

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет управління, адміністрування та інформаційної діяльності
Кафедра загальної та практичної психології

**РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ:
РЕСУРСИ КОМПЕТЕНТІСТНОГО ПІДХОДУ**

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеню магістр
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми «Психологія»

Браїли Олени Іванівни

керівник: д. псих. н., доц. Кічук А.В. 

рецензент: кадр. пер. наук. галузь Звєкова В.К.

м. Ізмаїл - 2023 рік

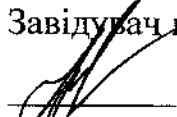
Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри загальної та практичної психології

(назва випускової кафедри)

протокол № 6 від «27» листопада 2022 р.

В.О. Завідувач кафедри


(підпис)

Григорівська Л.О.
(прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист

на відкритому засіданні ЕК

«23» січня 2023 р.

Оцінка 92 відсотків

(за стобальною

шкалою)

(за традиційною

шкалою)

Голова ЕК

(підпис)

 Макарич Н.О.

(прізвище, ініціали)

Зміст

Вступ.....	4
Розділ I Наукові основи професійної діяльності практичного психолога в умовах інклюзії.....	8
1.1. Інклюзивна освіта як сфера професійної діяльності практичного психолога	8
1.2. Конструктивність компетентнісного підходу щодо професійної діяльності практичного психолога.....	15
Висновки до I розділу	26
Розділ II. Психологічні особливості професійної діяльності практичного психолога в умовах інклюзії.....	27
2.1. Особливості та функції психолога в процесі психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти.....	27
2.2. Ресурси інклюзивної компетентності психологів.....	33
Висновки до II розділу.....	37
Розділ III. Емпіричні аспекти формування компетенцій практичних психологів до роботи в системі інклюзивної освіти.....	40
3.1. Організація і методи дослідження компетентнісної готовності практичних психологів до роботи в умовах інклюзії.....	40
3.2. Реалізація комплексної програми формування компетенцій практичного психолога до роботи в інклюзивній освіті.....	51
3.3. Оцінка ефективності комплексної програми формування компетентностей практичних психологів до роботи в інклюзивній освіті.....	64
Висновки.....	68
Список використаної літератури.....	70

Вступ

Актуальність теми. В наш час через вплив численних чинників все частіше зустрічаються діти з різноманітними відхиленнями у розвитку та поведінці, відповідно, за останні десятиліття в системі освіти України відбулася суттєва зміна ставлення до осіб з особливими освітніми потребами (ООП) чи осіб з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ). Все більше усвідомлюється, що психофізичні вади особистості не можуть бути перешкодою для отримання необхідних знань, бажаної освіти на належному рівні, набуття повноцінного соціального досвіду. У зв'язку з цим набуває поширення інклюзивна форма здобуття освіти. Реалізація інклюзивної освіти позитивно впливає не тільки на розвиток особистості дітей з ООП, а й на їх однолітків, що не мають відхилень у своєму розвитку. Формування позиції прийняття, толерантності, емпатії до «особливих» учнів, бажання надати їм допомогу, які формуються при взаємодії дитини з ООП та їх однолітками в єдиному освітньому просторі знижує ризик виникнення агресивності, інтолерантності в останніх.

Однією з основних проблем інклюзивної освіти є формування інклюзивних компетентностей у фахівців, задіяних в системі освіти, зокрема, практичних психологів. Роль практичного психолога в інклюзивній освіті дуже важлива, тому що від нього залежить забезпечення цілісної системи підтримки, що об'єднує всіх суб'єктів освітнього простору, робить акцент на можливостях, а не на обмеженнях дітей. Однак багато шкільних психологів не готові до роботи з дітьми з ООП, не володіють необхідними інклюзивними компетентностями. Більше того, у вузах проблема підготовки практичних психологів до роботи з дітьми з ООП у системі інклюзивної освіти недостатньо розроблена.

Слід зазначити, що відсутність системного підходу до проблеми формування інклюзивних компетентностей майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах призводить до дефіциту необхідних знань та вмінь майбутніх фахівців, недостатньо формується цілісне уявлення

про зміст роботи з такими дітьми. Проте, професійний стандарт практичного психолога (психолога у сфері освіти) містить пряму вказівку на те що, що психолог зобов'язаний володіти професійними компетенціями роботи з дітьми з ООП.

Актуальність теми курсової роботи також обумовлена необхідністю реалізації вимог професійного стандарту практичного психолога. Проблема полягає у протиріччі між потребою держави, суспільства, особистості інтенсивно вводити інклюзивну освіту в країні та недостатнім рівнем сформованості інклюзивних компетентностей практичних психологів (одних з основних суб'єктів освіти) до роботи в даній системі. Потреба заповнити зазначену прогалину у науковому знанні, соціальна, наукова та практична актуальність зазначеної (виявленої) проблеми та особистий інтерес автора зумовили вибір теми курсової роботи: "Роль практичного психолога в інклюзивній освіті: ресурси компетентнісного підходу".

Об'єкт дослідження – професійна діяльність практичного психолога.

Предмет дослідження – інклюзивна освіта як сфера діяльності практичного психолога.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування ролі та компетентностей практичного психолога для роботи і інклюзивній освіті.

У відповідності до мети та предмету курсової роботи, нами були визначені такі **завдання дослідження**:

1. Розкрити зміст поняття інклюзивної освіти.
2. Розглянути теоретичну літературу щодо змісту підготовки психолога для роботи в інклюзивному освітньому середовищі.
3. Визначити роль та функції практичного психолога в системі інклюзивної освіти.
4. Дослідити структуру та ресурси інклюзивної компетентності практичного психолога.
5. Встановити рівень компетентнісної готовності магістрів-психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

6. Розробити та реалізувати комплексну програму формування компетентностей для роботи в умовах інклюзивної освіти у майбутніх практичних психологів.

7. Оцінити ефективність впровадженої програми.

Теоретико-методологічною основою кваліфікаційної роботи є праці провідних українських фахівців-психологів, що плідно співпрацюють з Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи НАПН України, а саме, Бісікало Л. Г., Задорожня О. Г., Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Каменщук Т. Д., Копчинська А. С., Макарян Д. С., Обухівська А. Г., Паламарчук Н. М., Паланюк Т. М., Токаленко З. В., Якимчук Г. В.

У магістерській роботі використано комплекс теоретичних методів, підібраних адекватно меті, предмету та завданням дослідження: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, екстраполяція, систематизація тощо. В емпіричній частині дослідження в якості методик дослідження були використані методика діагностики рівнів емпатичних здібностей В. Бойко; та багатофакторний опитувальник Кеттелла.

Теоретична значимість курсової роботи полягає у тому, що отримані під час дослідження результати можна використовувати у процесі подальшої розробки зазначеної теми в магістерському дослідженні, що передбачає, крім теоретичного дослідження емпіричне дослідження компетентнісного підходу у формуванні готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивній освіті.

Практичне значення нашого кваліфікаційного дослідження полягає в тому, що його висновки та результати можуть бути використані в навчальному процесі для формування тих необхідних компетенцій практичних психологів, що будуть працювати в умовах інклюзивної освіти.

Експериментальна база дослідження – факультет управління, адміністрування та інформаційної діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету. В експерименті взяли участь 12 магістрантів 2-го року навчання (групи 61 Ф та 61 ФЗ), що здобувають освіту за спеціальністю 053 «Психологія».

Структура та обсяг роботи: робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, 2-х діаграм, 5-ти таблиць, бібліографічного списку з 85 позицій. Загальний обсяг бакалаврської роботи складає 70 сторінок.

Розділ I Наукові основи професійної діяльності практичного психолога в умовах інклюзії

1.1. Інклюзивна освіта як сфера професійної діяльності практичного психолога

У контексті ліберально-демократичних реформ в Україні все більшого значення в суспільстві надається правам людини, у тому числі правам дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ). Сучасне цивілізоване демократичне суспільство, яким, безумовно, є наша Україна, слідуючи тенденціям ЄС прагне відмежуватися від ідей дискримінації за будь-якою ознакою: расовою, релігійною, віковою, національною, гендерною та ін. Актуальною проблемою також є і усунення будь-якої дискримінації осіб з обмеженими можливостями здоров'я та недопущення ураження їх в правах. На нашу думку, діти з особливостями розвитку повинні мати рівні можливості нарівні зі здоровими. Сьогодні вважається, що лише недосконале, нецивілізоване, відстале суспільство та недосконала, застаріла модель освіти може створювати проблеми, мати стереотипи та бар'єри для їхньої соціалізації.

Проблема реалізації принципів інклюзивної освіти продовжує залишатися обговорюваною та дискусійною в суспільстві на рівні соціальних працівників, вчених в галузях педагогіки та психології і, навіть, філософії освіти.

Поняття «інклюзивна освіта» з'явилося нашій країні порівняно недавно. Найчастіше його розуміють як спробу гуманізації освітнього середовища. Але інклюзію як явище неможна розглядати відокремлено від готовності суспільства сприйняти сучасну модель гуманізму як ідеологію повсякденного поведінки.

У міжнародному масштабі інклюзивна освіта все частіше розглядається в більш широкому плані, як освітня реформа, яка підтримує та заохочує різноманітність серед учнів. Якою мірою сучасне українське суспільство готове до прийняття інклюзивної освіти дітей з ОМЗ та які проблемні питання такої освіти, її плюси та мінуси зараз обговорюються широким колом фахівців різних

галузей. Крім величезної кількості теоретичних досліджень з проблем інклюзивної слід також враховувати особистий досвід педагогів-дефектологів та практичних психологів, що мають справу з дітьми з ОМЗ.

Термін «інклюзія» в перекладі з англійської мови означає «включеність», «залученість». Інклюзивна освіта (фр. *Inclusif* - що включає в себе, лат. *Include* - включаю) – такий процес організації освітнього простору, що передбачає доступність освіти для всіх учасників, у плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти дітям з особливими освітніми потребами [23, с. 12].

Важливим для розуміння природи інклюзивності є положення ЮНЕСКО про те, що «інклюзивна освіта – це процес, що динамічно розвивається». Не факт, не подія, не звітний показник, а процес розвитку та зміни політики, культури та практики освіти на основі принципів інклюзії.

Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, що спрямовану на дітей і визнає, що це – індивідууми з різними потребами у навчанні.

В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, що забезпечує рівне ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби [23, с. 14].

Існує вісім принципів інклюзивної освіти:

1. Цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень.
2. Кожна людина здатна відчувати і думати.
3. Кожна людина має право на спілкування та на те, щоб бути почутою.
4. Всі люди мають потребу один в одному.
5. Справжня освіта може здійснюватися лише у реальних взаємовідносинах;
6. Всі люди потребують підтримки та дружби ровесників;
7. Для всіх, хто навчається, досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть.
8. Різноманітність посилює всі сторони життя [27, с. 31].

Інклюзивна освіта ставить своєю основною метою забезпечення рівного доступу до здобуття того чи іншого виду освіти та створення необхідних умов для досягнення успіху в освіті всіма без винятку дітям [27, с. 36].

Завдання інклюзивної освіти полягають у тому, щоб включити всіх дітей у шкільну систему освіти та забезпечити їхню рівноправність, а також в організації умов, сприятливих для профілактики або подолання «вторинних» дефектів, що виникли внаслідок інвалідності, для реалізації особистісного та інтелектуального потенціалу, емоційного, комунікативного, фізичного розвитку цих дітей.

Сучасна система освіти розвиненого демократичного співтовариства покликана відповідати індивідуальним освітнім потребам особистості, зокрема:

- потребі у повноцінному та різноманітному особистісному становленні та розвитку з урахуванням індивідуальних схильностей, інтересів, мотивів та здібностей (особистісна успішність);

- потребі в органічній інтеграції особистості в соціальне оточення та плідній участі у житті суспільства (соціальна успішність);

- потребі у розвитку в особистості універсальних трудових та практичних умінь, готовності до вибору професії (професійна успішність) [35, с. 34].

Отже, інклюзивна освіта – це така організація процесу навчання, при якій усі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей є включеними до загальної системи освіти та навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же загальноосвітніх школах, у таких школах загального типу, що враховують їх особливі освітні потреби та надають своїм учням необхідну спеціальну підтримку.

