

Дослідження характеру ставлення педагогів до інклюзивної освіти**Бондар Тамара Іванівна¹**

Мукачівський державний університет, Мукачево, Україна

E-mail tamara_bondar@yahoo.comORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9484-9336>

Researcher ID: AAD-5539-2022

Гнезділова Кіра Миколаївна²

Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, Черкаси, Україна

E-mail kiragnez@gmail.comORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5226-840X>

Researcher ID: AEP-5268-2022

У статті обґрунтовано роль педагогічних працівників у реалізації державних ініціатив для реформування й модернізації освіти. Вивчення характеру ставлення майбутніх педагогів до освітніх реформ – обов'язкова передумова успішності державної ініціативи щодо реформування й модернізації системи освіти.

Нині в закладах загальної середньої освіти необхідно створити інклюзивне освітнє середовище, безпечне для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від складності порушення в здоров'ї. Українцям важливо запобігати соціальній ізоляції дітей з ООП; сприяти реалізації навчального потенціалу під час виконання індивідуальної навчальної програми та інших функцій, регламентованих у посадових інструкціях учителя. На такому тлі необхідно досліджувати ставлення вчителів до інклюзивної освіти як до інноваційної парадигми, що переформатовує освітній процес сучасного закладу освіти.

Аналіз вітчизняного доробку стосовно характеру ставлення вчителів до інклюзивної освіти (див. сайт Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського) послуговує підставою для висновку про незабезпеченість вітчизняних дослідників психодіагностичним інструментарієм, що має допомагати виокремлювати проблеми, які породжують стурбованість учителів в інклюзивних класах. До наукового дискурсу залучено праці зарубіжних дослідників, де описано підходи до вивчення характеру ставлення вчителів до інклюзивної освіти, методи збирання й оброблення інформації, методика проведення досліджень. З'ясовано сутність терміна «ставлення», описано його компонентну структуру, що слугує основою для розроблення опитувальників. Виокремлено чинники, які формують позитивне й негативне ставлення педагогічних працівників до включення дітей з особливими освітніми потребами в середовище закладу загальної середньої освіти. Цілком логічним продовженням має стати опитування вчителів початкових класів із використанням зарубіжного інструментарію, адаптованого до особливостей освітньої діяльності в Україні.

Ключові слова: анкета, особливі освітні потреби, види інвалідності, учителі, майбутні вчителі, вплив, шкала типу Лікерта.

Вступ. У педагогічних дослідженнях аксіомою стало твердження про те, що в реалізації державних ініціатив для реформування й модернізації освіти провідну роль відіграють педагогічні працівники. Після запровадження інклюзивної освіти в Україні, що вважають інноваційною парадигмою сучасної модернізації освіти в умовах Нової української школи, професійна діяльність педагогів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) набула критичного рівня. Нині педагоги ЗЗСО мають створити інклюзивне освітнє середовища, що є безпечним для всіх учасників освітнього процесу, інтегрувати в освітній процес ЗЗСО усіх дітей з особливими освітніми потребами незалежно від складності порушення; постійно запобігати соціальній ізоляції таких дітей; сприяти реалізації навчального потенціалу під час виконання індивідуальної навчальної програми, а також низки інших функцій, що задекларовані в посадових інструкціях учителя. На тлі посилення значущості ролі вчителя в освітньому

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

² доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної, освіти Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького

процесі зростає відповідальність педагогічних працівників за підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзії. Варто наголосити, що успішність державної ініціативи залежить від ставлення педагогів до цієї ініціативи. Отже, вивчення характеру ставлення майбутніх педагогів до реформи уряду є обов'язковою умовою для прогнозування успішності чи поразки державної ініціативи щодо реформування й модернізації системи освіти.

Ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти у США вивчене на підставі метааналізу результатів опитувань стосовно переконань учителів, що зібрані за тридцять років М. Мastroпері (M. Mastropieri), Т. Скрагз (T. Scruggs); опитування стосовно включення всіх учнів до загальноосвітнього середовища, акцентування на учнях, які мають середню й тяжку інвалідність (Р. Вілла (R. Villa)), Л. Айдол (L. Idol)); використання методу кейсів для вивчення ставлення до учнів старшої та середньої ланки закладу загальної середньої освіти в окрузі Вашингтона штату Юта, що мали серйозні труднощі навчання (С. Метот-Бакнер (C. Mathot-Buckner), Дж. Себастьян (J. Sebastian)); опитування Р. Галлахера (P. Gallagher), С. Мелоуна (M. Malone), А. Хелмса (A. Helms); 1997 р.). У контексті розвитку інклюзивної освіти в Канаді дослідження характеру ставлення до інклюзивної освіти зафіксовано в 1990 роках. У 2007 р. констатовано вимірювання ставлення випускників педагогічних факультетів до інклюзивної освіти в працях К. Ерлі (C. Earle), Т. Лормана (T. Loreman), К. Форліна (C. Forlin), У. Шарми (U. Sharma). Виокремлено чинники, що впливають на ставлення вчителя до інклюзії: вік, стать, освіта, досвід викладання вчителя, тяжкість нозології учня, наявність необхідних навчальних матеріалів і підтримки персоналу (І. Аврамідіс (E. Avramidis), Б. Норвіч (B. Norwich)), збільшення психолого-педагогічного супроводу, природа нозології і тяжкість захворювання, характеристика освітнього середовища, наявність допоміжного технічного супроводу та підтримки колег, наявність співпраці між педагогами двох систем (Х. Мейерс (H. Meyers), Дж. Таузенд (J. Thousand)). Осмислення шляхів діагностики ставлення («attitude») учителів і майбутніх учителів початкових класів в Україні до реалізації реформ у галузі освіти дало змогу дійти висновку про недослідженість феномену «ставлення», його впливу на реалізацію державних ініціатив, зокрема стосовно включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес закладу загальної середньої освіти та щодо інструментарію для діагностики.

Мета статті – виокремити праці, присвячені аналізу характеру ставлення майбутніх учителів та вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти до інклюзивної освіти в зарубіжному психолого-педагогічному дискурсі, запропонувати для наукового обігу інструментарій, що вможливить дослідження природи ставлення педагогів до реалізації завдань інклюзивної освіти в Україні.

Результати дослідження. Із 1991 року, коли Україна ратифікувала Конвенцію ООН «Про права дитини», вітчизняна освіта під впливом міжнародного законодавства почала імплементувати інклюзивні принципи, що гарантують доступ до якісної освіти всім дітям. Після 2009 року інклюзивна освіта в Україні набувала ознак правової моделі. На відміну від медичної та соціальної моделі, правова модель розвитку інклюзивної освіти пріоритетизує рівні можливості, самостійність і незалежність осіб з особливими потребами, нерозривно позиціонує інклюзивну освіту як інструмент ґрунтовної трансформації систем освіти з чітким акцентом на соціальній справедливості (Бондар, 2021). У 2017 р. ухвалено Закон України «Про освіту», в якому задекларовано вектор розвитку правової моделі інклюзивної освіти, що засвідчує концептуалізація терміна «інклюзивне навчання». У документі наголошено, що держава (органи державної влади й органи місцевого самоврядування) гарантує надання освітніх послуг, які базовані на принципах недискримінації, багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (Закон України «Про освіту», 2017).

Попри значущість вивчення ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти науковий дискурс із цього питання представлений нечисленними працями. За результатами пошуку праць в електронному каталозі Наукової бібліотеки імені Володимира Вернадського за ключовими словами «ставлення майбутніх учителів / педагогів», виявлено 18 авторефератів дисертацій, серед яких 9 досліджень виконано зі спеціальності 13.00.04 («Теорія і методика професійної освіти»), три роботи зі спеціальності 13.00.02 («Теорія і методика навчання й виховання»), чотири роботи зі спеціальності 19.00.07 («Педагогічна й вікова психологія»), дві роботи зі спеціальності 13.00.07 («Теорія та методика виховання»). За результатами розширеного пошуку відповідно до ключових слів «ставлення майбутніх учителів», констатовано 43 праці. У цих студіях найбільш поширене функціонування термінопоняття «ціннісне ставлення» (20 випадків). В інших розвідках зафіксовано такі варіації термінологічних словосполучень: мотиваційно-ціннісне ставлення (3 випадки), відповідальне ставлення (3 факти),

