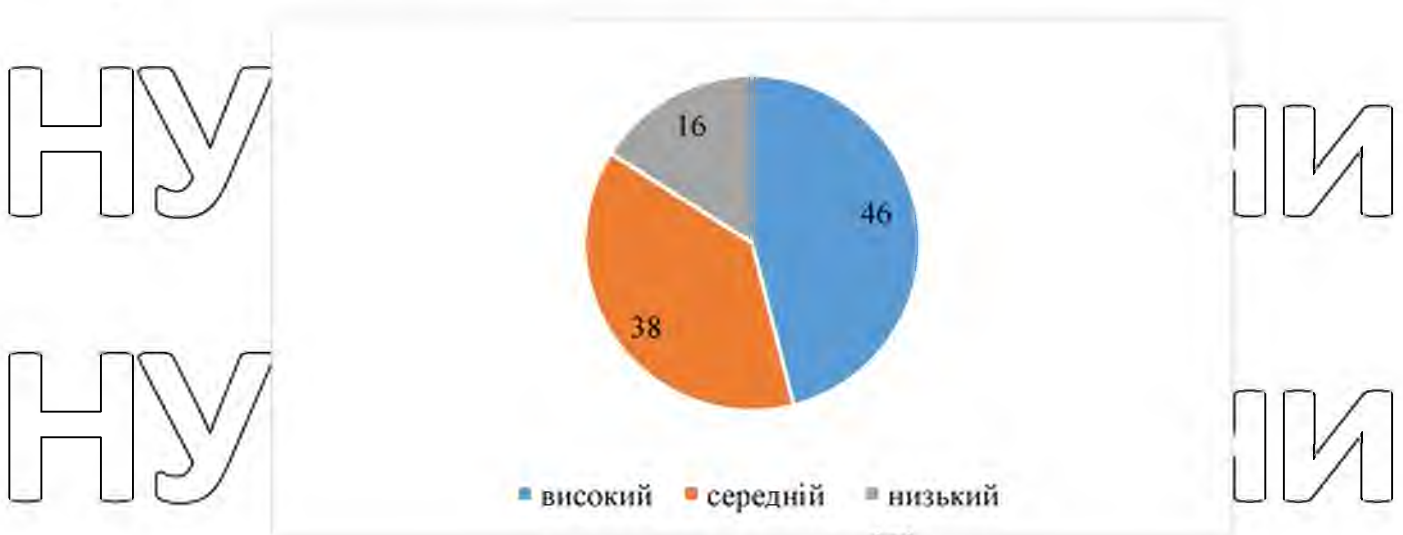


Рис. 3.9. Рівні сформованості мотиваційної готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів, %

Згідно з рис. 3.9 високий рівень мотивації мають 46%, середній рівень

38%, низький рівень – 16%. На рис. 3.10 представлено динаміку рівнів сформованості мотиваційної готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів.

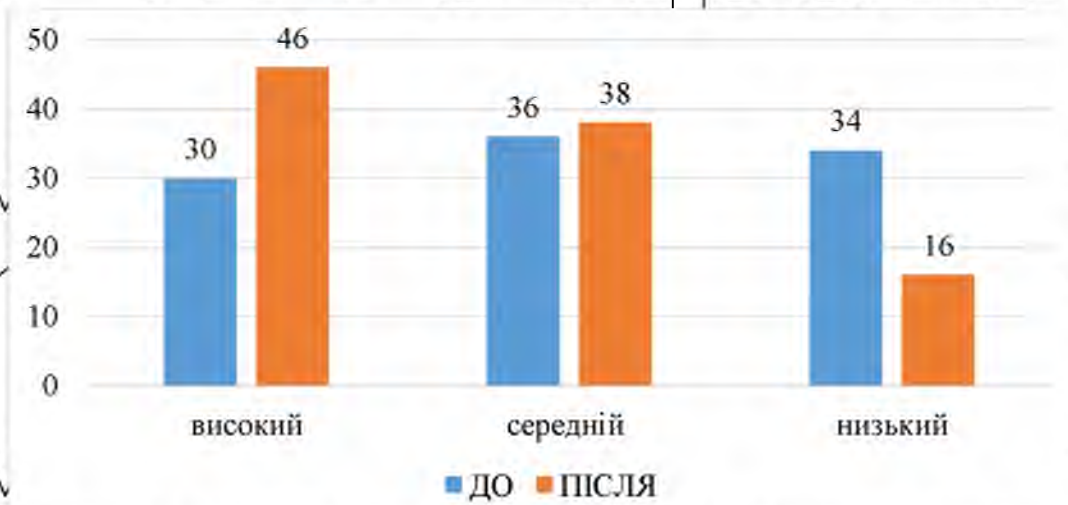


Рис. 3.10. Динаміка рівнів сформованості мотиваційної готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів, %

