

*Оксана Нікітіна,  
Юлія Білоцерківська,  
Анна Колчигіна, Галина Дацун*  
Українська інженерно-педагогічна академія  
м.Харків

#### ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*У статті визначена актуальність впровадження інклюзивного навчання. Проаналізовані психологічні засади успішної реалізації інклюзивної освіти, а саме визначено емоційно-вольові особливості актуальних та потенційних фахівців інклюзивного навчання. Здійснено теоретико-методологічний огляд проблем інклюзивного навчання щодо особистості фахівця в сучасних освітніх умовах. Визначені компоненти процесу формування та розвитку професійної компетентності фахівця, що працює в умовах інклюзивної освіти. Сформовано психодіагностичний комплекс емпіричного дослідження емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання. Проаналізовані відмінності у стилі саморегуляції поведінки, мотивації професійної кар'єри, мотивації досягнення, вольової регуляції та емоційного вигорання актуальних та потенційних фахівців інклюзивного навчання. Визначені актуальні напрямки психокорекційної роботи. Визначено, що особистість педагога є стрижневою ланкою в імплементації засад інклюзивності.*

***Ключові слова:** імплементація інклюзивної освіти, емоційно-вольова сфера, саморегуляція поведінки, мотивація професійної кар'єри, фахівець інклюзивного навчання.*

**Актуальність проблеми дослідження.** Новітній етап розвитку української освіти характеризується імплементацією програми розвитку засад інклюзивного навчання. Так, згідно національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, першочерговим є завдання розширення та розвитку практики інклюзивного навчання у всіх типах навчальних закладах для дітей та молоді з особливими освітніми потребами [5].

Разом з цим, наявною є низка супутніх проблем. Перш за все, недостатня кваліфікація фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами. Вцілому, вони більшою мірою орієнтовані на роботу зі здоровими дітьми і відчують складнощі при організації такого психолого-педагогічного супроводу [1]. По-друге, наявні методологічні та методичні проблеми в організації цього процесу, оскільки досвід інклюзивного навчання в Україні тільки набуває поширення. По-третє, незважаючи на те, що батьки позитивно сприймають новітні ідеї включення власних дітей з особливими освітніми потребами до суспільства, інші агенти соціалізації загалом психологічно не готові до реалізації залучення в такий процес.

У минулому система освіти для дітей з особливими освітніми потребами створювалась в основному на базі інтернатних закладів. Головним психологічним недоліком такого навчання є обмеження у спілкуванні. Згідно з результатами дослідження Українського інституту соціальних досліджень імені О. Яременка [6], кожен дванадцятий випускник спецшколи зазначає "поганий" соціально-психологічний клімат у закладі.

Таким чином, проблема підготовки фахівців до реалізації інклюзивного навчання має соціальну актуальність. Водночас, психологічні особливості емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання залишаються маловивченими у науковому просторі.

#### **Аналіз наукової літератури з проблеми, виокремлення невирішених раніше аспектів проблеми.**

Найважливіші риси професійного характеру фахівця, що працює в системі інклюзивного навчання, на думку Н. М. Назарової - доброта, відповідальність, оптимізм, терпіння, емпатія, енергійність, захопленість своєю роботою, вірність життєвим інтересам людей з обмеженими можливостями життєдіяльності, повага і любов до своїх вихованців, професійна чесність і порядність [3].

Різні аспекти проблеми розвитку професійної компетенції і професійної готовності педагогів були предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, які розглядають процес підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти з позиції розвитку особистості самого педагога. Вони виходять з того, що тільки в умовах освітнього середовища, що інтенсивно розвивається, буде забезпечена самостійність і навчальна активність, здатність проектувати власні освітні шляхи. Підкреслимо творчий характер формування та розвитку професійної компетентності педагогів, що включає мотиваційний компонент, когнітивний компонент, операційно-діяльнісний компонент, ціннісно-смысловий компонент [4].