художньо-ціннісне ставлення (3 випадки), гуманне ставлення (2 факти), толерантне ставлення (5 фактів). Крім того, наявні прикметники, що слугують означеннями до лексеми «ставлення»: свідоме, ціннісно-смісловне, креативне, особистісне, позитивне, позитивно-активне. За такою фактологічною підставою дійшли висновку, що вчені трактують проблему ставлення в руслі його формування та розвитку в майбутніх учителів. Лише в поодиноких випадках науковці порушували проблему діагностування характеру ставлення, що засвідчує готовність майбутніх учителів брати участь у реалізації інклюзивного навчання. Для інклюзії важливо розуміти ставлення майбутніх учителів до учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП), а також вивчати причини, що породжують стурбованість і занепокоєння. Наукове зацікавлення становить розроблення точного та надійного способу вимірювання впливу професійної підготовки на зміну ставлення, настроїв і зниження рівня занепокоєння майбутніх учителів щодо професійної діяльності в умовах інклюзії.

З огляду на імператив інклюзивної освіти, вітчизняні заклади вищої освіти мають переформатовувати зміст професійної підготовки щодо вимоги до майбутніх фахівців, яким потрібно працювати в інклюзивних умовах. Країною-лідером у сфері розвитку інклюзивної освіти справедливо називають США, де ще в 1975 році ухвалено Закон «Про освіту всіх дітей із порушеннями» («The Education for all Handicapped Children Act», P. L. 94–142), у якому наголошено на важливості вивчення ставлення педагогів до інклюзивної освіти (Бондар, 2016).

З'ясовуючи термінологічну сутність терміна «ставлення», зауважимо, що більшість зарубіжних науковців, особливо з Об'єднаного Королівства та Австралії, послуговується широким визначенням М. Голла, У. Борга та Дж. Голла: «Ставлення – це позиція або налаштування індивіда щодо певного «об'єкта» (особи, речі, ідеї) тощо» (Gall, Borg, Gall, 1996). У структурі ставлення виокремлюють три компоненти: когнітивний, афективний (емоційний) і поведінковий (Eagly, Chaiken, 1993). Когнітивний компонент складається з переконань або зі знань індивіда про об'єкт ставлення. Цей компонент можуть представляти переконання чи знання вчителів про навчання дітей з ООП в інклюзивних умовах, наприклад: «Я вважаю, що учні з особливими освітніми потребами мають навчатись у звичайних школах». Почуття щодо об'єкта ставлення стосуються афективного компонента, відображають почуття вчителів стосовно навчання учнів з особливими освітніми потребами, як-от: «Я боюся, що учні з проблемами поведінки порушують порядок на уроці». Поведінковий компонент (налаштування на дію) відображає схильність діяти стосовно об'єкта певним чином, віддзеркалює погляди вчителів на те, як поводитися з дитиною з ООП у класі, наприклад: «Я б відмовився надавати додаткову підтримку учневі з особливими освітніми потребами» (de Boer, Pijl, Minnaert, 2010).

Позитивне ставлення до інклюзії – одна з найважливіших передумов успішності в реформуванні інклюзії, тому важливо відрефлектувати міркування вчителів щодо інклюзивного навчання (Avramidis, Norwich, 2002). Зарубіжні науковці, ретельно досліджуючи ставлення педагогів до інклюзії, обстоюють солідарну позицію стосовно того, що ефективність інклюзивної освіти безпосередньо залежить від ставлення педагогічних працівників до порушення та рівня супроводу (підтримки), якого потребують учні з особливими освітніми потребами (Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009). Досвід упровадження професійної діяльності в інклюзивному класі, де навчаються учні, які потребують психолого-педагогічного супроводу, а також уміння спілкуватися з учнями з ООП, знання їхніх особливостей безпосередньо впливають на формування позитивного ставлення вчителів до інклюзії (Burke, Sutherland, 2004). Позитивно налаштовані педагогічні працівники використовують такі стратегії і методи навчання, що допомагають їм зважати на індивідуальні відмінності учнів з ООП, створювати умови для розкриття творчого потенціалу школярів. Натомість педагогічні працівники, які упереджено ставляться до інклюзії, нерідко вдаються до методів навчання, що призводять до соціальної ізоляції учнів з ООП. Аналіз переконань, ставлення вчителів до інклюзії уможливорює розуміння нагальних проблем у цій сфері, сприяє їх розв'язанню та покращенню освітнього середовища.