Інклюзивна освіта – це прогресивний спосіб навчання, що має великі перспективи в сучасному суспільстві, і це дає надію, що кожна дитина з обмеженими можливостями здоров'я зможе реалізувати право на здобуття якісної освіти, адаптованої до її можливостей та потреб, знайти своє місце в житті та реалізувати свій життєвий шанс та потенціал.

Інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку спільно з їхніми однолітками – це навчання різних дітей в одному класі, а не у спеціально виділеній групі (класі) при загальноосвітній школі [35, с. 28].

До основних елементів інклюзії можна віднести:

- включення всіх дітей з різними можливостями до такої школи, яку вони могли б відвідувати, якби вони не мали інвалідності;
- відсутність «сортування» та будь-якої «сепарації» дітей, навчання у змішаних групах;
- діти з ООП перебувають у класах, що відповідають їхньому віку;
- реалізується ситуаційно зумовлена взаємодія та координація ресурсів та методів навчання;
- Ефективність як стиль роботи школи, децентралізовані моделі навчання [35, с. 107].

Отже, до безперечних переваг інклюзивної освіти дітей з ОМЗ належить соціалізація дитини, поява адаптивного освітнього середовища, в якому можуть навчатися всі діти без винятків, а отже і соціальна та економічна готовність державних шкіл, батьків до прийняття дітей з ОМЗ. Створення комфортних умов навчання всім без винятків, посилить соціальну реабілітацію дітей-інвалідів, включеність їх у суспільство, призведе до поліпшення якості життя дітей із соціально вразливих груп. Інклюзія пов'язана з приділенням особливої уваги тим групам учнів, які можуть виявитися схильними до ризику відокремлення, виключення або низької успішності. Суспільство виховує та готує суспільство рівних, без дискримінацій.

Але на сьогодні інклюзивна освіта в загальноосвітніх школах доступна лише там, де створені особливі умови для інвалідів – наприклад, тифлотехніка для сліпих, ортопедична техніка для «дітей-опорників» тощо, але ці прилади є далеко не в усіх навчальних закладах. Крім того, психологи, що опиняються в умовах інклюзивної освіти не завжди мають потрібні знання про специфіку роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, не завжди володіють спеціальними вміннями та навичками, що слід мати в умовах інклюзії. Якщо в

корекційних школах психологи, також, як і педагоги, мають спеціальну освіту – дефектологічну знають особливості психології дітей з ОМЗ, методи та методики психокорекційної роботи з ними, то в масових школах таких спеціалістів часто не вистачає. Особливі освітні потреби дитини вимагають від школи надання додаткових індивідуально-спрямованих матеріалів, програм чи послуг.

Перешкодою інклюзії в масову школу розумово відсталих дітей, на думку дослідників, що займаються питаннями реалізації інклюзивної освіти в Україні, є відсутність фахівців, підготовлених до роботи з такими дітьми та відсутність спеціальних педагогічних програм для загальноосвітніх шкіл [18, с. 42]. В результаті процес навчання дитини з розумовою відсталістю набуває формального характеру, і лише сприяє стигматизації. Педагогам з великим стажем роботи не раз доводилося стикатися з дискримінацією дітей з ОМЗ з боку учнів із загальноосвітніх масових шкіл, що свідчить про неготовність прийняття як рівної хворої дитини і вимагає подальших і серйозних досліджень щодо психологічних, соціальних, економічних, політичних та культурних факторів, що спричиняють явище ексклюзивності.

Тепер розглянемо правові основи реалізації інклюзивної освіти в світі та Україні, зокрема.

До міжнародно-правових документів, що визначають положення дитини в сучасному світі, відносяться:

- «Конвенція ООН про права дитини», ухвалена Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р.
- Програма ЮНЕСКО «Освіта для всіх», завданням якої по суті є усунення різноманітних бар'єрів на шляху доступу різних груп населення до освітніх цінностей. Програма максимально актуалізує увагу до проблем освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я (інвалідів).
- Протокол №1 Конвенції про захист прав людини та основних свобод [38].

Впровадження нового Закону України «Про освіту» закріплює практику забезпечення дітей з особливими освітніми потребами - система освітніх послуг

гарантована державою, заснована на принципах недискримінації, з урахуванням людського різноманіття, ефективна та передбачає залучення до навчально-виховного процесу всіх його учасників – таким є офіційне визначення «інклюзивної освіти» [38].

Цей закон та інші офіційні документи, такий, наприклад, як «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (наказ Міністерства освіти і науки України № 912.) покладають на суспільство та державні установи відповідальність за долю всіх дітей, у тому числі й за самих вразливих в суспільстві – дітей з обмеженими можливостями розвитку, включаючи інвалідність [47, с. 36].

Таким чином, ми визначили, що інклюзивна освіта є процесом розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх, у плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, що дозволить отримати якісну освіту дітям з різними потребами у навчанні. Інклюзивна освіта намагається розробити підхід до викладання та навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб у навчанні та вихованні дітей, а також зазначає, що інклюзивна освіта передбачає, що різноманітності потреб учнів повинен відповідати континуум сервісів, у тому числі освітнє середовище для них. Ми визначили, що інклюзивна освіта спирається на багаторівневу нормативно-правову основу. Принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що педагоги та адміністрація звичайних шкіл приймають дітей незалежно від їхнього інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку, соціального стану та створюють їм умови на основі педагогічних та психологічних прийомів, які орієнтовані на потреби дітей.

Розуміння потенційних можливостей людей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) ініціювало появу різних варіантів їх включення в нормальне життя суспільства. Ми є свідками процесу розвитку інклюзивної освіти, що розширюється, відбувається всебічне вивчення та становлення його концептуальних засад в нашій країні. Сьогодні психологам, педагогам, соціологам і представникам різних громадських інститутів належить чимало

попрацювати у формуванні громадської думки та наданні даних та знань, які мають лежати в основі будь-якої освітньої реформи. Сучасна система освіти розвиненої демократичної спільноти, перехід до інклюзивної освіти є не просто здійсненням технічних чи організаційних змін, а реальної готовності суспільства та держави надати всім учням доступ до можливостей у галузі здобуття освіти. Тому інклюзивна освіта залишається одним із центральних питань забезпечення високоякісної освіти та створення більш інклюзивного суспільства без дискримінації та нерівності. І дуже велику роль у цьому процесі відіграють саме практичні психологи, що мають бути готовими до роботи в умовах інклюзії, тобто володіти усім необхідним арсеналом знань і методик, що дозволять їм виконувати свої обов'язки в умовах інклюзивної освіти.

1.2. Конструктивність компетентнісного підходу щодо професійної діяльності практичного психолога

Підвищення якості освіти майбутніх психологів є одним із пріоритетних завдань, вирішення якого пов'язане насамперед із переосмисленням мети та результату освіти. З початку 2000-х років відбувається поступова переорієнтація оцінки результату освіти з понять «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція», «компетентність» учнів (студентів, здобувачів освіти). Однак у сучасній науковій літературі поки що немає чіткої загальноприйнятої диференціації понять «компетенція» і «компетентність». Багато в чому це пов'язано з тим, що англійські слова «competence» та «competency» найчастіше визначаються як синоніми та перекладаються у подвійному значенні: «компетентність» та «компетенція».

Невизначеність поняття «компетенція» зумовлена і різноманітністю аспектів її розуміння: загальномовного, психологічного, педагогічного. У психологічному аспекті термін «компетенція» вперше вжив американський вчений Н. Хомський (N. Chomsky, Массачусетський університет) у 1965 році в контексті психолінгвістичних досліджень та семантично протиставив його терміну «мовна активність». Він розробив дихотомію competence/performance, відмінність значень цих термінів розкривалася їм як різниця між потенційним знанням того, хто «говорить-слухає» про мову і застосування мови в практиці спілкування та діяльності людини. Мовну компетенцію (competence), під якою він розумів мовну здатність, вчений розглядав як повне знання про рідну мову, яке дозволяє «ідеальному, хто говорить-слухає» судити про правильність і свідомість висловлювань. Мовна активність (performance) - це використання мовних знань у конкретних ситуаціях спілкування та діяльності [35, с. 28].

У 60-ті роки, невдовзі після того, як М. Хомський запровадив термін «компетенція» і визначив його сутність у контексті психолінгвістичних досліджень, цей термін став використовуватися і в педагогічному аспекті, коли в Америці почало формуватися орієнтована на компетенцію освіта (competence-

based education – CBE), метою якого було готувати фахівців, здатних успішно конкурувати на ринку праці. Спочатку «компетенції учнів» зводилися до простих практичних навичок, які формувалися внаслідок «автоматизації знань» у традиціях біхевіоризму. Такий підхід зазнав різкої критики, суть якої полягала в тому, що компетенції у вигляді практичних знань були недостатні для розвитку творчості та індивідуальності учнів. Тому на початку 1970-х років було запропоновано розрізняти два поняття: компетентність та компетенція (competency and competence). Компетентність, як зазначає американський вчений Ch. Velde, стала розглядатися як особистісна категорія, а компетенції перетворилися на одиниці навчальної програми та склали «анатомію» компетентності [35, с.34].

Виділяють три етапи у розвитку компетентнісного підходу:

Перший етап (1960–1970 рр.) характеризується запровадженням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетентність/компетенція.

Другий етап (1970–1990 рр.) характеризується використанням категорій компетентність / компетенція в теорії та практиці навчання переважно рідної мови, а також у сфері управління та менеджменту. Зарубіжні та вітчизняні дослідники для різних видів діяльності виділяють різні компетентності/компетенції. Так, Дж. Равен виділив 37 компетентностей, затребуваних у суспільстві.

Третій етап (1990-2001 рр.) - Утвердження компетентнісного підходу - характеризується активним використанням категорії компетентність / компетенції в освіті. У матеріалах ЮНЕСКО наводиться коло компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти. У 1996 р. Рада Європи запроваджує поняття «ключові компетенції», які мають сприяти збереженню демократичного суспільства, мультилінгвізму, відповідати новим вимогам ринку праці та економічним перетворенням.

I. Родніна проводить аналіз зарубіжної літератури з даної проблематики та пропонує розуміти під компетенцією деякі внутрішні, потенційні, приховані

психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та відносин), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви. Компетентність, у свою чергу, слід розуміти як комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій галузі та залежить від необхідних для цього компетенцій; компетентність завжди є актуальним проявом відповідних компетенцій [74, с. 34]

І. Бех підкреслює, що компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що ставляться по відношенню до певного кола предметів та процесів, а компетентність співвідноситься з засвоєнням, оволодінням людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмет діяльності [4, с.5-7].

Л. Гуцан, О. Литовченко під професійною компетенцією розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [17].

Широке вживання терміна «компетенція» у педагогічній літературі останніх років обумовлено введенням в освітню практику багатьох країн (у тому числі й України) компетентнісного підходу, який розглядається як альтернатива «знань-умінь-навичок», що обмежують цілі навчання та виховання вузькою предметною освітою та недостатньо враховують сутність компетентності сучасної людини в умовах конкуренції вільного ринку. В останні десятиліття практично у всіх розвинених країнах Європейського союзу в умовах створення єдиного освітнього простору в рамках прийнятої Болонської декларації відбулася переорієнтація змісту освіти на освоєння ключових компетенцій.

Отже, компетентнісний підхід є одним з сучасних та поширених в освітньому середовищі України, про що свідчить достатньо велика кількість наукових досліджень, в яких відображені певні особливості та складнощі реалізації компетентнісного підходу, розробляються методологічні засади

цього підходу, що відображено в працях І. Беха, І. Єрмакова, О. Овчарука, О. Пометун, О. Савченко, О. Кононко, В. Лугового, Л. Масол тощо.

У компетентнісному підході відображено такий вид змісту освіти, який не зводиться до знання орієнтовного компонента, а включає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, прояв компетенцій. Компетентнісний підхід у освіті на противагу концепції «засвоєння знань» передбачає освоєння учнями умінь, що у майбутньому дозволить їм ефективно діяти у ситуаціях професійного та особистого життя. Звісно, що предметне знання, як таке, не зникає зі структури освіченості, а виконує у ній підлеглу, орієнтовну роль. Як справедливо вказується в теоретичних технологіях, присвячених обґрунтуванню компетентнісного підходу, необхідно не стільки мати знання як такі, скільки мати певні компетенції і бути готовим будь-якої миті знайти і відібрати необхідні знання в створених людством великих сховищах інформації. У цьому сенсі компетентна модель освіти, на думку її розробників, відрізняється від знання приблизно так само, як знайомство з правилами шахової гри від самого вміння грати [59].