Інтегруючою ланкою перерахованих компонентів, є емоційно-вольова саморегуляція, що розглядається як здатність людини реагувати адекватно ситуації і регулювати виконання професійної діяльності. Це почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху, наснага, управління собою та мобілізація сил, зосередження на завданні, подолання страху і сумнівів перед невідомим.

Вищезазначене обумовлює головну спрямованість нашої роботи.

**Мета статті** - вивчення психологічних особливостей емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання.

**Емпіричну вибірку дослідження** склали 13 фахівців інклюзивного навчання, які працюють у відповідних закладах м. Харкова, та 28 студентів-практичних психологів факультету міжнародних освітніх програм Української інженерно-педагогічної академії, які за даними попереднього опитування виявили бажання працювати у майбутньому щодо забезпечення психологічного супроводу дітей з

особливими навчальними потребами. Відповідно до поставленої мети, одним із провідних завдань нашої роботи постало визначення відмінностей психологічних особливостей емоційно-вольової сфери у майбутніх та актуальних фахівців інклюзивного навчання.

Психодіагностичний комплекс склали: опитувальник В. І. Моросанової "Стиль саморегуляції поведінки", методика вивчення мотивації професійної кар'єри Е. Шейна (в адаптації В. Е. Винокурової і В. А. Чікер), опитувальник вигорання К. Маслач і С. Джексона (МВІ, в адаптації Н. Е. Водопьянкової), опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана (MATS, в модифікації М. Ш. Магомед-Емінова), методика "Шкала контролю за дією" Ю. Куля (в адаптації С. А. Шапкиної).

Математична обробка даних була проведена за допомогою програми STATISTICA 10. У ході роботи були проаналізовані дані описової статистики та обраховані показники t-критерію Стьюдента.

Наголосимо, що первісним етапом нашої роботи стало проведення бесіди з учасниками емпіричної вибірки. Воно надало змогу посилити мотивацію до участі у дослідженні через розкриття мотивації дослідників, а також визначити коло питань, які турбують фахівців інклюзивного навчання.

Наступним етапом стало визначення особливостей одного з провідних компонентів емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання - показників саморегуляції поведінки.

Як видно з даних таблиці 1, показник загального рівня саморегуляції поведінки у фахівців інклюзивного навчання знаходиться на рівні вище середнього. Тож, ця група досліджуваних проявляє самостійність, гнучко та адекватно реагуючи на зміну умов, при усвідомленні висунення і досягнення мети. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети.

Наголосимо, що чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності.

Таблиця 1  
Показники саморегуляції поведінки фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	t <sub>1,2</sub>
Планування	6,2±1,9	4,9±1,9	2,0
Моделювання	5,8±1,8	4,4±1,7	2,5*
Програмування	7,0±1,0	4,4±1,7	5,0**
Оцінка результату	6,1±1,3	4,0±1,8	3,8**
Гнучкість	5,8±1,7	5,4±2,0	0,7
Самостійність	4,5±1,6	4,8±1,8	-0,5
Загальний рівень саморегуляції	32,1±3,5	24,9±5,6	4,3**

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи;  
\*p<0,05;\*\*p<0,01.

В той час, як у студентів-практичних психологів показник загального рівня саморегуляції поведінки знаходиться на середньо низькому рівні. Тож, можна

припустити, що потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки у студентів-практичних психологів ще не повністю сформована, вони більш залежні від ситуації і думок оточуючих людей. У них знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, у порівнянні з групою фахівців інклюзивного навчання.

Означені відмінності у рівні прояву загального рівня саморегуляції були визначені статистично значущими.

Зупинимося більш детально на вираженні показників шкали методики "Стиль саморегуляції поведінки" у фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів.

У фахівців інклюзивного навчання прояв показника "Планування" є вищим, ніж у студентів-практичних психологів. Це вказує на те, що у фахівців з інклюзивного навчання наявна сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, а самі плани - реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі. Цілі діяльності висувуються самостійно. У студентів-практичних психологів потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частого зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування нереалістично. Такі досліджувані вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно і зазвичай не самостійно.