У фокусі дослідницької уваги зарубіжних науковців перебуває не лише ставлення педагогічних працівників до інклюзії в освітньому середовищі, а й причини, що породжують занепокоєння вчителів стосовно роботи з учнями, які мають ООП. Нині вчені констатують помітний негативний зв'язок між ставленням і занепокоєнням (стурбованістю) респондентів щодо імплементації інклюзивної освіти. Педагоги, які позитивно ставляться до інклюзивної освіти, мають менший ступінь занепокоєння стосовно здатності навчати учнів з ООП. Водночас особи, які демонструють негативне ставлення до інклюзивної освіти, засвідчують високий рівень занепокоєння. Студіюючи ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти в Тайланді, С. Фолін (S. Forlin) і Д. Чеїмбез (D. Chambers) з'ясували, як доцільне використання методів навчання учнів з ООП та знання законодавчої й нормативної бази в

галузі інклюзивної освіти впливають на ставлення та стурбованість майбутніх учителів (Forlin, Chambers, 2011). Результати дослідження засвідчують, що означені чинники позитивно корелюють зі ставленням до включення учнів з ООП та негативно – із занепокоєнням щодо реалізації інклюзивного навчання.

У зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях (Т. Лорман (T. Loreman), К. Ерлі (C. Earle), К. Фолін (C. Forlin), У. Шарма (U. Sharma)) акцентовано на професійній підготовці майбутніх учителів як на важливому чиннику впливу на успішність професійної діяльності в умовах інклюзії. Науковці стверджують про необхідність формування не лише базу знань, а й позитивне ставлення та переконання щодо майбутньої професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти. З огляду на це, потрібно виокремити ключові чинники, що позначаються на формуванні ставлення майбутніх учителів до інклюзивної освіти, на розвитку знань, навичок (психологічної готовності) (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011).

Для вдосконалення змісту підготовки майбутніх учителів потрібні емпіричні докази, що мають бути покладені в основу обґрунтування підходів до переформатування змісту професійної підготовки. Наразі необхідно вивчити вплив освітніх програм підготовки майбутніх учителів на професійну діяльність в умовах інклюзії, на формування позитивного ставлення до дітей з ООП, зменшення рівня занепокоєння щодо реалізації інклюзивної освіти. Недоліком наявних діагностичних інструментів науковці вважають низький рівень внутрішньої узгодженості. Наприклад, показник альфа Кронбаха для опитувальника «Взаємодія з людьми з інвалідністю» становить 0,68, що на 0,02 нижче від допустимого рівня. За висловом ДеВелліса (DeVellis), цей діагностичний інструментарій варто використовувати вкрай обережно (DeVellis, 2011). Науковці, провівши масштабне дослідження в чотирьох країнах: Гонг-Конзі, Канаді, Індії та США, – апробували психометричну шкалу «SACIE-R» («The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised Scale»). Для розробників психодіагностичного інструментарію наукове зацікавлення становив описаний метод апробації шкали. Виокремлено 15 валідних запитань (у таблиці 1 подано переклад трифакторної шкали, що вимірює ставлення майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному класі (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011).

Таблиця 1

Трифакторна шкала вимірювання ставлення випускників педагогічних програм до інклюзивної освіти

Повідомлення	Ф 1	Ф 2	Ф 3
Мені важко подолати початковий шок, коли зустрічаю людей із тяжкими порушеннями.	+		
Я боюся поглянути людині з інвалідністю прямо в обличчя.	+		
Я коротко спілкуюся з людьми з інвалідністю й намагаюсь якнайшвидше закінчити спілкування.	+		
Я б відчував безвихідь, якби в мене була інвалідність.	+		
Я боюся думки, що я можу колись набути інвалідність.	+		
Учні, яким важко висловлювати думки в усній формі, повинні навчатися в загальноосвітньому класі.		+	
Учні, які часто провалюють іспити, повинні навчатися в загальноосвітньому класі.		+	
Учні, які потребують індивідуального навчального плану, повинні навчатися в загальноосвітньому класі.		+	
Неуважні учні повинні навчатися в загальноосвітньому класі.		+	
Учні, які потребують комунікативних технологій (наприклад, азбуки Брайля, жестової мови), повинні навчатися в загальноосвітньому класі.		+	
Я стурбований тим, що моє навантаження зростатиме, якщо в моєму класі будуть учні з інвалідністю.			+
Я стурбований тим, що важко буде приділяти належну увагу всім учням в інклюзивному класі.			+
Я стурбований тим, що перебуватиму в стресовій ситуації, якщо в моєму класі буде учень з інвалідністю.			+
Я стурбований тим, що учнів з інвалідністю не приймуть у класі.			+
Я стурбований тим, що в мене немає знань і навичок, необхідних для навчання учнів з інвалідністю.			+

Скорочення: Ф 1 – фактор 1 (сентименти), Ф 2 – фактор 2 (ставлення), Ф 3 – фактор 3 (проблеми).