О. Литовченко зазначає, що інтеграція поняття «компетенція» у практику навчання дозволить вирішити типову для української школи проблему, коли учні, опанувавши набір теоретичних знань, зазнають значних труднощів у їх реалізації при вирішенні конкретних завдань чи проблемних ситуацій. Освітня компетенція передбачає не засвоєння учнями окремих знань і умінь, а оволодіння ними комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку визначена відповідна сукупність освітніх компонентів. Особливість педагогічних цілей з розвитку компетенцій у тому, що вони формуються не у вигляді дій викладача, а з погляду результатів діяльності учня, тобто його становлення та розвитку в процесі засвоєння певного соціального досвіду [45].

Однак, незважаючи на значущість компетентнісного підходу, необхідність його впровадження в систему освіти, слід зазначити ряд протиріч. По-перше, погляди на формулювання ключових компетенцій і, тим більше, їх систем представлені багатьма думками. При цьому використовуються і

європейська система ключових компетенцій (наприклад, система TUNING: загальні компетенції (інструментальні, міжособистісні, системні; спеціальні професійні). Проводячи аналіз різних класифікацій у зарубіжних та українських освітніх моделях, О. Литовченко приходять до висновку, що найбільш загальна класифікація містить у собі три великі класи компетенцій: професійні (необхідні фахівцю для реалізації його професійної діяльності), надпрофесійні (необхідні, щоб ефективно працювати в організації), ключові (до яких входять вміння та якості, необхідні кожному члену суспільства для його успішної соціалізації) [45].

По-друге, компетентнісний підхід має багато спільного з багатьма традиційними підходами, у тому числі культурологічним, де втілюється ідея відображення сукупності основних видів досвіду, освоєння якого новим поколінням забезпечує наступність у соціокультурному проці. Автори концепції В. Краєвський, І. Лернер виділяють чотири різні компоненти культурного досвіду: знання про різні галузі дійсності, досвід виконання відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно - ціннісного ставлення до об'єктів та засобів діяльності людини. Зміст освіти, таким чином, не зводиться до набору знань, що підлягають заучуванню та відтворенню, а включає цілісний блок культуроподібного навчання, тобто взаємодії викладання та вчення. Таким чином, компетентнісний підхід, стосовно вітчизняної теорії та практики освіти, передбачає запозичення понятійного і методологічного апарату з наукових дисциплін, що вже склалися, або опору на них [14, с. 43].

По-третє, не визначені основи для розробки стандартів та реалізації компетентнісного підходу. Слід зазначити, що в даний час робиться багато спроб включити компетентні модель в існуючу, розглянути стандарти вищої професійної освіти в компетентні моделі спеціаліста, розробити компетентні моделі в рамках державних стандартів нового покоління для вищої професійної освіти - бакалавра і магістра. Але досі немає цілісного уявлення у тому, набір яких компетенцій становить у своїй сукупності професійну компетентність того

чи іншої фахівця. Це питання ще підлягає теоретико-методологічному та емпіричному вивченню.

Отже, спробуємо визначити, якими компетенціями ми має володіти практичний психолог, який планує працювати у системі інклюзивної освіти. Наукові спроби визначити зміст та сутність професійної підготовки психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти робилися багатьма авторами. Розглянемо деякі з них.

Такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як Т. Ілляшенко, С. Миронова, Т. Жук, І. Луценко, А. Обухівська, О. Гамаюнова, Є. Кутєпова, Г. Пальчик, І. Федотенко, С. Черкасова, І. Яковлєва, Н. Яковлєва, J.-R. Kim, K. Scorgie у змісті підготовки психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти відводять чільну роль мотиваційно-ціннісній складовій. Автори наполягають на необхідності формування у педагогів і психологів в освіті здатності приймати філософію та методологію інклюзії [59].

Так, Т. Ілляшенко вказує на те, що з позиції гуманітарної культури є важливою установка на конгруентність психолога (справжність, щирість, відкритість почуттів), безумовне позитивне ставлення до іншої людини, емпатичне розуміння (точне сприйняття почуттів та особистісних смислів іншої людини) [26, с. 15].

А. Обухівська зазначає, що додатковою компетенцією у програмі підготовки психолога і інклюзивній освіті стає здатність транслювати філософію та методологію інклюзивної освіти серед учасників освітнього процесу. Основною метою програми підготовки автор вважає формування у педагогів-психологів уявлень про філософські, методологічні засади та принципи інклюзивної освіти [57, с. 28].

І. Овчаренко виділяє в основні змістовні завдання підготовки педагогів-психологів формування емпатії та толерантного ставлення до дітей із проблемами у розвитку, а також навчання адекватних форм та способів взаємодії з такими дітьми, удосконалення перенесення набутого позитивного досвіду у педагогічну та психологічну практику [58, с. 250].

Безумовно, формування у психологів мотивів та ціннісних установок на інклюзивну освіту є важливим компонентом у змісті їх професійної підготовки. Однак, на нашу думку, слід комплексно розглядати підготовку шкільних психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Це передбачає включення до змісту підготовки нарівні з мотиваційно-ціннісною складовою когнітивного, особистісного та діяльнісного аспектів. Необхідно вчити педагогів-психологів конкретним спеціальним знанням та вмінням, а саме виявленню особливих освітніх потреб дітей, складання адаптованих програм та індивідуальних корекційно-освітніх маршрутів, проектування освітнього процесу в інклюзивному середовищі тощо.

У дослідженнях Ф. Непосидько, С. Макаренко, ми стикаємося з аналогічною позицією. Автори вказують на те, що зміст підготовки практичних психологів інклюзивної освіти передбачає єдність когнітивного, особистісного та діяльнісного компонентів, їх взаємозв'язок та взаємодію [56, с.7]. Автори вважають, що підготовка стане ефективною, якщо включати такі професійні завдання, що будуть спрямовані на формування мотиваційно-ціннісної, операційно-діяльної та рефлексивно-оцінної готовності.

Аналізуючи зміст підготовки практичних психологів інклюзивної освіти, Л. Руденко Л., З. Лісова З., В. Чорненька В. акцентують увагу на необхідності запровадження спеціальних курсів та практико-орієнтованих видів діяльності, таких як стажування, волонтерство тощо. Такий підхід, на думку авторів, відображають компетентнісні моделі підготовки практичних психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти і містить крім базового компонента, що формує загальнокультурні та професійні компетенції, ще й спеціальний компонент [78, с. 241]. Зазначимо, що виділення спеціального компонента є доречним, тому що ним забезпечується формування системи професійно-спеціалізованих компетенцій, професійно значущих якостей особистості та професійно-особистісної позиції в галузі інклюзивної освіти.

Важливу думку, на наш погляд, висловлюють Д. Романовська, С. Собкова, які наполягають на формуванні когнітивної та діяльнісної складової у системі

підготовки психологів до інклюзії, ці автори відзначають важливість практичної орієнтованості цієї підготовки, тобто, наполягають на залученні фахівців до вирішення професійних практичних завдань [76, с. 105]. У процесі підготовки та формування професійної позиції психологів в інклюзивному просторі велику роль відіграють тренінги, міждисциплінарні консилиуми, робота педагогічних майстерень, стажування, майстер-класи. Проведення відкритих заходів психологами інклюзивних освітніх закладів дозволяє продемонструвати професійне зростання, намітити подальші цілі власної та командної діяльності [76, с. 106].

Н. Корчакова виділила у змісті підготовки психологів для роботи в інтегрованому освітньому просторі інваріантну (дефектологічну) та диференційовану частини. Диференційована частина включає три розділи: інтеграційний, профільний та організаційний. Інтеграційний розділ передбачає вивчення умов та змісту інклюзивної освіти; профільний орієнтований на освоєння особливостей організації навчання різних категорій дітей з ООП та вивчення видів професійної діяльності різних спеціалістів. Організаційний розділ забезпечує, на думку автора, опрацювання навчального матеріалу в різних видах навчання (курси, перепідготовка, семінари), формах (лекції, практичні, проблемні заняття, стажування), з різною тривалістю (від чотирьох до півтори тисячі годин), на різних рівнях (репродуктивний, активний продуктивний, творчо-проектувальний) [39, с. 232].

У представленій авторській концепції необхідно відзначити суперечність між виділеними розділами та їх змістом.

Інтеграційний та профільний розділи включають змістовну складову підготовки психологів, тоді як організаційний розділ спрямований на форми роботи з педагогами. На наш погляд, виділення та структурування розділів саме таким чином порушує цілісність змісту підготовки.

Ще один підхід до визначення змісту підготовки психологів до роботи в галузі інклюзивної освіти ми зустрічаємо у дослідників Д. Романовської, С.

Собкової які стверджують, що підготовка психолога в інклюзивній освіті повинна мати модульний характер та бути орієнтована на формування:

- системи знань про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП;
- системи знань про мету, завдання, зміст і технології інклюзивної освіти;
- практичних умінь, пов'язаних з аналізом, проектуванням та конструюванням індивідуальної траєкторії розвитку дитини, включеної в інклюзивне освітнє середовище;
- установок на взаємодію суб'єктів інклюзивної освіти;
- професійно-важливих якостей, спрямованих на розвиток у психолога суб'єктної позиції у сфері інклюзивної освіти як головного новоутворення у структурі його професійної компетентності [78, с. 105].

При цьому головним компонентом у підготовці психологів до інклюзивної практики вважається робота зі смислами, оскільки ніяке формальне проходження технології роботи з особливою дитиною не дасть результату, якщо не домовитися про сенси. Домовлятися про сенси означає розуміти структуру порушення, особливі потреби (зокрема і освітні та соціальні), встановлювати довірчий контакт з дитиною, знати особливості включення в інклюзивний процес та особливості взаємодії з однолітками, вміти підбирати способи індивідуалізованої роботи тощо. Усе це стає змістом підготовки педагогів-психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Зарубіжні дослідники вказують на низку таких умов підготовки психологів до інклюзивної освіти: модифікація існуючих програм підготовки, включення стратегії інтерактивної педагогіки та розвиток педагогічних кадрів організаційно-управлінських навичок.

Так, дослідження американського вченого J.-R. Kim присвячено аналізу особливостей модифікації програм професійної освіти у вищій школі. Автор описує три типи програм (комбінований, роздільний, загальний професійний), два з яких (комбінований та роздільний) містять блоки спеціальних знань у галузі інклюзії [82, с. 43]. Комбінований тип програм поєднує курси загальної

та спеціальної педагогіки. Роздільний тип передбачає збереження програм загальної та спеціальної педагогіки окремо на потрібному факультеті. У висновку вченим робиться висновок про те, що у разі застосування комбінованих програм у психологів та педагогів формується не тільки позитивне ставлення до інклюзивної освіти, але й знання про те, як його організувати в педагогічній та психологічній практиці.

Крім змін у програмі підготовки психологів до інклюзії, на думку К. Scorgie, слід використовувати інтерактивний комплекс вправ, що дозволяє моделювати та проживати учасниками реальні життєві ситуації. Наприклад, педагоги-психологи можуть в якості «віртуальних» (уявних) батьків дитини з ООП розібрати конкретний випадок і спробувати його «прожити». З погляду автора, стратегія інтерактивної педагогіки та психології дозволяє набути більш глибокого розуміння проблеми сім'ї, що виховує дитину-інваліда, а, отже, налаштуватися на підтримку таких батьків та дитини [82, с. 47].

R.V. Chopra та N.K. French порівнюють підготовку психологів до інклюзії з підготовкою виконавчого директора у бізнесі. Підготовка забезпечує розвиток таких навичок лідерства, співпраці, комунікативних умінь. Успішність підготовки та в цілому адаптації учнів до інклюзії проявляється у тому випадку, коли педагоги-психологи демонструють ці навички у п'яти ключових функціональних сферах: плануванні, супроводі/підтримці, поясненні, співпраці, супервізії колег.