Як видно з рис. 3.10 рівні мотиваційної готовності значно змінилися після впровадження програми: високий рівень зріс на 16%, середній рівень зріс на 2%, низький рівень знизився на 18%.

Таким чином, після впровадження програми розвитку емпатичної готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у здобувачів вищої освіти значно зросли показники за кожною методикою, що говорить про її ефективність. Але є ще студенти, які мають низький рівень емпатичної готовності, що вказує на необхідність продовження цієї роботи.

На останок слід зазначити, що найоптимальніший рівень емпатії – це середній, оскільки дуже низький може стати перешкодою для встановлення міжособистісних відносин, а дуже високий призвести до досить небезпечної ситуації. Відомий неприємний досвід американського психолога Карла Роджерса, який після лікування пацієнтки з розладом, так перейнявся її станом, що сам був змушений звернутися до психотерапевта та взяти тримісячну відпустку.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено шляхи розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Для розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі було розроблено та апробовано програму формування готовності.

На першому етапі відбувалося формування мотиваційної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти. На цьому етапі було реалізовано психолого-педагогічний тренінг, який складається з 11 двігорадинних занять, що загалом становить 20 академічних годин.

Основними формами реалізації теоретичної частини програми виступили проблемна лекція, лекція з елементами помилки, міні-лекція. У теоретичній частині розділу висвітлювалися питання особливостей сімей, які виховують дітей з ООП, типологія дитячо-батьківських відносин у сім'ї, способи залучення батьків до інклюзивного освітнього процесу. Ці теоретичні знання закріплювалися на практичних заняттях з використанням імітаційно-ігрових технологій та розв'язанням контекстних проблемних завдань та ситуацій.

Після впровадження програми розвитку емпатичної готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у здобувачів вищої освіти значно зросли показники за кожним критерієм, що підтверджує ефективність розробленої програми.

ВИСНОВКИ

НУБІП України

За результатами проведеного дослідження можна зробити наступні висновки.

1. Визначено сутність поняття «емпатія» та «емпатична готовність» в науковій літературі. Розвинена емпатія є важливою якістю людини, діяльність якої вимагає розуміння психічного стану іншої людини, і відчуття у його світ. Проаналізувавши та узагальнивши визначення поняття «емпатія», ми виділили чотири основні розуміння емпатії. По-перше, емпатія – здатність проникати в психіку іншої людини, і розуміти її почуття, думки, потреби та стану. По-друге, емпатія – вид чуттєвого пізнання об'єкта через проєкцію та ідентифікацію. По-третє, емпатія як афективний зв'язок з іншими людьми, поділ та переживання емоційного стану іншої людини або навіть цілої групи інших людей. По-четверте, емпатія як професійно значуща якість особистості, зокрема майбутнього учителя. Емпатія як істинно позитивне ставлення до іншого передбачає таке духовне єднання особистості, коли одна людина так сильно переймається переживаннями іншої людини, що ідентифікується з нею, можна сказати, розчиняється в ній, коли об'єктом емоційної сприйнятливості індивіда стають переживання інших людей незалежно від їхнього власного благополуччя. Показниками сформованості емпатичної готовності можуть бути цінності, інтереси, переконання, установки, що проявляються у судженнях, оцінці морально-етичних ситуацій, моделях поведінки (розуміння дитини, її потреб і потреб, прийняття дитини такою, якою вона є, визнання дитини як партнера в освітній взаємодії, співчуття та співпереживання дитині, відмова від дій, що примушують дитину надходити згідно зразкам, що задаються та контрольованим педагогом).