У фахівців інклюзивного навчання прояв показника "Моделювання" є вищим, ніж у студентів-практичних психологів.

Тож, фахівці інклюзивного навчання більше здатні виділяти значущі умови досягнення цілей, як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям. У студентів-практичних психологів наявна слабка сформованість процесів моделювання, що може призводити до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин.

Означені відмінності у рівні прояву моделювання були визначені статистично значущими.

У фахівців інклюзивного навчання прояв показника "Програмування" є вищим, ніж у студентів-практичних психологів. Тож, у фахівців інклюзивного навчання вже сформувалася потреба продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. Відповідно, програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятної для фахівця результату.

У студентів-практичних психологів знаходить свого прояву невміння і небажання продумувати послідовність своїх дій. Студенти вважають за краще діяти імпульсивно, не можуть самостійно сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Означені відмінності у рівні прояву програмування були визначені статистично значущими.

У фахівців інклюзивного навчання прояв показника "Оцінка результату" є вищим, ніж у студентів-практичних психологів.

У фахівців інклюзивного навчання наявні розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Фахівець адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, які призвели до нього, гнучко адаптуючись до зміни умов.

Студенти-практичні психологи часто не помічають своїх помилок, не критичні до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Означені відмінності у рівні прояву оцінки результату були визначені статистично значущими.

При цьому, дані за шкалами "Гнучкість" і "Самостійність" у досліджуваних обох груп майже не вирізняються, що і було підтверджено при математико-статистичній обробці. В цілому, ці дані можуть бути віднесені до середнього рівня.

Означене вказує на те, що пластичність усіх регуляторних процесів розвинена на середньому рівні. При виникненні непередбачених обставин такі досліджувані не завжди легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, не завжди здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій.

В той же час, у досліджуваних досягає середнього рівня прояву автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Іноді, при відсутності сторонньої допомоги, у них виникають регуляторні збої.

Третім етапом роботи постало вивчення рівня емоційного вигорання у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів. Підкреслимо, що у більшості випадків професійне вигорання - деструктивний процес втрати професійної ефективності, зниження комунікативних якостей і розвитку нервово-психічної дезадаптації аж до незворотних змін особистості. Його причиною є як незадовільні умови роботи, так і індивідуальні особливості особистості працівника.

Найбільш важкою є робота, яка передбачає емоційний контакт з людьми в якості обов'язкової складової виробничого процесу. Такою і є робота фахівців інклюзивного навчання.

Як видно з таблиці 2, відмінності за усіма показниками опитувальника вигорання К. Маслач і С. Джексона (МВІ, в адаптації Н. Е. Водопьянкової) - статистично значущі.

Зупинимось детально на аналізі рівня прояву кожної з шкал. Рівень емоційного виснаження є вищим у студентів-практичних психологів, ніж у фахівців інклюзивного навчання. "Емоційне виснаження" проявляється в переживаннях зниженого емоційного тону, підвищеної психічної виснаженості і афективної лабільності, втрати інтересу і позитивних почуттів до оточуючих, відчутті "перенасиченості" роботою, незадоволеністю життям в цілому.

Таблиця 2

Показники емоційного вигорання фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	t1,2
Емоційне виснаження	17,2±4,4	21,7±5,7	-2,5*
Деперсоналізація	6,1±5,6	10,3±4,9	-2,4*
Редукція професійних досягнень	37,2±5,4	25,0±8,9	4,5**

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи;  
\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Можемо припустити, що студенти-практичні психологи ще не повною мірою навчилися керувати власним емоційним станом (як було визначено раніше у них не розвинутими є навички саморегуляції), можливим є прояв використання неконструктивних копінг-стратегій тощо.