Аналогічні наукові позиції зустрічаємо і в M.J. Peterson, T.E. Smith. Ці автори у зміст підготовки крім психологічних, спеціальних та емоційно-інтерактивних компонентів включають ще й організаційно-управлінський [82, с. 40]. Це, вважають дослідники, дозволяє цілеспрямовано та послідовно розвивати у педагога-психолога здатність гнучко реагувати на особливі освітні потреби дітей та знаходити альтернативні форми комунікації з нетиповою дитиною.

Узагальнюючи матеріали досліджень вітчизняних та зарубіжних учених, можна виділити кілька підходів до проектування змісту підготовки психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти:

- виділення в основі підготовки мотиваційно-ціннісного компонента, що формує ціннісне ставлення психолога до інклюзивної освіти загалом та до дітей з ООП зокрема;
- побудова змісту підготовки на основі виділених тенденцій розвитку інклюзії у вітчизняній та зарубіжній теорії та практики;
- включення до змісту підготовки професійних завдань, при вирішенні яких у педагога-психолога формується мотиваційно-ціннісна, операційно-діяльнісна та рефлексивно-оцінна готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- побудова змісту відповідно до видів професійної діяльності (загальними та специфічними), що дозволяє надати підготовці практико-орієнтований характер та сформувати у психолога специфічні вміння;
- модульна побудова змісту професійної підготовки, що включає змістовний та організаційний компоненти [82, с. 68].

Висновки до I розділу

Актуальність дослідження проблеми формування готовності педагогів-психологів до реалізації інклюзивної освіти обумовлена необхідністю реалізації вимог професійного стандарту психолога, де виділено таку компетентність, як здатність надання психолого-педагогічної допомоги особам з обмеженими можливостями здоров'я, які зазнають труднощів у освоєнні основних загальноосвітніх програм, розвитку та соціальної адаптації.

Інклюзивна освіта сприятливо впливає не тільки на розвиток особистості дітей з ООП та дітей-інвалідів, але і на їх однолітків, що нормативно розвиваються. Формування позиції прийняття, толерантності, емпатії до «особливих» учнів, прагнення надати їм допомогу, які формуються при взаємодії дитини з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров'я) та їх однокласниками, що нормативно розвиваються, в єдиному освітньому просторі знижує ризик виникнення агресивності, інтолерантності в останніх.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з тими дозволив зрозуміти, узагальнити, систематизувати основні напрямки формування майбутніх психологів до їх професійної реалізації в інклюзивній освіті.
2. Аналіз різних підходів і тенденцій у вітчизняній та зарубіжній науці дозволив нам розглянути готовність майбутніх психологів до роботи в системі інклюзивної освіти як систему професійно значущих компетентностей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, необхідних для психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в інклюзивній освіті.
3. Роль практичного психолога у системі інклюзивної освіти розглядається нами як психологічний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) чи особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивній освіті і розкривається через виділення тріади взаємодії дитина - батько - класний керівник та пріоритетних напрямків роботи: робота з батьками дитини з ОМЗ, взаємодія з класним керівником дитини з ОМЗ, робота з адаптації дитини з ОМЗ у школі.

Розділ II. Психологічні особливості професійної діяльності практичного психолога в умовах інклюзії

2.1. Особливості та функції психолога в процесі психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти

Коли ми говоримо про інклюзивну освіту, слід зазначити, що це не лише створення технічних умов для безперешкодного доступу дітей-інвалідів в освітні заклади, а й специфіка навчально-виховного процесу, що має будуватися з урахуванням психофізичних можливостей дитини з обмеженими можливостями здоров'я. В освітніх закладах має бути організовано якісний психолого-педагогічний супровід дитини-інваліда, а також створено особливий морально-психологічний клімат у педагогічному та учнівському колективах, заснований на розумінні проблем, потреб дитини-інваліда та на бажанні йому допомогти [6, с. 41].

Включення до навчально-виховного процесу інклюзивної освіти безпосередньо зачіпає педагога-психолога. Його роль у цьому процесі - створення цілісної системи підтримки, що об'єднує окремих дітей та педагогів, цілі класи та весь колектив, що робить акцент на можливостях, а не на обмеженнях дітей. Іншими словами, шкільний психолог супроводжує зміну шкільної корпоративної культури та допомагає вчителям адаптуватися до нового у професії. Суть психологічної роботи з дитиною-інвалідом та дітьми з ООП полягає у знятті нервово-психічного напруження; корекції самооцінки; розвитку психічних функцій – пам'яті, мислення, уяви, уваги; подолання пасивності; формуванні самостійності, відповідальності та активної життєвої позиції; подоланні відчуженості та формуванні комунікативних навичок. У своїй роботі педагог-психолог використовує такі методи психологічної реабілітації: бесіди, індивідуальні психологічні консультації, психологічну допомогу, рольові ігри, тренінгові вправи, групу психологічної взаємодопомоги та взаємної підтримки як для дітей з ООП, так і для членів їхніх сімей.

Активізація соціальної політики у напрямі демократизації та гуманізації суспільства, розвиток української національної системи освіти зумовлюють пошуки шляхів удосконалення організації, змісту та методик навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями [6, с. 58].

Зміна підходів до навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я спрямовано на формування та розвиток соціально-активної особистості, яка має навички соціально-адаптивної поведінки. Одним із шляхів реалізації цього завдання є освітня інклюзія. Традиційна модель інклюзії виходить з позицій Л.С. Виготського, який визначав особистість та середовище як цілісність. Сьогодні інклюзивна (включена) освіта розуміється як процес спільного виховання та навчання осіб з обмеженими можливостями та однолітків, що нормально розвиваються. Створення моделі психолого-педагогічного супроводу інтегративного процесу можна як одну з основних умов і складових успішності інклюзії [11, с. 37].

До групи супроводу мають входити вчитель-дефектолог, педагог-логопед, педагог-психолог, лікар-педіатр, тьютор, координатор, соціальний педагог. Психолого-педагогічний супровід в освітньому закладі будується на таких принципах:

- безперервності (психолого-педагогічний супровід функціонує на всіх щаблях освіти, завдяки чому забезпечується безперервність процесу супроводу);

- системності (значимість та продуктивність супроводу визначається його системністю, увагою до широкого кола питань. Серед них сім'я, облаштування освітнього середовища, навчання та виховання, взаємодія дітей, питання самопізнання та особистісної самореалізації);

- забезпечення позитивного емоційного самопочуття всіх учасників освітнього процесу (на всіх етапах інклюзивної освіти супровід забезпечує позитивне емоційне самопочуття вихованців, позитивну динаміку у розвитку та позитивні навчальні досягнення, сприяє розвитку взаємодії дітей. За таких умов

у дітей із особливостями психофізичного розвитку формується соціальна компетентність);

- індивідуальний підхід (ним керуються фахівці психолого-педагогічного супроводу – індивідуальний підхід до кожної дитини та її сім'ї [23, с. 126].

Дуже важливою є міждисциплінарна взаємодія у команді спеціалістів супроводу. Те, наскільки співробітники об'єднані ідеєю інклюзивної освіти, наскільки розуміють одне одного та дотримуються єдиного підходу до супроводу «особливої» дитини та її сім'ї, інших учасників освітнього процесу, безпосередньо впливає на ефективність роботи, успішність супроводу дитини та емоційний клімат у колективі.

Міждисциплінарний підхід виявляється у таких конкретних речах, як:

- опора на єдину науково-методологічну концепцію у розумінні нормативного та деформованого розвитку дитини;
- єдине календарно-тематичне планування;
- проведення фахівцями корекційно-розвивальних занять на матеріалі, включеному до змісту загальноосвітньої програми.

Існують три моделі інтегрованого навчання:

- повна інтеграція, де в одній групі, освоюючи освітні програми, спільно навчаються діти з ООП;
- часткова інтеграція показана дітям, які з тих чи інших причин не здатні опанувати освітній стандарт, тому вони вливаються до групи на частину дня;
- тимчасова інтеграція передбачає об'єднання в групи не рідше двох разів на місяць для проведення різних заходів виховного характеру [25, с. 83].

Інклюзія допомагає розвивати у здорових дітей терпимість до психічних недоліків однолітків, почуття взаємодопомоги та прагнення співпраці. Інклюзія сприяє формуванню у дітей з особливими освітніми потребами позитивного ставлення до однолітків та адекватної соціальної поведінки, а також повнішої реалізації потенціалу розвитку в навчанні та вихованні. Інклюзивне навчання реалізує забезпечення рівного доступу до здобуття тієї чи іншої освіти та створення необхідних умов для досягнення успіху в освіті всіма дітьми.

Основними напрямками діяльності психолога в інклюзивній освіті є:

1. Психодіагностика.
2. Психологічна реабілітація.
3. Психологічне консультування.
4. Розвиваюча та психокорекційна робота [25, с. 58].

У зв'язку з цим особлива роль приділяється психолого-педагогічній діагностиці, яка повинна забезпечувати:

- своєчасне виявити дітей з обмеженими можливостями;
- виявлення особливих освітніх потреб у дітей, що обумовлені недоліками у їх психічному розвитку;
- визначити оптимальну індивідуальну траєкторію подальшого розвитку особистості;
- здійснення індивідуально-орієнтованої психолого-медико-педагогічної допомоги дітям з ООП з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та індивідуальних можливостей дітей;
- спланувати корекційні заходи, розробити програми корекційної роботи;
- оцінити динаміку розвитку та ефективність корекційної роботи;
- консультувати батьків дитини [10, с.128].

На ефективність діяльності освітньої установи у напрямі розвитку інклюзивної практики впливає безліч факторів, у тому числі й ефективна робота усієї міждисциплінарної команди педагогів, вузьких спеціалістів, батьків. Основними показниками ефективності установи, що реалізує інклюзивну освіту є:

- всі діти, включені в інклюзивний освітній процес, показують позитивну динаміку у розвитку (особливо у розвитку соціальних навичок), вони адаптовані та прийняті групою (класом), з бажанням відвідують освітню установу, отримують допомогу та підтримку в процесі оволодіння освітньою програмою;

- батьки дітей з ООП розуміють, як перспективу розвитку їхньої дитини, так і актуальні завдання та відповідальність, що стоять перед ними у процесі включення дитини до освітнього середовища;

- фахівці психолого-педагогічного супроводу беруть участь у реалізації інклюзивних підходів для завдань соціальної адаптації та розвитку дітей з ООП та їх однолітків, використовуючи при цьому найефективніші інноваційні технології психолого-педагогічного супроводу; діють у міждисциплінарній команді, спираючись у плануванні та реалізації своєї професійної діяльності на колегіальні рішення та підходи; ефективно взаємодіють із батьками, педагогами, вихователями [10, с. 213].

Великою проблемою при роботі з дітьми з ООП та інвалідами є виявлення сімейних психологічних механізмів, що впливають на особливості поведінки та психічне здоров'я дітей, тому дуже важлива психолого-педагогічна робота і з батьками. Батьки дітей з ООП не лише значно довше несуть відповідальність за свою дитину, ніж батьки здорових дітей, а й краще, ніж будь-хто, знають її особистісні особливості. Завданням психологічної роботи з батьками дітей з ООП та дітей-інвалідів є виявлення та розвиток індивідуальних ресурсів членів сімей, внутрішньо-сімейних ресурсів. Усі поставлені завдання вирішуються через різні форми взаємодії із сім'єю. Використовуючи традиційні форми та методи роботи з батьками (класні та загальношкільні батьківські збори, індивідуальні консультації, лекції, відвідування сім'ї, батьківські тренінги), а також щодо нових форм взаємодії – батьківські читання, психологічні розминки, практикуми, батьківські вечори, дискусії, круглі столи, випуск інформаційних буклетів, пам'яток) [10, с. 216].

Практика показала, що найефективнішою формою роботи з батьками в освітніх установах є батьківські збори в активних формах за участю вчителів та психолога. На таких зборах-тренінгах батьки змушені міркувати про психофізичні закономірності розвитку дитини. Тут вони вчаться всебічно вивчати проблему, розуміти мотиви поведінки дитини, розширюють особистий арсенал засобів взаємодії із дитиною; отримують професійну психолого-

педагогічну підтримку у пошуку ефективних способів виховання. У батьків формується адекватне уявлення про дитячі можливості та потреби, розкриваються нові ресурси. На таких зборах- тренінгах використовуються елементи дискусії, ігри, спільна діяльність, обговорення та розігрування ситуацій, навчальні експерименти, аналіз вчинків дітей та батьків, аналіз типів комунікативних взаємин, аналіз ситуацій, аналіз відео- та аудіо матеріалу [25 с. 83].