У розвідці Д. Юінг (D. Ewing), Дж. Монсена (J. Monsen) і С. Кілблока (S. Kielblock) проаналізовано опитувальники вчителів початкових класів стосовно ставлення до інклюзивної освіти. Учені дослідили праці з 1995 р. до 2015 р. за такими критеріями: робота містить кількісний опитувальник щодо ставлення вчителів до інклюзивної освіти; опитування проведене серед учителів початкової школи; дослідження представляє психометричний аналіз результатів; результати були опубліковані в зазначених хронологічних межах (1995 – 2015 pp.). Із 1 882 праць залишилося дев'ять, які повністю відповідали виокремленим критеріям (Ewing, Monsen, Kielblock, 2017). Науковці також оцінили опитувальники за критеріями, що розробили в 1998 р. М. Бакстон (M. Buxton), Д. Джоунз D. Jones), Р. Фіцпатрик (P. Fitzpatrick), С. Дейві (C. Davey): надійність і валідність, інтерпретаційність та прозорість результатів, прийнятність і доцільність (Fitzpatrick, Davey, Buxton, Jones, 1998). Вісім опитувань провели в англійських країнах (США, Об'єднане Королівство (UK), Австралія, Індія) й одне опитування – у Нідерландах, результати опублікували англійською мовою. Учені зауважили, що, попри значущість феномену інклюзивної освіти, зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами, збільшення навантаження на вчителів закладів загальної середньої освіти, лише в нечисленних працях запропоновано нові опитувальники. Отже, тільки окремі науковці можуть претендувати на новаторство в цій галузі. Наприклад, два опитувальники – це адаптовані версії опитувальника, розробленого ще в 1979 р. Б. Ларриві (B. Larrivee) і Л. Куком (L. Cook), «Переконання стосовно мейнстрімінгу («Opinions Relative to Mainstreaming»)» (Larrivee, Cook, 1979). В інших опитувальниках оновлено термінологію, проте структура залишена без змін (Ewing, Monsen, Kielblock, 2017).

Вартий уваги опитувальник, сконструйований та апробований в умовах інтегрованого навчання У. Шармою й І. Десай. Це чотирифакторний опитувальник, спрямований на визначення чинників, що породжують стурбованість учителів, які працюють в умовах інтегрованого (інклюзивного) навчання (таблиця 2) (Sharma, Desai, 2010).

Таблиця 2

Стурбованість стосовно інтегрованого навчання

Повідомлення	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
Брак коштів. <i>У моїй школі не вистачить коштів для успішної інтеграції.</i>	+			
Непрофесійні фахівці в команді супроводу. <i>Буде недостатньо професійного персоналу для підтримки інтегрованих учнів (наприклад, логопед, фізіотерапевт, ерготерапевт тощо).</i>	+			
Неналежна інфраструктура. <i>Моя школа має труднощі з розміщенням учнів із різними типами інвалідності через неналежну інфраструктуру, напр., у зв'язку з архітектурною недоступністю.</i>	+			
Недостатні ресурси /персонал спецосвіти. <i>Для підтримки інтеграції буде недостатньо ресурсів або вчителів зі спеціальною освітою.</i>	+			
Неадекватні навчальні матеріали. <i>У моїй школі не буде навчальних матеріалів та засобів навчання спеціальної освіти, наприклад шрифту Брайля.</i>	+			
Брак часу. <i>Мені не вистачить часу на планування занять з учнями з особливими освітніми потребами.</i>		+		
Важко підтримувати дисципліну. <i>На уроці буде важко підтримувати дисципліну.</i>		+		
Брак знань і навичок. <i>Я не маю знань та навичок, необхідних для навчання учнів з ООП.</i>		+		
Неприйняття учнями без ООП. <i>Учні без ООП не сприймають учнів з ООП.</i>		+		
Неприйняття батьками. <i>Батькам дітей без ООП не подобається ідея навчання власних дітей в одному класі з учнями з ООП.</i>		+		