В той же час, підкреслимо, що дані за цим показником у групі фахівців інклюзивного навчання знаходяться на середньо низькому рівні.

Рівень деперсоналізації є вищим у студентів-практичних психологів, аніж у фахівців інклюзивного навчання. "Деперсоналізація" проявляється в емоційному відстороненні і байдужості, формальному виконанні професійних обов'язків без особистісного включення і співпереживання, а в окремих випадках - в негативізмі і цинічному ставленні. На поведінковому рівні "деперсоналізація" проявляється в зарозумілій поведінці, використанні професійного сленгу, гумору, ярликів.

У фахівців інклюзивного навчання цей показник знаходиться на середньо низькому рівні, а у студентів-практичних психологів - на середньо високому.

Рівень редукції професійних досягнень є вищим у фахівців інклюзивного навчання, аніж у студентів-практичних психологів (див. рис. 1).

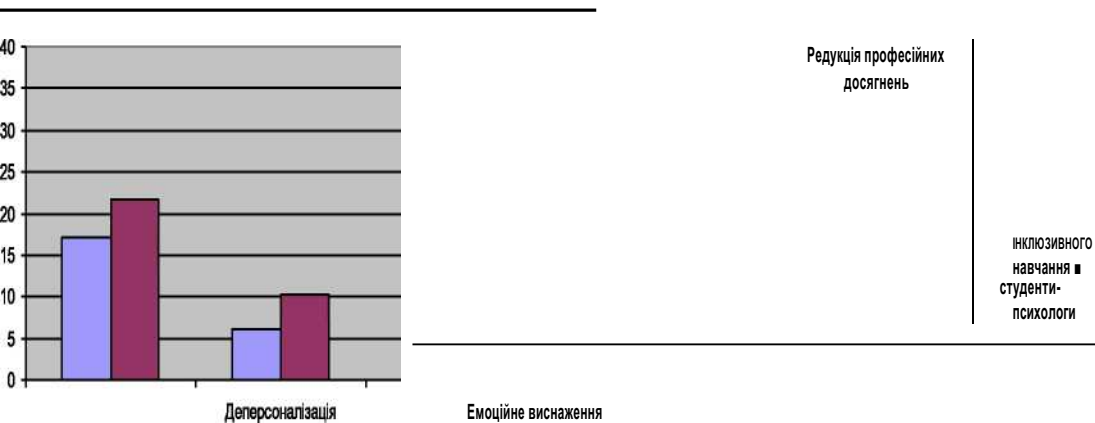


Рис. 1. Рівень прояву показників емоційного вигорання фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів.

Водночас, згідно інтерпретації цієї шкали методики, показник від 37 балів і вище відповідає низькому рівню прояву відповідних особливостей, а менше 30 балів - високому. Таким чином, у фахівців інклюзивної освіти низький ступінь задоволеності собою як особистістю і як професіоналом. Незадовільні значення цього показника відображають тенденцію до негативної оцінки своєї компетентності і продуктивності і, як наслідок, - зниження професійної мотивації, наростання негативізму стосовно службових обов'язків, тенденцію до зняття з себе відповідальності, до ізоляції від оточуючих, відстороненості і неучасті, уникнення роботи спочатку психологічно, а потім фізично. Означене не знаходить свого прояву у групі студентів-практичних психологів.

Четвертим етапом нашої роботи постало вивчення ціннісних орієнтацій в кар'єрі фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів (див. табл. 3).

Підкреслимо, що одним з найважливіших аспектів професійного розвитку особистості, а також її самореалізації є свідоме планування кар'єри. Найважливішою детермінантою професійного шляху людини є її уявлення про свою особистість - так звана професійна "Я-концепція", яку кожна людина втілює в серію кар'єрних рішень. Професійні переваги і тип кар'єри - це спроба відповісти на питання "хто я?". При цьому дуже часто людина реалізує свої кар'єрні орієнтації неусвідомлено.