Психічне та фізичне здоров'я дитини з ООП великою мірою залежить від її настрою та душевного стану. З метою соціальної адаптації таких дітей у школі здійснюється активне залучення їх до масових заходів, що проводяться у школі, місті, спрямованих на формування толерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями: класна година, бесіди, консультації, стендова інформація, конкурси малюнків, участь у Фестивалях, науково-практичних конференціях, олімпіадах, спортивних заходах тощо.

Саме батьки "особливих" дітей наполягають на їх включенні до звичайної дитячої спільноти. Насамперед, це пов'язано з тим, що в налагодженій системі корекційної (спеціальної) освіти з добре відпрацьованою десятиліттями методикою навчання слабо розвинена соціальна адаптація "особливої" дитини в реальному світі - вона знаходиться в ізоляції від соціуму. Вочевидь, що діти з особливими потребами адаптуються до життя у загальних освітніх закладах краще, ніж у спеціалізованих установах. Особливо помітна різниця у здобутті соціального досвіду. У здорових же дітей покращуються навчальні можливості, розвивається толерантність, активність та самостійність [25, с. 94].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що інклюзія – це більше, ніж просто інтеграція. Це включення не тільки в освіту, а й у все життя без винятку, це врахування сильних і слабких сторін кожного, це визнання відмінностей, це можливість отримання ефективної освіти завдяки постійній підтримці та зміні освітнього простору.

2.2. Ресурси інклюзивної компетентності психологів

Аналіз інклюзивних компетентнісних характеристик психолога спирається у своїй основі на загальне цільове призначення його діяльності. Характеристика професійної компетентності педагога-психолога чітко описано у професійному стандарті, у якому йдеться, що фахівець повинен мати такі навички та компетенції як: надання психолого-педагогічної допомоги особам з обмеженими можливостями здоров'я, які зазнають труднощів у освоєнні основних загальноосвітніх програм, розвитку та соціальної адаптації, у тому числі неповнолітнім учням, визнаним у випадках і в порядку , які передбачені кримінально-процесуальним законодавством, підозрюваними, обвинуваченими або підсудними у кримінальній справі, які є потерпілими або свідками злочину (Узагальнена трудова функція).

На думку А. Обуховської педагог-психолог повинен мати управлінську культуру, що включає аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий компоненти, мати вищу психологічну чи психолого-педагогічну освіту, знати основи спеціальної психології та дефектології (корекційної педагогіки), мати досвід практичної психолого-педагогічної діяльності, володіти організаційними вміннями, пов'язаними з пошуком, аналізом, відбором та передачею інформації, вміти працювати з нормативною документацією, мати високу особистісну та комунікативну культуру, розуміти важливість організації координаційної роботи в галузі інклюзивної освіти не тільки для колективу освітнього закладу, але й для власного професійного розвитку [11, с. 34].

І. Луценко говорить про специфічні знання та вміння, необхідні для успішного вирішення професійних завдань. Тут слід зазначити, що глибина необхідних знань безпосередньо не залежить від конкретних потреб дітей з ООП, які відвідують ту чи іншу освітню установу. Професійний рівень координатора залежить від його здатності застосовувати ці знання у тій чи іншій сферах діяльності, пов'язаних з інклюзією [9, с. 5].

Психолог-педагог повинен знати і розуміти:

- 1) зміст міжнародних, державних, міських та муніципальних законодавчих актів, та нормативних документів, що стосуються питань дотримання прав дитини, людей з обмеженими можливостями здоров'я, інвалідів, освіти, інклюзивної освіти;
- 2) зміст основної освітньої програми освіти навчального закладу, зміст програм спеціальних (допоміжних) освітніх закладів різних видів; сучасні підходи в галузі вдосконалення освіти - компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, середовище та ін.
- 3) зміст та форми організації управління та методичної (якщо є – експериментальної) роботи в освітньому закладі;
- 4) зміст, форми та можливі напрямки діяльності різних спеціалістів психолого-педагогічного супроводу (психолога, дефектолога, логопеда, соціального педагога, тьютора), педагогів додаткової освіти, у тому числі їх функціональні обов'язки в освітній установі;
- 5) зміст, форми та можливі напрямки діяльності педагогічних працівників – вчителів початкових класів та вчителів-предметників, вихователів груп продовженого дня у школах, у тому числі їх функціональні обов'язки в освітній установі;
- 6) особливості проявів тих чи інших порушень фізичного та (або) психічного розвитку у дітей різного віку, особливості умов освітнього середовища, необхідних для успішної адаптації дітей з певними порушеннями в освітньому закладі;
- 7) структуру та алгоритм розробки та оформлення документації, що супроводжує включення дітей з ООП до освітнього процесу, у тому числі – індивідуального освітнього плану (індивідуальної програми розвитку);
- 8) структуру та алгоритм оформлення документації фахівців психолого-педагогічного супроводу; нормативні документи та локальні акти, що регламентують діяльність психолого-медико-педагогічного консилиуму в освітній установі;

- 9) алгоритм розробки освітньої стратегії в освітній установі, моніторингу діяльності педагогічного колективу за напрямом «інклюзивна освіта»;
- 10) можливості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, користуватися ними під час пошуку необхідної інформації, обробки даних моніторингу, організації методичної та просвітницької роботи;
- 11) зміст, форми та напрямки діяльності установ та громадських організацій, пов'язаних у єдину систему інклюзивних освітніх установ або зацікавлених у розвитку ідей та підтримці інклюзивної освіти;
- 12) алгоритм здійснення взаємодії з установами, які є «зовнішніми» соціальними партнерами освітнього закладу за напрямом «інклюзивна освіта», у тому числі форми планування взаємодії, статистичного та змістовного звіту про діяльність ОЗ в даному напрямку [10, с. 146].

Педагог-психолог повинен уміти:

- проектувати роботу педагогічного колективу в галузі інклюзії з огляду на дані системного аналізу стану ОЗ;
- вибудовувати спільно зі спеціалістами ОЗ індивідуальний освітній маршрут у рамках освітньої установи для дитини з ООП залежно від її актуальних можливостей та потреб, з урахуванням запитів її сім'ї, а також наявних в освітній установі «внутрішніх» та «зовнішніх» ресурсів;
- здійснювати моніторинг діяльності фахівців ОЗ у сфері включення дітей з ООП до освітнього середовища на основі динаміки розвитку як «особливих» дітей, так і їх «звичайних» однолітків;
- оформляти необхідну документацію;
- координувати взаємодію між усіма учасниками міждисциплінарної команди спеціалістів психолого-педагогічного супроводу, вихователями, вчителями та іншими працівниками ОЗ; обґрунтовано спрямовувати професійну діяльність колег;
- встановлювати та координувати взаємодію педагогічного колективу та батьків, підтримувати відносини довіри та співпраці;

- координувати взаємодію адміністрації та співробітників ОЗ зі спеціалістами з інших освітніх установ, громадських організацій; грамотно формулювати запит до "зовнішніх" організацій, планувати спільну діяльність;
- ефективно взаємодіяти з адміністрацією навчального закладу, іншими членами колективу, батьками учнів (вихованців), представниками інших організацій, включаючи органи управління;
- визначати пріоритети у роботі та ефективно розпоряджатися своїм часом, особливо щодо дотримання балансу між виконанням адміністративних обов'язків, здійсненням основної діяльності (викладанням у вчителя, корекційно-розвивальною роботою психолога, дефектолога, логопеда) та власним професійним розвитком;
- використовувати в роботі сучасні інформаційно-комунікаційні технології [6, с. 195-196].

Із «зовнішніх» умов, що визначають успішність діяльності психолога-педагога, як координатора з інклюзії, можна виділити два основні:

1. підтримка з боку адміністрації та особисто керівника освітньої установи, розуміння функціоналу координатора, урахування його думки у прийнятті управлінських рішень, що стосуються інклюзивної культури та політики;
2. авторитет у педагогічному колективі, у міждисциплінарній команді, становище не «над», а «разом». Варто зауважити, що створення адміністрацією освітньої установи умов для отримання спеціалістом необхідної інформації, підвищення його професійної компетентності, підтримки та тісної взаємодії з ресурсними центрами з розвитку інклюзивної освіти та співпраці з установами, що включені в освітню вертикаль та мають досвід роботи в даному напрямку, сприятиме «народженню» грамотного, компетентного координатора з інклюзії у своїй установі [19, с 34]

Висновки до розділу II

Резюмуючи викладене в II розділі, зробимо висновки щодо змісту підготовки та формування необхідних компетентностей практичних психологів в умовах інклюзивної освіти:

1. Модель підготовки психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти включає змістовний та організаційний компоненти. Побудова змісту та визначення технології підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти має спиратися на результати діагностики професійних труднощів практичних психологів. Це дозволить своєчасно усунути виявлені проблеми, пов'язані зі здійсненням спільної роботи з дітьми із нормальним та порушеним розвитком.

2. Зміст підготовки визначається метою, що полягає у розвитку у психологів професійної компетентності як інтегральної характеристики, що включає спеціальні знання, їх професійний та життєвий досвід та їх особисті цінності. При цьому мета в логіці концепції професійної компетентності обумовлює вибір спеціального підходу до конструювання змісту і є сукупністю професійних завдань, конкретизованих відповідно до тенденцій розвитку інклюзивної освіти. При вирішенні груп професійних завдань у психологів формується готовність та здатність до здійснення нового для них напряму професійної діяльності.

3. Ефективним засобом підготовки психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти є гуманітарні технології, які є сукупністю технологій, орієнтованих на професійно-особистісний розвиток психологів та спрямованих на досягнення поставленої мети. Застосування гуманітарних технологій дозволяє персоніфікувати підготовку психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти, формувати у них ціннісні відношення до дітей з ООП.

4. Конструювання моделі підготовки практичних психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти потребує:

- модульної побудови з урахуванням виявлених негативних та позитивних тенденцій розвитку інклюзії;
- орієнтації на формування у психологів професійної компетентності та нового професійного досвіду у галузі спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком;
- безперервного супроводу педагогів з боку практичного психолога у практиці організації інклюзивної освіти;
- командного характеру навчання;
- науково-методичної підтримки педагогів психологами у вигляді супервізії та наставництва.

Отже, готовність психолога до інклюзивної освіти є інтегральною, особистісно-професійною характеристикою фахівця, що відображає ціннісно-сміслові орієнтації, знання та досвід, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Структура готовності включає чотири компоненти: мотиваційний як сукупність ціннісних орієнтацій, сенсів і мотивів професійної діяльності, прийняття цінностей інклюзивної освіти; когнітивний як сукупність теоретичних та методичних знань у сфері інклюзивної освіти; дієвий як сукупність аналітико-прогностичних, проєктивних, корекційно-психологічних та комунікативних умінь та навичок для реалізації інклюзивного освітнього процесу; рефлексивний як сукупність професійно значущих якостей психолога в інклюзивній освіті: емпатія, відповідальність, рефлексія тощо.

5. Структура підготовки студентів-психологів до роботи в системі інклюзивної освіти може бути описана через сукупність наступних компетентностей: когнітивної, особистісної, емоційно-вольової та мотиваційної. Особистісна компетентність готовності полягає в толерантному ставленні до людей, особливо до дітей із проблемами розвитку, професійно значущі якості особистості сприяють ефективній діяльності в системі інклюзії. Емоційно-вольовий компонент представлений високим рівнем розвитку емпатії, мотиваційний компонент – соціальною обумовленістю, переважанням

просоціальних установок на альтруїзм та працю, прагнення до людей. Зміст когнітивного компонента полягає в здатності висловлювати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, виявляти далекоглядність у відносинах з іншими, інтересу до соціальних проблем, а також сформованості уявлень про форми, методи та засоби роботи з дітьми з особливостями здоров'я у системі інклюзивної освіти. Структурні компоненти готовності виявляють взаємозв'язок, що позначається на ефективності формування. Рівень розвитку мотиваційного та особистісного компонентів взаємозалежні. А також мотиваційний та особистісний та емоційно-вольовий компоненти інклюзивної компетентності є базою для формування когнітивного компонента готовності майбутнього психолога для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Розділ III. Емпіричні аспекти формування компетентнісної готовності практичних психологів до роботи в системі інклюзивної освіти

3.1. Методологія та організація дослідження компетентнісної готовності практичних психологів

Необхідність та актуальність дослідження та формування емоційної компетентності психологів, що будуть працювати в умовах інклюзивної освіти обумовлена потребою у високому рівні емоційної компетентності у практичного психолога, що буде працювати в умовах інклюзивної освіти і недостатнім рівнем розвитку компетенцій у сфері емоцій у здобувачів університетської психологічної освіти. Об'єктивна потреба інклюзивної освіти у практичних психологах, які вирізняються достатньою професійною компетентністю у сфері емоцій при виконанні своїх обов'язків, зумовили доцільність проведення нами дослідження рівня розвитку емоційної компетентності у магістрантів і пошуку шляхів її розвитку.