Зниження вимог до успішності учнів (невиконання стандарту). <i>Загальні академічні стандарти школи постраждають.</i>			+	
Зниження продуктивності вихователів. <i>Моя продуктивність як класного керівника чи директора школи знизиться.</i>			+	
Послаблення навчальних досягнень учнів без ООП. <i>Це вплине на академічні досягнення учнів без інвалідності.</i>			+	
Важко приділити увагу всім. <i>В інтегрованому класі буде важко приділяти однаково увагу всім учням.</i>			+	
Інтеграція учнів, які потребують допомоги в розвитку навичок самостійності <i>Я не зможу впоратися зі студентами-інвалідами, які не мають належних навичок самообслуговування, напр., з учнями, які не навчені ходити в туалет.</i>			+	
Висока тривожність і стрес у вчителів. <i>Інтеграція учня з ООП у моєму класі чи школі розвиватиме в мені напруженість і породжуватиме стрес.</i>			+	
Додаткова паперова робота. <i>Мені доведеться виконувати додаткову паперову роботу.</i>				+
Відсутність стимулів. <i>Я не отримаю достатньо стимулів (наприклад, додаткову винагороду чи надбавку) за роботу з інтегрованими учнями з ООП.</i>				+
Збільшення робочого навантаження. <i>Моє навантаження збільшиться.</i>				+
Підвищений рівень стресу в інших співробітників. <i>Інші співробітники школи будуть зазнавати стресу.</i>				+

Скорочення: Ф 1 – фактор 1 (стурбованість стосовно ресурсів), Ф 2 – фактор 2 (неприйняття учнів з інвалідністю), Ф 3 – фактор 3 (стурбованість стосовно успішності), Ф 4 – стурбованість стосовно навантаження.

У таблиці подано розшифровані тези та описано їхній зв'язок із факторами. Для опитування важливо міксувати положення (виділені курсивом), які респонденти оцінюють за шкалою Лікерта від 4 до 1, де 4 – край стурбований; 3 – дуже стурбований; 2 – трохи стурбований; 1 – зовсім не турбує.

Дж. Монсен, Дж. Юінг і М. Квока дослідили вплив таких чинників, як вік, стать, роки педагогічного стажу, рівні викладання, кваліфікація чи відвідування спеціальних освітніх курсів на ставлення вчителів до інклюзії. Результати засвідчують, що роки педагогічного стажу, вік і кількість учнів у класі, стать вчителя або відвідування курсів спеціальної освіти суттєво впливають на ставлення вчителів до поняття «інклюзія». Констатовано, що вчителі, які позитивно ставляться до інклюзії (за вищими оцінками ставлення), порівняно молодші за тих, хто негативно ставиться (нижчі бали). Занепокоєння щодо стану професійної компетентності зростає із віком, тому старші вчителі неохоче включають дітей та молодих людей з ООП у середовище закладу загальної середньої освіти. Старші за віком учителі не хочуть перейматися додатковими проблемами дітей, які можуть викликати труднощі в класі, тому що це потенційно впливає на компетентність учителя. Це спостереження має передбачувані наслідки для прикладної практики, оскільки вчителям старшого віку може знадобитися дещо інша та додаткова підтримка, щоб вони могли впевнено застосовувати інклюзивні практики (Monsen, Ewing, Kwoka, 2014).

Отже, дослідження характеру ставлення майбутніх учителів і вчителів, які провадять професійну діяльність у ЗЗСО, необхідне для виокремлення чинників, що перешкоджають формуванню позитивного ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти. Подолання негативу стосовно інклюзії й надання необхідної підтримки педагогічним працівникам оптимізують створення сприятливого освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу.

Висновки. У статті наголошено на важливості вивчення характеру ставлення вчителів до інклюзивної освіти як інноваційної парадигми, що переформатовує освітній процес сучасного закладу освіти. Доведено, що вчитель відіграє провідну роль у реалізації державних реформ, тому необхідно створювати умови, у яких педагог провадить професійну інклюзивну діяльність. Проаналізовано вітчизняний доробок, присвячений інтерпретації ставлення вчителів до інклюзивної освіти (див. сайт

Національної бібліотеки імені В. Вернадського). Дійшли висновку про відсутність психодіагностичного інструментарію, який дає змогу виокремити проблеми, що породжують стурбованість учителів в інклюзивних класах. Представлено наукову рефлексію тих праць, які розкривають підходи до вивчення характеру ставлення вчителів до інклюзивної освіти, описують методи збирання й оброблення інформації, методику проведення досліджень. У перспективі варто провести опитування вчителів початкових класів на підставі зарубіжних рекомендацій, адаптувавши їх до особливостей освітньої діяльності в Україні.