Таблиця 3

Показники ціннісних орієнтацій в кар'єрі фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	t1,2
Професійна компетентність	36,2±7,0	30,9±5,9	2,5*
Менеджмент	27,4±9,3	32,4±8,0	-1,8
Автономія (незалежність')	32,0±8,2	32,8±6,9	-0,3
Стабільність роботи	36,8±13,0	36,7±7,8	0,03
Служіння	44,0±6,8	34,5±8,1	3,7**
Виклик	26,1±10,4	29,8±5,8	-1,5
Інтеграція стилів життя	38,1±8,1	33,6±7,9	1,7
Підприємництво	25,8±10,1	32,2±8,3	-2,1*

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи; ;

\*\*

Для будь-якої людини характерні певна особистісна концепція, таланти, спонукання, мотиви і цінності, якими вона не зможе поступитися, здійснюючи вибір кар'єри. Минулий життєвий досвід формує певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних установок по відношенню до кар'єри і праці взагалі. Тому в професійному плані суб'єкт діяльності розглядається і описується через систему його диспозицій, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів і тому подібних соціально обумовлених спонукань до діяльності. В американській соціальній психології цьому поняттю відповідають такі поняття, як "кар'єрні орієнтації" або "якоря кар'єри".

У фахівців інклюзивного навчання найбільше проявляється кар'єрна орієнтація "Служіння". Основними цінностями при даній орієнтації є "робота з людьми", "служіння люду", "допомога людям", "бажання зробити світ кращим" тощо. Людина з такою орієнтацією має можливість продовжувати працювати в цьому напрямку, навіть якщо їй доведеться змінити місце роботи. Вона не буде працювати в організації, яка ворожа її цілям і цінностям, і відмовиться від просування або переведення на іншу роботу, якщо це не дозволить їй реалізувати головні цінності життя.

У студентів-практичних психологів означений параметр виражений менше. Означені відмінності були визначені статистично значущими.

На другому місці у фахівців інклюзивного навчання знаходиться кар'єрна орієнтація "Інтеграція стилів життя". Така людина орієнтована на інтеграцію різних сторін способу життя. Вона не хоче, щоб в її житті домінувала тільки сім'я

або тільки кар'єра, або тільки саморозвиток. Прагне, щоб усе це було збалансовано. Така людина більше цінує своє життя в цілому - де живе, як вдосконалюється, ніж конкретну роботу, кар'єру чи організацію.

У студентів-практичних психологів перше місце посідає кар'єрна орієнтація "Стабільність роботи". Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і займати високі посади в організації, але, вважаючи за краще стабільну роботу і життя, вони відмовляться від підвищення, якщо воно загрожує ризиком і тимчасовими незручностями, навіть в разі можливостей зростання.

Рівень прояву шкали "Професійна компетентність" є вищим у фахівців інклюзивного навчання, аніж у студентів-практичних психологів і означені відмінності були визначені статистично значущими.

Фахівець з такою орієнтацією хоче бути майстром своєї справи, буває особливо щасливий, коли досягає успіху в професійній сфері, але швидко втрачає інтерес до роботи, яка не дозволяє розвивати свої здібності.

В той же час, у студентській групі більше, аніж у групі фахівців інклюзивної освіти, виражена кар'єрна орієнтація "Підприємництво" і означені відмінності були визначені статистично значущими.

Це вказує на прагнення створювати щось нове, подолання перешкод, готовність до ризику, не бажання працювати на інших, прагнення мати свою марку, свою справу, своє фінансове багатство.

П'ятим етапом нашої роботи постало вивчення мотивації досягнення успіху та вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії у фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів (див. табл. 4, табл. 5).

Таблиця 4

Показники мотивації досягнення успіху фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	t1,2
Мотивація досягнення успіху	137,6+22,7	128,8+17,8	1,3

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи;  
\*p£0,05; \*\*

За отриманими результатами не визначено значущих відмінностей у рівні прояву мотивації досягнення успіху у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів. Водночас, можна визначити, що відповідно до того, що отримані показники знаходяться у діапазоні значень від 76 до 164 балів, може бути зроблено висновок про домінування потягу уникати невдачі.