Розуміння провідної ролі й особливої значущості емоційної сфери у житті людей сприяло появі у психологічній науці таких понять, як "емоційна компетентність" та "емоційний інтелект" як необхідних складових успішного функціонування особистості (Г. М. Бреслав, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. В. Люсін, Д. Мейер, П. Селовей). Теоретико-методологічною основою нашого дослідження стали загальні теоретичні положення, які розкривають сутність і структуру емоційної компетентності особистості у дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців: І. Андреевої, Г. Бреслава, Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Е. Носенка, К. Саарні [43, с. 34].

Завдання, пов'язані з проблемами психологічної діагностики, поставили ряд вимог, що стосуються оцінки властивостей особистості, оскільки однією з найбільш актуальних завдань психологічної науки є розробка ефективних діагностичних методів, які давали б можливість виявляти індивідуальні відмінності у розвитку тих чи інших властивостей особистості. Психологічна

діагностика передбачає використання стандартизованих, тобто таких, що мають нормативні дані тестових методик. Цій вимозі цілком задовольняє 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла [52; 80]. Цей опитувальник в даний час найбільш часто використовується в експериментальних дослідженнях особистості і отримав досить високу оцінку у психологів-практиків.

Найбільшого поширення опитувальник отримав для діагностики професійно важливих якостей, що цілком відповідає нашому завданню емпіричного дослідження, яке і полягає саме в тому, щоб дослідити ступінь сформованості професійних компетенцій.

Опитувальник складається з 105 питань, на кожній з яких пропонується три варіанти відповідей (а, б, с). Випробуваний вибирає та фіксує його у бланку відповідей. У процесі роботи випробовуваний повинен дотримуватися наступних правил: не втрачати часу на обдумування, а давати швидко ту відповідь, що спала йому на думку; не давати невизначених відповідей; не пропускати питань; бути щирим.

Питання групуються за змістом навколо певних рис, що виходять в кінцевому підсумку до тих чи інших факторів.

Обробка результатів ведеться за спеціальним ключем, де дано номери питань і кількість балів, які отримують відповідь а, б, с в кожному питанні. У тих клітинах, де проставлена літера, що позначає фактор, кількість балів дорівнює нулю. Таким чином, за кожну відповідь випробуваний може отримати 2, 1 або 0 балів. Кількість балів по кожному фактору підсумовується і заноситься до бланку відповідей (у правий стовпчик), експериментатор отримує профіль особистості по 16-ти чинникам у сирих оцінках. Ці оцінки переводяться в стандартні за таблицею. Потім експериментатор визначає який розвиток отримав кожен фактор: низька, середня, висока, виписує риси, що характеризують ступінь їх розвитку та аналізує результати. Якщо будь-яка з рис викликає сумнів, її не включають до характеристики.

Результати застосування даної методики дозволяють нам визначити психологічну своєрідність основних підструктур темпераменту і характеру. Причому кожен фактор містить не тільки якісну і кількісну оцінку внутрішньої природи людини, але і включає в себе її характеристику з боку міжособистісних відносин. Крім того, окремі фактори можна об'єднати в блоки за трьома напрямками:

1. Інтелектуальний блок, куди входять загальний рівень інтелекту, рівень розвитку уяви, сприйнятливості до нового.

2. Емоційно-вольовий блок, до якого належать емоційна стійкість, ступінь тривожності, наявність внутрішніх напружень, рівень розвитку самоконтролю, ступінь соціальної нормованості і організованості.

3. Комунікативний блок, в якому визначаються відкритість, замкнутість, сміливість, відношення до людей, ступінь домінування – підлеглості, залежність від групи, динамічність [80].

Нами було проведено дослідження формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи у системі інклюзивної освіти.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування, розробка та апробація комплексної програми як засобу формування готовності практичних психологів до інклюзивної освіти.

В якості методик дослідження ми використовували методика методики діагностики рівнів емпатичних здібностей В. Бойко [53]; та багатофакторний опитувальник Кеттелла (16 PF – опитувальник) [52]. Обраний нами комплекс психодіагностичних методик дав нам можливість дослідити характеристики різних структурних компонентів емоційної компетентності, вирішити поставлені завдання щодо емпіричного дослідження емоційної компетентності майбутніх практичних психологів, дозволили установити рівень розвитку емоційної сфери магістрантів та розробити програму з формування емоційної компетентності магістрантів-психологів, що будуть працювати в умовах інклюзивної освіти.

Дослідження проводилося у вересні-листопаді 2022 року базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету на факультеті управління, адміністрування та управлінської діяльності психології серед магістрантів 2-го року навчання, що навчаються за спеціальністю 053 «Психологія». Робота з вивчення готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти проходила в кілька етапів.

На першому етапі дослідження проводилося теоретичне дослідження проблеми, вивчення та аналіз наукової літератури на тему дослідження. Було визначено структуру, показники та рівні формування компетентної готовності майбутніх практичних психологів до роботи в системі інклюзивної освіти. Також на даному етапі була визначена вибірка учасників дослідження, її склали здобувачі ОКР «Магістр», що навчаються за ОПП «Психологія» денної та заочної форм навчання (групи 16 Ф та 16 ФЗ) у кількості 12 осіб.

На другому етапі дослідження було розроблено та реалізовано програму формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи в системі інклюзивної освіти, яка була реалізована з експериментальною групою магістрантів груп. Програма розроблена на основі результатів дослідження та діагностики констатуючого етапу, а також з урахуванням вікових та психологічних особливостей випробуваних.

На третьому етапі було проведено повторну діагностику магістрантів останнього року навчання, що були відібрані до експериментальної групи. За допомогою порівняльного аналізу результатів дослідження на початку та в кінці формуючого експерименту були визначені зміни готовності до роботи в системі інклюзивної освіти, які відбулися в них. В результаті було визначено ефективність програми формування компетентної готовності майбутніх практичних психологів до роботи у системі інклюзивної освіти. Детальну характеристику діагностики компонентів готовності можна побачити у таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика діагностики компонентів компетентнісної готовності

Компоненти компетентнісної готовності	Назва використаної методики діагностики	Показники сформованої компетентнісної готовності
Особистісна компонента	Багатофакторний особистісний опитувальник Кеттелла (16 PF)	<p>Відкритість: готовність до співробітництва, уважність до людей.</p> <p>Емоційна стабільність: впевненість, постійність, здатність не боятися складних ситуацій; емоційна стійкість.</p> <p>Свідомість: витриманість, рішучість, обов'язковість, відповідальність, готовність до дії, обґрунтованість, завзятість у досягненні мети, соціальна нормованість.</p> <p>Самостійність: самоконтроль, сильна воля дисциплінованість, точність у виконанні соціальних вимог, добрий контроль своїх емоцій.</p>
Емоційно-вольова компонента	<p>Тест "Діагностика соціальної емпатії".</p> <p>Тест-методика діагностики рівнів емпатичних здібностей (В.В. Бойко)</p>	Високий рівень розвитку емпатії: ідентифікації та проникливості, раціонального, емоційного та інтуїтивного каналів.

Дослідження структурних компонентів компетентнісної готовності практичних психологів до роботи в системі інклюзивної освіти за

пропонованими методиками дозволяє розподілити всіх досліджуваних респондентів за рівнями сформованості готовності, характеристика яких представлена в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості компетентнісної готовності

Рівні	Характеристика рівня сформованості готовності
Високий	Толерантне ставлення до людей, особливо до дітей із проблемами у розвитку. Особистісні якості, що сприяють продуктивній взаємодії як з дітьми з відхиленнями у здоров'ї, так і з їх однолітками, що нормально розвиваються, такі як відкритість, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль, сильна воля. Високий рівень розвитку емпатії: ідентифікація та проникливість раціонального, емоційного та інтуїтивного каналів.
Середній	Особистість поєднує у собі якості як позитивні, необхідні для успішного виконання професійної діяльності: наприклад, відкритість, емоційна стабільність, свідомість і негативні: податливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індиферентність. Середній (не стабільний) рівень толерантності до людей, що передбачає приховану інтолерантність, що у критичних ситуаціях може перерости у конфлікт взаємовідносин. Середній рівень розвитку емпатії, емпатія ґрунтується лише на раціоналізації.
Низький	Відсутність толерантності (інтолерантність) у спілкуванні з людьми, що особливо мають відхилення у здоров'ї. Наявні такі якості особистості, які не сприяють успішній взаємодії з дітьми з відхиленнями у здоров'ї: замкнутість, емоційна нестійкість, податливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індиферентність. Низький рівень розвитку емпатії, нездатність до ідентифікації та нерозвинутість проникливості, раціонального, емоційного та інтуїтивного каналів.

Виділені характеристики рівнів сформованості компетенцій до роботи у системі інклюзивної освіти, безумовно, не є вичерпними. При цьому слід зазначити, що, незважаючи на різноманіття та варіативність психодіагностичних методик, в даний час практично відсутні діагностичні програми, що дозволяють виявляти рівень компетентнісної готовності

психологів до роботи з дітьми з відхиленнями у здоров'ї та їх однолітками, що нормально розвиваються, тобто в умовах інклюзивної освіти.

Спочатку нами було проведено констатуючий етап експерименту, який проводився з магістрами-психологами, які були рандомно обрані у експериментальну групу.

На констатуючому етапі нами вирішувалися такі завдання:

1. Розподілити за рівнями сформованості компетентнісної готовності магістрантів - майбутніх практичних психологів експериментальної групи.
2. Проаналізувати результати дослідження у експериментальній групі.
3. Визначити сформованість компетентностей до роботи у системі інклюзивної освіти.

Особистісна готовність оцінювалася за допомогою методики багатофакторного особистісного опитувальника Кеттелла (16 PF) [52], що дозволив встановити показник особистісної готовності – ті особистісні характеристики, що дозволяють ефективно здійснювати психологічний супровід дітей з відхиленнями у здоров'ї. Їх вивчення за допомогою багатофакторного опитувальника Кеттелла, показав наступний розподіл магістрантів-психологів за групами:

I група – магістранти, які не мають особистісних якостей, що дозволяють ефективно працювати в системі інклюзивної освіти: замкнутість, емоційна нестійкість, податливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індиферентність.

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

III група – магістранти, які виявили в собі особистісні якості, що сприяють продуктивній взаємодії як з дітьми з відхиленнями у здоров'ї, так і з

їх однолітками, що нормально розвиваються, такі як відкритість, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль, сильна воля.

За результатами констатуючого експерименту ми отримали такі показники:

До I групи магістрантів, які мають слабкі показники сформованості компетенцій, необхідних для роботи в інклюзивній освіті потрапили 2 особи, що становить 16,6 % від загальної кількості магістрантів, що приймали участь в експерименті. Представники цієї групи - це володарі якостей особистості, які не сприяють успішній взаємодії з дітьми з відхиленнями у здоров'ї: замкнутість, емоційна нестійкість, податливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індиферентність. Ця група студентів неспроможна успішно виконувати свою професійну діяльність, особливо працювати у системі інклюзивного освіти.