2. Обґрунтовано особливості готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі. Аналіз різних підходів і тенденцій у науці дозволяє нам розглянути готовність майбутніх вчителів до роботи в системі інклюзивної освіти як систему професійно значущих якостей

особистості, соціальних установок, мотивації, когніцій необхідних для навчання дитини з ООП в інклюзивній освіті. Структура готовності майбутніх вчителів до роботи у системі інклюзивної освіти може бути описана через сукупність наступних компонентів: когнітивний, особистісний, емоційно-вольовий та мотиваційний. Особистісний компонент готовності визначає толерантне ставлення до людей, особливо дітей з ООП. Емоційно-вольовий компонент представлений високим рівнем розвитку емпатії, мотиваційний компонент – соціальною обумовленістю навчання, переважанням просоціальних установок на альтруїзм і працю. Зміст когнітивного компонента складається зі здатності висловлювати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції в певних обставин, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими, інтерес до соціальних проблем, а також сформованість уявлень про форми, методи та засоби роботи з дітьми з ООП у системі інклюзивної освіти. Мотиваційний, особистісний та емоційно-вольовий компоненти є базою для формування когнітивного компонента готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі.

3. Охарактеризовано засоби формування емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі. У сфері професійної підготовки актуалізується завдання формування в студентів навичок психологічної саморегуляції, умінь зберігати самовладання та керувати емоціями інших. Ці вміння та навички допоможуть фахівцеві справлятися як зі звичайними, так і з нестандартними робочими проблемами. У психологічній літературі представлено різні методи розвитку емпатичної готовності: методи емоційної (психофізіологічної) саморегуляції (методи релаксації, медитативні техніки, дихальні техніки, візуалізація), методи впливу та контрвпливу, ігрові методи, сюжетно-рольові моделювання, розбір конкретних випадків із життя, кейсові випадки, арт-терапевтичні методи та ін. Ці методи розвитку емпатичної готовності можуть бути реалізовані за допомогою різних засобів, але найефективнішими, на наш погляд, є соціально-психологічний тренінг та психологічне консультування.

4. Емпірично досліджено емпатичну готовність майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі. У дослідженні брали участь студенти Національного університету біоресурсів і природокористування України в кількості 50 осіб. Діагностика емпатичної готовності майбутніх вчителів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі була здійснена за такими критеріями компонентами: мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний та особистісний. Для діагностики було використано такі методики: методика діагностики рівнів емпатичних здібностей В. Бойко; методика багатфакторного опитувальника Кеттелла; методика «Емоційний інтелект» Н. Холла; багатфакторний опитувальник емпатії М. Девіса; методика «Мотивація навчання студентів». Вивчення емпатичної готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі говорить про те, що лише незначна частина здобувачів освіти має високий рівень розвитку емпатії (26%). Більшість студентів мають середній (36%) та низький рівні (38%).

5. Розроблено програму розвитку емпатичної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності в інклюзивному класі. У формувальному етапі дослідження брали участь студенти, які мають середні і низькі показники сформованості емпатичної готовності. Оскільки компоненти готовності перебувають у взаємозв'язку припускаємо, що мотиваційний, емоційний та особистісний компоненти є основою для формування та розвитку когнітивного компонента, тому програма формування готовності будується у кілька етапів. І етап передбачав формування мотиваційної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти, емпатичного ставлення до цих дітей, їхніх батьків (емоційний компонент); формування та розвиток системи професійно значущих якостей особистості (толерантність, емпатичне прийняття, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль) для роботи майбутнього вчителя в системі інклюзивної освіти. На цьому етапі реалізується психолого-педагогічний тренінг.

Другим етапом є розвиток когнітивного компонента з емоційним. Основними формами реалізації цієї частини програми є проблемна лекція, лекція з елементами помилки, міні-лекція, де висвітлювалися питання особливостей сімей, які виховують дітей з ООП, типологія дитячо-батьківських відносин у сім'ї, способи залучення батьків до інклюзивного освітнього процесу. Ці теоретичні знання закріплювалися на практичних заняттях з використанням імітаційно-ігрових технологій та розв'язанням контекстних проблемних завдань та ситуацій.

Після впровадження програми було проведено повторну діагностику. За її результатами встановлено позитивну динаміку за всіма критеріями. Щодо емпатичної готовності, то високий рівень зріс на 12%, середній рівень зріс на 6%, низький рівень знизився на 18%. Тому можна говорити про ефективність проведеної роботи.

На основі вищевикладеного можна говорити про те, що мета досягнута завдання виконані.