Підкреслимо, що за даними проведеного раніше дослідження у галузі вивчення особливостей мотивації досягнення, домінування потягу уникати невдачі взаємопов'язане з використанням неадаптивних копінг-механізмів в стресових ситуаціях [2]. І, як наслідок, необхідно спрямувати психокорекційні заходи на розвиток мотивації досягнення як у групі фахівців інклюзивного навчання, так і у групі студентів-психологів для оптимізації професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами.

Таблиця 5

Показники вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів

Шкали	1	2	t <sub>1,2</sub>
Контроль за дією при невдачі	5,0±3,3	7,0±2,9	-1,9
Контроль за дією при плануванні	6,7±2,6	6,1±2,6	0,7
Контроль за дією при реалізації	7,8±2,0	7,6±3,2	0,3

Примітка: 1 - фахівці інклюзивного навчання; 2 - студенти-психологи; ;\*\*

За отриманими результатами не визначено значущих відмінностей у вираженні показників вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів (див. рис. 2). При реалізації намірів досліджувані орієнтовані більшою мірою на дію, тобто не проявляють на рівні переживань будь-яких думок і емоцій, які могли б перешкодити реалізації наміру.

Отже, фахівці інклюзивного навчання та студенти-психологи, як майбутні фахівці інклюзивного навчання, здійснюють регуляцію навмисної дії мимоволі, тобто в процесі діяльності дія, заснована на повноцінному намірі, управляється ніби сама по собі і не вимагає постійного контролю з боку свідомості. При цьому, при невдачі та при плануванні зазначена тенденція не проявляється, що може бути пояснено за даними отриманими за методикою "Стиль саморегуляції поведінки" та опитувальника мотивації досягнення А. Мехрабіана (MATS, в модифікації М. Ш. Магомед-Емінова). Так, при орієнтації на стан проявляються труднощі ініціювання дії, думки, що повторюються, з приводу незавершених намірів або невдач, що не здійснилися.

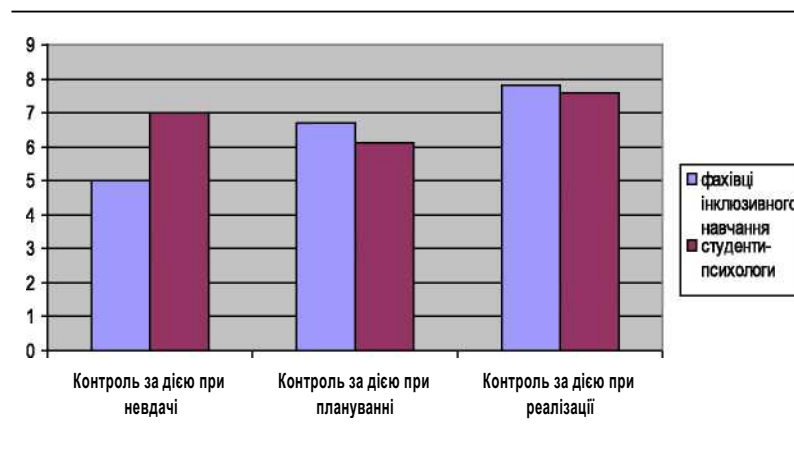


Рис. 2. Рівень прояву показників вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії фахівців інклюзивного навчання та студентів-психологів.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Виходячи з положення, що новітня школа - це школа, що розвивається, а педагогічний процес постійно вдосконалюється, необхідно усвідомити, що процес змін в школі, пов'язаний із імплементацією положень про інклюзивне навчання, - це процес змін передусім у вчителі, в його професійних поглядах, методах і підходах до розв'язання організаційних та навчальних завдань. Таким чином, проблема підготовки фахівців до реалізації інклюзивного навчання має соціальну актуальність. Водночас, психологічні особливості емоційно-вольової сфери фахівців інклюзивного навчання залишаються маловивченими у науковому просторі, що обумовлює актуальність та головну мету здійсненого емпіричного дослідження.