До II групи магістрантів, що мають середній рівень компетентнісної готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти потрапила більшість досліджуваних – 7 осіб, що становить 58,3 % від загальної кількості. Ці магістранти мають особисті якості та компетентності, які сприяють ефективному виконанню діяльності практичного психолога, в тому числі і в системі інклюзивної освіти. В них наявні необхідні психологічні компетенції для успішного виконання професійної діяльності: наприклад, відкритість, емоційна стабільність, свідомість так і негативні: податливість, схильність до почуття провини, залежність від групи, недолік самоконтролю, індиферентність. Але магістранти цієї групи у професійній діяльності мають, як правило, нестабільні результати роботи, схильні виявляти емоційну нестабільність і неврівноваженість у важких ситуаціях, які досить часто з'являються, коли в класному колективі навчаються діти з відхиленнями у здоров'ї та їх однолітки, що нормально розвиваються.

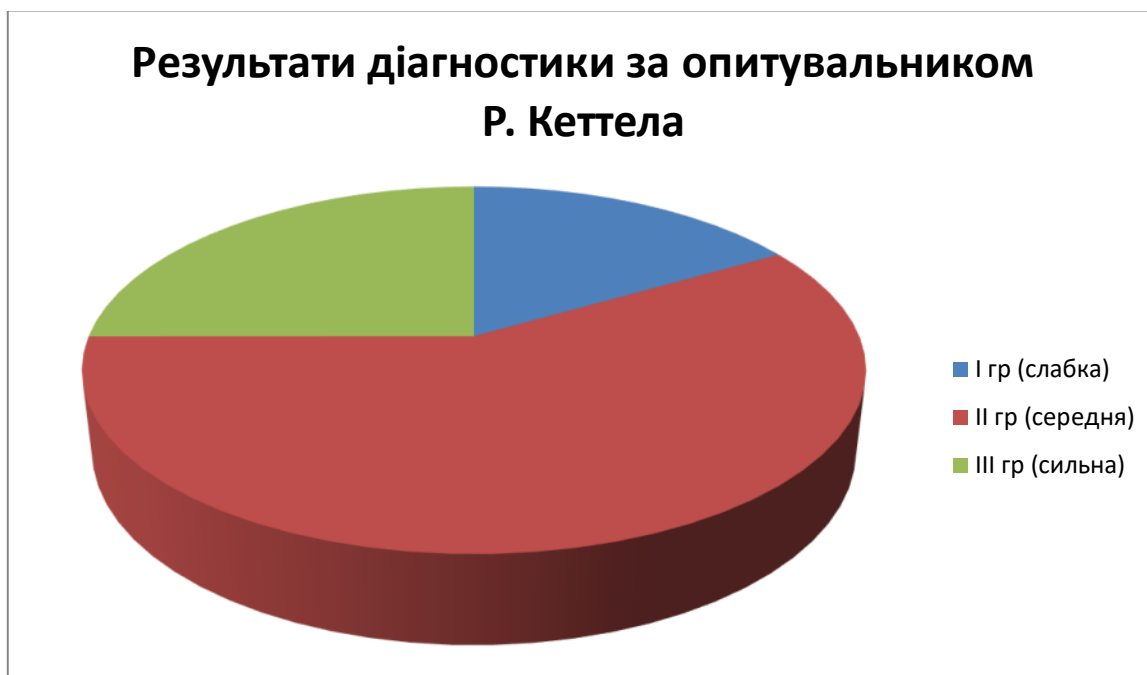
До III групи, що мають достатньо високи показники рівня компетентнісної готовності до роботи в умовах інклюзії потрапили 3 особи,

що становить 25 % від загальної кількості досліджуваних. Дані магістранти відрізняються відкритістю у відносинах, готові до співпраці, уважні до людей; відрізняються емоційною стабільністю, що проявляється у впевненості у собі, постійності, здатності не боятися складних ситуацій, емоційної стійкості у критичних ситуаціях; свідомістю, тобто, витриманістю, рішучістю, обов'язковістю, відповідальністю, готовністю до дії, обґрунтованістю, завзятістю у досягненні мети, соціальною нормованістю, самостійністю, високим самоконтролем та сильною волею.

Графічно результати дослідження представлені у діаграмі 1.

Діаграма 1.

Результати діагностики рівня сформованості компетентнісної готовності за опитувальником Р. Кеттела



Емоційно-вольовий компонент психологічної компетентнісної готовності майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти вивчався за допомогою тесту «Діагностика соціальної емпатії» та методики діагностики рівнів емпатичних здібностей В. Бойко [53; 54]. Оцінка емоційно-вольового компонента готовності здійснювалася за показником рівня розвитку емпатії. Усі досліджувані респонденти, згідно з показником -

рівня розвитку емпатії розподілилися за такими групами:

I група - магістранти з високим рівнем емпатії;

II група - магістранти із середнім рівнем емпатії.

III група – магістранти з низьким рівнем емпатії

За результатами дослідження за методикою В. Бойко «соціальна емпатія», зокрема співпереживання дітям із проблемами у здоров'ї характерна для 4 осіб (33,3%) досліджуваних респондентів, дані магістранти здатні співпереживати і дітям і старим, страждаючим тваринам і навіть героям художніх творів. Така чуйність стає спонукальною силою, що спрямовує на надання допомоги, що особливо важливо при роботі з дітьми з труднощами у розвитку (I група);

До II групи потрапили магістранти із середнім рівнем соціальної емпатії – 7 осіб (58,3 %). Вони здатні до співпереживання, але розуміння переживань людей і емоцій тварин, а також уявлення про причини, що їх викликали, не досить точні, що в свою чергу призводить до недостатнього розуміння і співпереживання проблем батьків і дітей з ОМЗ.

До III групи, для якої є характерним низький розвиток соціальної емпатії потрапила 1 особа (8,3 %). Для неї характерний низький рівень розвитку емпатії, що може значно ускладнити процес розуміння і співпереживання проблем батьків і дітей з ОМЗ в процесі роботи у якості практичного психолога. Графічно результати дослідження за методикою В. Бойко представлені у діаграмі 2.

Результати опитування за методикою В. Бойко («соціальна емпатія»)



Результати наших досліджень свідчать про те, що більшість магістрантів-психологів мають середні показники сформованості компетентностей для роботи у якості практичного психолога у закладах інклюзивної освіти, отже, на нашу думку, компетенції необхідно розвивати на спеціально організованих заняттях та тренінгах. Для цього нами була розроблена комплексна програма, з якою можна ознайомитися у наступній главі.

3.2. Реалізація комплексної програми формування компетентностей практичного психолога для роботи в інклюзивній освіті

Проблема формування компетентнісної готовності майбутніх психологів до роботи в системі інклюзивної освіти не може бути вирішена лише за допомогою тих нормативних дисциплін, що передбачені ОП «Психологія». Дана обставина говорить про необхідність додаткової комплексної програми з підготовки практичних психологів, що передбачає такі етапи:

- 1 етап – формування особистісного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів за допомогою психологічного тренінгу;
- 2 етап – формування когнітивного компонента;
- 3 етап - закріплення сформованих на попередніх етапах компетентностей, необхідних для психологічного супроводу дітей з ОМЗ в інклюзивній освіті на практиці.

Інтегративний вплив на всіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору з виділенням пріоритетних напрямків роботи (робота з батьками дитини з ОМЗ, взаємодія з класним керівником дитини з ОМЗ, робота з адаптації дитини з ОВЗ у школі), творча співпраця у діаді магістрант-викладач (спільна науково - дослідницька робота, консультування шкіл, де навчаються діти з ОМЗ).

Завдання комплексної програми передбачають:

- 1) Формування толерантного ставлення до дітей з особливостями здоров'я та їхніх батьків, розвиток професійно важливих компетентностей особистості, необхідних для роботи в системі інклюзивної освіти (готовність до співпраці, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, рефлексія тощо);
- 2) Формування мотивації роботи з дітьми з відхиленнями у здоров'ї, соціальних мотивів вчення;
- 3) Розвиток емпатичних здібностей, формування установки прийняття

дітей з особливостями здоров'я;

4) Формування уявлень про систему інклюзивної освіти, завдання, методи та засоби психологічного супроводу і на цій основі формування та розвиток когнітивної готовності до роботи психолога в даній освітній системі.

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

I етап включає формування мотиваційної готовності магістрантів-психологів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в системі інклюзивної освіти, емпатійного ставлення до цих дітей, їх батьків (емоційний компонент); формування та розвиток системи професійно значущих якостей особистості (толерантність, емпатичне прийняття, емоційна стабільність, свідомість, самостійність, самоконтроль) для роботи психолога в системі інклюзивного освіти. На цьому етапі реалізується психологічний тренінг.

Психологічний тренінг складається з 11 занять по 1 годині, що загалом становить 11 астрономічних годин.

Завдання психолого-педагогічного тренінгу з формування компетенцій у майбутніх психологів до роботи в системі інклюзивної освіти полягає у:

1. формування емпатії та толерантного ставлення до дітей із проблемами у розвитку та їх батькам;

2. формування мотивації досягнення високих результатів у роботі з дітьми з особливостями здоров'я та впевненість у власних силах;

3. навчити узагальнювати сформовані адекватні форми та способи взаємодії з дітьми з проблемами у розвитку, їх батьками, батьками однолітків, що нормально розвиваються, і класним керівником;

4. сприяти перенесенню набутого позитивного досвіду в психологічну практику.

При реалізації психолого-педагогічного тренінгу використовувалися такі принципи:

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

2. Принцип дослідницької (творчої) позиції - один із провідних принципів психологічного тренінгу. Цей принцип переглядає відносини, що традиційно склалися між керівником занять, що виступає зазвичай в авторитарній ролі джерела і ретранслятора знань, і аудиторією, яка виконує пасивну роль одержувача цих знань. В контексті цього принципу усі учасники тренінгу є рівноправними і спільно працюють над завданням формування своїх компетентностей.

3. Принцип об'єктивації поведінки дозволяє перевести 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 передбачає таке спілкування, у 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, в даний момент, у цій групі, з тим, щоб запобігти доступу інформації, що має тенденцію запроваджувати думку учасників у область загальних міркувань, що мають малу цінність для усіх.

6. Принцип персоніфікації висловлювань. Сенс його полягає у відмові від безособових мовленнєвих форм, поширених у повсякденному спілкуванні та допомагають приховувати справжню позицію висловлюваного, з метою уникнути незручних моментів у спілкуванні, конфліктних ситуацій із партнером.

7. Принцип акцентування мови почуттів. Суть принципу акцентування мови почуттів виявляється у приверненні уваги до власних емоційних станів та їх прояву, і навіть до емоційних станів партнерів.

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

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

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

Основні етапи та зміст психологічних тренінгів можна переглянути в таблиці 3. Після таблиці наведені ті вправи та завдання які ми використовували на тренінгу. Деякі з них мали, на наш погляд, дуже велике значення для формування компетентностей майбутніх психологів, що будуть працювати в умовах інклюзивної освіти. Деякі були націлені на те, щоб зрозуміти та обговорити такі якості практичного психолога як емпатія, толерантність, чуйність тощо. В кінці кожного заняття підбивалися підсумки і кожен ділився своїми новими ідеями, почуттями, досвідом, які він набув в процесі участі у тренінговому занятті.

Таблиця 3

Основні етапи програми психологічного тренінгу

Етап прогр	Кільк-ть занять (годин)	Завдання	Засоби та методи
Ознайомчий	1	1. Встановити емоційно-позитивний контакт з учасниками тренінгу. 2. Ознайомитись із нормами, правилами поведінки на тренінгових заняттях 3. Формувати почуття приналежності до групи	1. Ігри та вправи на знайомство 2. Засоби та прийоми, створені задля формування почуття приналежності до групи.
Основний	8	1. Формувати емпатичного прийняття дитини з ОМЗ 2. Формування толерантного ставлення до дітей із проблемами у розвитку та їх батькам 3. Формувати мотивацію афіліації, мотивацію досягнення високих результатів у роботі з дітьми з проблемами у розвитку та впевненість у власних силах 4. Навчати ефективним технікам взаємодії з дітьми з ОМЗ та їх однолітками; батьками	1. Спрямовані рольові ігри. 2. Рольові ігри 3. Вирішення психологічних кейсів 4. Дискусія 5. Вправи, створені задля розвитку емпатії, толерантності 6. Релаксаційні техніки
Завершальний	2	1. Узагальнити сформовані адекватні форми та способи взаємодії з дітьми з ОМЗ 2. Сприяти перенесенню набутого позитивного досвіду до психологічної практики	1. Ігрові вправи на розвиток емпатії та комунікативних навичок 2. Обговорення можливих психологічних ситуацій та складнощій 3. Дискусія про ефективність тренінгу

На ознайомчому етапі програми відбувається знайомство одного з одним та ведучим, створюються сприятливі умови для роботи тренінгової групи. Кожен учасник серії тренінгів по черзі повідомляє інших членів групи про себе: своє ім'я; розказує свою коротку біографію, розповідає, чому саме обрав навчання в магістратурі в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, повідомляє про місце проходження практики, а, також, чи є

досвід роботи з дітьми з ОМЗ. За бажанням кожен може розказати якісь цікаві епізоди зі своєї біографії, про свою мотивацію стати психологом, розказати про те, як він себе бачить в інклюзивній освіті у якості психолога, що очікує від тренінгу.