Література

Бондар Т. І. Тенденції в дослідженні ставлення педагогів до інклюзивної освіти в США. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон. 2016. Вип. LXX, т. 1. С. 7–11.

Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді : дис. доктора пед. Наук : 13.00.01. Хмельницький, 2019. 607 с.

Бондар Т. І. Правова модель інклюзивної освіти в Україні. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: матеріали VI всеукр. наук.-практ. конф., м. Мукачєво, 13–14 трав. 2021 р. Мукачєво, 2021. С. 20–22.

Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського (пошук за ключовими словами «ставлення вчителів / педагогів»). URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення 20.01.2022 р.)

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19 URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 11.01.2022).

Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 17(2). P. 129–147. doi:10.1080/08856250210129056.

Burke K., Sutherland C. Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*. 2004. Vol. 125(2). P. 163–172.

de Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*. 2010. DOI: 10.1080/13603110903030089 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089> (дата звернення 20.05.2022 р.).

Devellis R. Scale development: theory and applications, Newbury Park, CA: Sage. 2011. Vol. 26. 216 p.

Eagly A. H., Chaiken S. The nature of attitudes. In *The psychology of attitudes*, ed. A. H. Eagly and S. Chaiken, 1–21. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College 1993. 794 p.

Ewing D. L., Monsen J. J., Kielblock, S. Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires, *Educational Psychology in Practice*. 2017. DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822. URL: <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822> (дата звернення 20.05.2022 р.).

Fitzpatrick R., Davey C., Buxton M. J., Jones D. R. Evaluating patient-based outcome measures for use in clinical trials. *Health Technology Assessment*, 1998. Vol. 2, No. 14. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9812244/> (дата звернення 30.05.2022 р.).

Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. 2011. No. 39(1). P. 17–32.

Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. 2011. Vol. 21. P. 50–65.

Forlin C., Loreman T. (Ed.) (), *Measuring Inclusive Education International Perspectives on Inclusive Education*, 3, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2014 URL: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003011> (дата звернення 30.05.2022 р.).

Gall M. D., Borg W. R., Gall J. P. Research methods. In *Educational research: An introduction*, 6th ed., ed. M. D. Gall, W. R. Borg, and J. P. Gall, 1996. P. 165–370. New York: Longman.

Jordan A., Schwartz E., McGhie-Richmond D. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 2009. No 25(4). P. 535–542.

Larrivee B., Cook L. Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*. 1979. Vol. 13. P. 315–324.

Monsen J., Ewing D., Kwoka M. Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support

and classroom learning environment. *Learning Environmetns Research*. 2014. Vol. 17. P. 113–126. DOI 10.1007/s10984-013-9144.

Public Law 94–142. Education for All Handicapped Children Act. 1975 URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf> (last accessed: 07.01.2022).

Sharma U., Desai I. Measuring Concerns about Integrated Education in India. *Disability Information Resources*. 2010. URL: <https://www.dinf.ne.jp/doc/english/asia/resource/z00ap/vol5no1/measure.html/>.

Transversal competences of a modern teacher in the context of the training for the work in the new Ukrainian school

Bondar Tamara³

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Hnezdilova Kira⁴

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

The article substantiates the impact that teachers have when the state policy meant to reform and / or modernize education is being implemented, Consequently, it is of great importance for the policymakers to understand preservice and in-service primary (elementary) teachers' attitude to educational reforms.

Today, general secondary education schools need to create an inclusive educational environment that is safe for all students, regardless of the severity of their disability. It is extremely important to prevent the social isolation of children with special educational needs (SEN); to promote the realization of educational potential during the implementation of the individual curriculum and other functions regulated in the teacher's job descriptions. So, it is necessary to investigate teachers' attitude towards inclusive education as an innovative paradigm that reforms teaching and learning in modern schools.