В результаті математико-статистичної обробки отриманих даних можемо зробити наступні висновки:

- Визначені статистично значущі відмінності у рівні прояву загального рівня саморегуляції поведінки у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-практичних психологів. У фахівців він знаходиться на рівні вище середнього, у студентів-практичних психологів - на середньо низькому рівні.

- У фахівців інклюзивного навчання наявна сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, а самі плани - реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі. Цілі діяльності висувуються самостійно. У студентів-практичних психологів потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частой зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування нереалістично.

- Фахівці інклюзивного навчання більше, аніж студенти-практичні психологи здатні виділяти значущі умови досягнення цілей, як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям. У студентів-практичних психологів наявна слабка сформованість процесів моделювання, що може призводити до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин. Означені відмінності у рівні прояву моделювання були визначені статистично значущими.

- У фахівців інклюзивного навчання вже сформувалася потреба продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. У студентів-практичних психологів знаходить свого прояву невміння і небажання продумувати послідовність своїх дій. Означені відмінності у рівні прояву програмування були визначені статистично значущими.

- У фахівців інклюзивного навчання наявні розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Студенти-практичні психологи часто не помічають своїх помилок, некритичні до своїх дій. Означені відмінності у рівні прояву оцінки результату були визначені статистично значущими.

- При цьому, пластичність усіх регуляторних процесів у фахівців інклюзивного навчання і у студентів-практичних психологів розвинена на середньому рівні. В той же час, у досліджуваних досягає середнього рівня прояву автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Тож, іноді, при відсутності сторонньої допомоги, у них виникають регуляторні збої.

- Рівень емоційного виснаження та деперсоналізації є вищими у групі студентів-практичних психологів, аніж у групі фахівців інклюзивного навчання. Можемо припустити, що студенти-практичні психологи ще не повною мірою навчилися керувати власним емоційним станом (як було визначено раніше у них не розвинутими є навички саморегуляції), можливим є прояв використання неконструктивних копінг-стратегій тощо. Означені відмінності визначені статистично значущими.

- Рівень редукції професійних досягнень є вищим у фахівців інклюзивного навчання, аніж у студентів-практичних психологів. Таким чином, у фахівців інклюзивної освіти низький ступінь задоволеності собою як особистістю і як професіоналом. Це вказує на наявність та розгортання ознак професійного вигорання, яке є типовим для представників соціономічних професій. Тим не менше, це актуалізує необхідність проведення відповідних психокорекційних заходів.

- У фахівців інклюзивного навчання найбільше проявляється кар'єрна орієнтація "Служіння". У студентів-практичних психологів означений параметр виражений менше. Означені відмінності були визначені статистично значущими.

- На другому місці у фахівців інклюзивного навчання знаходиться кар'єрна орієнтація "Інтеграція стилів життя". У студентів-практичних психологів перше місце посідає кар'єрна орієнтація "Стабільність роботи".

- Рівень прояву кар'єрної орієнтації "Професійна компетентність" є вищим у фахівців інклюзивного навчання, аніж у студентів-практичних психологів і означені відмінності були визначені статистично значущими.

- В той же час, у студентській групі більше, аніж у групі фахівців інклюзивної освіти, виражена кар'єрна орієнтація "Підприємництво" і означені відмінності були визначені статистично значущими.

- За отриманими результатами не визначено значущих відмінностей у рівні прояву мотивації досягнення успіху у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів. У обох групах визначено домінування потягу уникнення невдачі. Це актуалізує необхідність проведення відповідних психокорекційних заходів.

- За отриманими результатами не визначено значущих відмінностей у вираженні показників вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії у фахівців інклюзивного навчання та у студентів-психологів. Актуальні та майбутні фахівці інклюзивного навчання здійснюють регуляцію навмисної дії мимоволі, тобто в процесі діяльності. При цьому, при невдачі та при плануванні зазначена тенденція не проявляється.

- Вищезначені особливості будуть покладені в основу розвивально-корекційних програм з оптимізації емоційно-вольової сфери фахівців та студентів-практичних психологів. Які мають бути спрямовані як на розвиток окремих параметрів емоційно-вольової сфери, так і на їх корекцію у обох групах досліджуваних.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Інклюзивне навчання в Україні: як діятиме і що вже зроблено. - URL: <http://ogo.ua/articles/view/2017-05-13/86565.html>.
2. Кузнецов М. А. Подолання хвилювання на іспиті: Копінг-поведінка студентів під час перевірки знань / М. А. Кузнецов, А. В. Колчигіна. - Х.: Видавництво "Діса Плюс", 2017.-206 с

3. Назарова Н.М. Специальная педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр "Академия", 2005. - 400 с.
4. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М.: ИЧП "Изд-во Магистр", 1997. - 224 с.
5. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. - URL: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4075-ukaz-prezydenta-ukrayiny-vid-25-cher-vnja-2013-roku-3442013>.
6. Український інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка. - URL:<http://www.uisr.org.ua/>.

#### REFERENCES :

1. *Inklyuzivne navchannia v Ukraini: yak diiatyme i shcho vzhe зроблено* [Inclusive education in Ukraine: what will be done and what has already been done]. Retrieved from <http://ogo.ua/articles/view/2017-05-13/86565.html>.
2. Kuznetsov, M. A., & Kolchyhina, A. V. (2017). *Podolannya khylyuvannya na tspyti: Koping-povedinka studentiv pid chas perevirky znan* [Overcoming the excitement at the exam: Coping-behavior of students during the verification of knowledge] Kharkiv: Vydavnistvo «Disa Plus».
3. Nazarova, N. M. (Ed). (2005). *Spetsialnaia pedagogika* [Special pedagogy]. (4th ed.). Moscow: Izdatelskii tsentr "Akademiia".
4. Slastenin, V. A., & Podymova, L. S. (1997). *Pedagogika: innovatsionnaia deiatelnost* [Pedagogy: Innovative activity]. Moscow: IChP "Izd-vo Magistr".
5. The President of Ukraine. (2013). *Decree No 344/2013*. Retrieved from <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4075-ukaz-prezydenta-ukrayiny-vid-25-cher-vnja-2013-roku-3442013>.
6. *Ukrainskyi instytut sotsialnykh doslidzhen imeni Oleksandra Yaremenka* [Alexander Yaremenko Ukrainian Institute of Social Research]. Retrieved from <http://www.uisr.org.ua/>.

#### **Oksana Nikitina, Yullia Bilotserkivets, Anna Kolchyhina, Halyna Datsun. Features of Emotional-Volitional Sphere of Specialists of Inclusive Education**

*The topicality of introducing of the inclusive education is determined in the article. The psychological bases of the successful implementation of inclusive education are analyzed, namely, the emotional-volitional characteristics of current and potential specialists of inclusive education are determined. A theoretical and methodological review of the problems of inclusive education about the personality of a specialist in modern educational conditions was carried out. The components of the process of formation and development of the professional competence of a specialist working in conditions of inclusive education are defined. Psychodiagnostic complex of empirical research of emotional-volitional sphere of specialists of inclusive education is formed. The differences in the style of self-regulation of behavior, motivation of a professional career, motivation for achievement, volitional regulation and emotional burnout of actual and potential specialists of inclusive education are analyzed. The actual directions of psychocorrectional work are determined. It is determined that the personality of the teacher is the pivotal link in the implementation of the principles of inclusiveness.*

**Keywords:** *implementation of inclusive education, emotional-volitional sphere, self-regulation of behavior, motivation of professional career, specialist of inclusive education.*