The article analyses published research findings that Ukrainian researchers who explore the topic of teachers' attitudes towards inclusive education (see the website of the Vernadsky National Library). It is concluded that researchers in Ukraine are unlikely to have investigated questionnaires that help to identify teachers' attitude and concerns about inclusion. The authors presented research findings of foreign researchers, who describe approaches to studying the features of teachers' attitudes to inclusive education, methods and steps in collecting and processing information. The term «attitude» is clarified, its component structure, which serves as a basis for the development of questionnaire, is explained. The factors that form the positive and negative attitude of teachers towards inclusion of children with special educational needs in the general secondary education setting are highlighted. The further study is likely to investigate preservice and in-service primary school teachers' attitude towards inclusive education using questionnaires developed by American and British researchers and adapted to the peculiarities of education in Ukraine.

Keywords: *questionnaire, special educational needs, types of disability, in-service teachers, pre-service teachers, impact, Likert-type scale.*

References

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi:10.1080/08856250210129056 [in English].

Bondar, T.I. (2016) *Tendentsiyi v doslidzhenni stavlennia pedahohiv do inklyuzyvnoyi osvity v SSHA* [Teachers' attitudes towards inclusion in the USA: Research trends]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences: bulletin*. Kherson, Issue LXX, Vol. 1. 7–11 [in Ukrainian].

Bondar, T.I. (2019). *Tendentsiyi rozvytku inklyuzyvnoyi osvity u SSHA ta Kanadi* [Trends in inclusive education in the United States and Canada] (Doctor of Pedagogical Sciences Dissertation). Khmelnytsky [in Ukrainian].

Bondar, T.I. (2021). *Pravova model inklyuzyvnoyi osvity v Ukrayini* [Human Rights model of inclusive education in Ukraine]. *Suchasni tendentsiyi rozvytku nauky i osvity v umovakh pohlyblennia yevrointegratsiynykh protsesiv* [Modern trends in the development of science and education in the deepening of European integration processes]: materialy VI vseukr. nauk.-prakt. konf [Conference Proceedings].

³ Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head at the the Department for Preschool, Primary Education Pedagogy and Education Management of the Mukachevo State University

⁴ Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor at the Department of Preschool Education of the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

(Mukachevo, 13–14 travnia. 2021 r.). Mukachevo, 20–22 [in Ukrainian].

Burke K., & Sutherland, C. (2004) Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163–172 [in English].

de Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603110903030089 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089> [in English].

Devellis R. (2011). *Scale development: theory and applications*, Newbury Park, CA: Sage. Vol.26. 216 p [in English].

Eagly, A.H., & Chaiken S. (1993). *The nature of attitudes*. In *The psychology of attitudes*, ed. A.H. Eagly and S. Chaiken, 1–21. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College [in English].

Ewing, D.L., Monsen, J.J., & Kielblock, S. (2017): Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires, *Educational Psychology in Practice*, DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822. URL: <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822> [in English].

Fitzpatrick R., Davey, C., Buxton, M.J., & Jones, D.R. (1998) Evaluating patient-based outcome measures for use in clinical trials. *Health Technology Assessment*, 2.14. URL: <http://https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9812244/>[in English].

Forlin C., & Chambers D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1). 17–32 [in English].

Forlin C., Earle C., Loreman T., & Sharma U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. 21. 50–65[in English].

Forlin, C., & Loreman, T. (Ed.) (2014), *Measuring Inclusive Education International Perspectives on Inclusive Education*, 3, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, p. iii. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003011>[in English].

Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). *Research methods*. In *Educational research: An introduction*, 6th ed., ed. M.D. Gall, W.R. Borg, and J.P. Gall, 165–370. New York:Longman [in English].

Jordan A., Schwartz E., & McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4). 535–542.

Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315–324[in English].

Monsen, J., Ewing, D., & Kwoka, M. (2014) Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environment Research*. 17. 113–126. DOI 10.1007/s10984-013-9144-8 [in English].

Natsionalna biblioteka Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho (poshuk za klyuchovymi slovamy «stavlennya vchyteliv / pedahohiv») [Vernadsky National Library of Ukraine (search by keywords: teacher / teacher's attitude)]. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe [in Ukrainian].

Pro osvitu: Zakon Ukrainy [Education Act: Law of Ukraine] № 2145-19 vid 05.09.2017 r. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> [in Ukrainian].

Sharma, U. & Desai, I. (2010). Measuring Concerns about Integrated Education in India. Disability Information Resources. URL: <https://www.dinf.ne.jp/doc/english/asia/resource/z00ap/vol5no1/measure.html/> [in English].

Accepted: May 31, 2022