В свою чергу, ведучий ознайомив магістрантів – учасників тренінгу з зазальною метою, завданнями цього циклу тренінгових занять, розказує, на що слід звернути особливу увагу тощо.

На другому занятті, ведучий розповідає про цілі та особливості проведення психолого-педагогічного тренінгу з формування толерантного відношення та емпатичного прийняття дитини з ОМЗ., розкриває правила роботи тренінгової групи:

- робота та спілкування за принципом «тут і тепер», тобто концентрація уваги учасників має бути на тому, які особистісні зміни відбуваються з ними в процесі тренінгових занять;

- вміння висловлювати в міркуваннях власну позицію, тобто слід говорити лише про свої переживання, дії, свій власний досвід і не давати оцінку іншим, якщо не ставиться такої задачі з боку ведучого;

- щирість у висловлюваннях;

- активна участь у тренінгових заняттях;

- дотримання конфіденційності.

Налагодження міжособистісного контакту, позитивного сприйняття один одного було реалізовано за допомогою вправи «Портрет в промінях сонця». Зміст його полягає в тому, що кожен з учасників малює сонце, а в його променях (їх має бути за кількістю учасників тренінгу, тобто, у нашому випадку 12) кожен пише позитивну рису іншого. Наприкінці виконання цього завдання кожен отримує своє «сонце» із зворотним зв'язком від інших про свої позитивні якості особистості, що дуже добре консолідує групу, мотивує учасників на подальшу роботу, щіре відношення один до одного тощо.

Далі ми опишемо конкретні тренінгові вправи основного циклу занять тренінгу, які були використані серед учасників і викликали жвавий інтерес.

Наприклад, була використана вправа на розвиток емпатійного сприйняття іншого. Вправа має назву «Зрозумій стан іншого». Ця вправа розрахована на роботу у парах. Тренер називає склад пар, підібраних з урахуванням суб'єктивних переваг учасників та їх психологічних особливостей. Пропонується кожній парі вирішити самотійно, хто з двох почне виконувати вправу. Тренер переконується, що в кожній парі визначено учасника, який розпочинатиме вправу. Далі тренер оголошує суть завдання, яка полягає в тому, що перший у парі набуває вигляду сумної, чимось засмученої, млявої людини. Напарник повинен, використовуючи різні засоби,

змінити стан сумного учасника у позитивний бік, викликати в нього посмішку, сміх, активізувати його, не вдаючись до фізичного контакту (в умовах онлайн-тренінгу, який ми проводили це і неможливо, а, отже, це можна не озвучувати). Коли ви впораєтесь із завданням, поміняйтеся ролями». Під час обговорення вправи вдається отримати конкретний список засобів, які використовували учасники для зміни стану свого партнера, і, навіть, опис зусиль «сумних» учасників, які їм доводилося докладати, щоби зберегти свій стан. В результаті обговорення з'являються ідеї про необхідність гнучкості у виборі засобів, що були використані для зміни станів, про відсутність універсальних алгоритмів цих засобів.

Для розвитку навичок невербального спілкування була використана вправа під назвою «Контакт». Кожен з учасників намагається усіма можливими засобами, крім вербальних встановити контакт з кожним учасником вправи. Після того, як це завдання буде виконано, тренер пропонує учасникам обговорити їх враження, які виникали в процесі виконання цієї вправи. При підведенні підсумків тренер акцентує увагу на тих засобах встановлення невербального контакту, які були більш вдалимими.

Ще одна вправа, яку ми використали, була націлена на розвиток ідентифікації з іншим. Тренер каже учасникам, що досить часто ми стикаємося в житті із ситуаціями, в яких нам необхідно спонукати іншу людину щось зробити. Наші спроби виявляються результативнішими, якщо ми

врахуємо особистісні особливості людини, до якої звертаємося, а також її настрій, стан у момент розмови. В подальшому слід спиратися на ці ідеї під час своєї подальшої роботи. Наприклад, тренер каже: «Згадайте, будь ласка, ситуацію, в якій хотіли б спонукати іншу людину на якісь дії, наприклад, ви звертаєтеся до колеги з проханням прочитати замість вас лекцію або до приятеля з пропозицією супроводжувати вас у магазин за покупками тощо». Тренер дає якийсь час для виконання завдання і переконавшись, що кожному вдалося згадати ситуацію, продовжує інструкцію: «Подумки поставте на місце тієї людини, до якої ви звертаєтеся, всіх членів нашої групи по черзі і подумайте, як би ви звернулися до кожного, як повели б розмову з огляду на його особистісні риси характеру? Можете записувати варіанти, що виникають. На цю роботу ви матимете приблизно п'ятнадцять хвилин».

Після того, як усі будуть готові, тренер пропонує учасникам розбитися на групи по 4-5 осіб у кожній та дає таке завдання: «Зараз ми працюватимемо в малих групах. Кожен, коротко охарактеризувавши свою ситуацію, звернеться по черзі до решти членів своєї підгрупи, уявляючи їх дома у свого співрозмовника. Вони ж реагують від імені цього співрозмовника. Кожна розмова триває 1-2 хвилини. Наприкінці розмови ті, до кого зверталися, висловлюють свої враження, кажуть, що спонукало їх йти назустріч проханню, а що знижувало це бажання».

Після завершення роботи у малих групах слід продовжити обговорення у групі в цілому. У ході цього обговорення можна скласти перелік того, що сприяє досягненню успіху в ситуації спонукання іншої людини до вчинку.

Зазвичай учасники групи називають такі моменти: вдалося зрозуміти інтереси співрозмовника та врахувати в ході розмови; був встановлений хороший емоційний контакт, допомагала впевненість у собі, яка, зокрема, проявляється у зональності розмови; відкритість; чіткий виклад причин спонукання. Ця вправа, на наш погляд, є особливо ефективною в контексті тренінгу ведення переговорів з батьками дітей з ОМЗ та з педагогами навчального закладу.

Дуже корисною виявилася вправа, що була націлена на усвідомлення власних бар'єрів прийняття у взаємодії з людьми з ОМЗ. Інструкція: Уявіть, що перед вами знаходиться людина з ОМЗ (в інвалідному візку, сліпого, глухого, олігофрена тощо). Охарактеризуйте психологічну відстань, яка вас відокремлює, та назвіть ці психологічні бар'єри-перешкоди, які стоять між вами. Намагайтесь подумки усунути ці бар'єри. Тренер в процесі цієї вправи має активно допомагати учасникам. В кінці вправи, ті хто приймав участь у ній, мають відповісти про те, як змінилася відстань, що відокремлює них від дитини з ОМЗ. Ця вправа добре допомагає подолати власні страхи від спілкування з інвалідом та настроїтися на подолання тих бар'єрів, які можуть виникнути в процесі реального спілкування з дитиною з ОМЗ.

Наступна вправа була направлена на формування поняття про толерантність, усвідомлення власної толерантності. Пропонується учасникам дати творчі інтерпретації таким визначенням поняття "толерантність", які б більше всього відповідали б особливостям роботи практичного психолога в закладах інклюзивної освіти. Беруться:

Толерантність я такі аспекти толерантності, як:

- готовність миритися з чужою думкою;
- повага до прав інших;
- прийняття іншого таким, яким він є;
- здатність поставити себе на місце іншого;
- повага до права бути іншим;
- визнання різноманіття;
- визнання рівності інших;
- терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки;
- відмова від домінування, заподіяння шкоди та насильства.

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

Учасники групи підводяться до висновку, що дуже складно дати одне

визначення цього поняття, оскільки воно має безліч сторін. Ведучий пояснює, що поняття перекладається з різних мов по-різному, наприклад:

- в українській мові - це означає терпіти, допускати, вичікувати, виносити, кріпитися;

- на французькій - поважати свободу іншого, його спосіб думки, поведінку, погляди;

- в англійській – готовність без протесту сприймати особистість;

- в 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».

Вправа «Риси толерантної особистості» націлена на порівняння та співвіднесення учасниками своїх власних рис особистості з тими, що притаманні толерантній особистості, виявлення загальногрупових уявлень про риси толерантної особистості.

Вправа «Сліпий, Глухий, Німий» націлена на те, щоб занурити цілковито здорових людей у світ людини з обмеженими можливостями, досягти тим самим розвитку емпатії. Для виконання цієї вправи вибираються 3 людини, яким буде необхідно грати запропоновані ролі людей з проблемами в розвитку.

1й - не рухається, не чує, але розмовляє та бачить

2й - не розмовляє, не чує, але рухається та бачить

3й - не розмовляє, 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 для дня народження;

- вибери нову марку стільникового телефону з тими функціями, що потрібні для даної людини з ОМЗ.

Цю вправу можна варіювати в залежності від ідей учасників тренінгової групи.

Що однією вправою, про яку у учасників тренінга залишилися дуже приємні спогади та відгуки є вправа під назвою «Наше послання до вас», яка націлена була на формування позиції прийняття людей з ОМЗ, можливість представити їхні інтереси, бажання та потреби. Група розподіляється на міні-групи по 4-5 осіб. Кожна мінігрупа визначає особу з певними порушеннями, від якої вони будуть складати послання. У цьому листі треба визначити основні проблеми, які можуть виникати у людини з обмеженими можливостями у процесі взаємодії з оточуючими: пильні погляди, незрозуміння мови, страх захворіти самому, невміла допомога, жалість тощо. Результатом обговорення буде список тих проблем, з якими, імовірно, стикається людина з ОМЗ.

Досить цікавим було обговорення на тренінгу твору О. Уальда «Синя зірка», що стимулювало усвідомлення та переживання «іншості», через літературний твір. Учасники мають самостійно прочитати цей короткий твір (прослухати аудіо книгу), а вже на тренінгу відбувається обговорення казки О. Уальда «Синя зірка» Питання для обговорення:

- Чому принцесу не тішило патерналістське ставлення до себе оточуючих?
 - що відчувала принцеса, коли дізналася, що вона не така, як усі?
 - як вчинила принцеса, коли дізналася правду про свою зовнішність?
 - Чому оточуючі приховували від неї дзеркала? Що ними рухало? що допомогло пережити принцесі усвідомлення своїх відмінностей від жителів королівства?
 - Який висновок, мораль можна зробити з цієї казки?

Наступне завдання полягає в тому, що кожен учасник групи, виступаючи від імені людини з ОМЗ (глухової, сліпої, з ДЦП), доводить, що вона цінна

такою, якою вона є. Для виконання цієї вправи група поділяється на підгрупи. Завдання: постаратися виділити психологічні проблеми, які можуть бути у людей з ОМЗ. Необхідно уявити навколишній світ їхніми очима. Складається загальний список проблем людей з обмеженими можливостями та демонструється поруч із першим списком. Наступним етапом ставати порівняння двох списків та виділення загальних проблем.

Вправа «Права та обов'язки» націлена на усвідомлення власних прав та обов'язків у взаємодії з дітьми з ОМЗ. Учасники групи розбиваються на пари: один із них психолог, інший - дитина з ОМЗ. Кожен прописує свої права та обов'язки по відношенню один до одного. Потім вони обговорюють колегіально, які права можна прийняти, які ні, таке ж обговорення йде з обов'язками.

Рольова гра: «Прийом у психолога». Гра йде у підгрупах. Ролі розподіляються так: психолог, дитина з ОМЗ (у кожній підгрупі дитина з різним порушенням), батько дитини з ОМЗ. «Дитина» демонструє типову поведінку, характерну для неї та її дефекту. «Батьки» повинні сформулювати запит до психолога, проявити типове батьківське ставлення до дитини з ОМЗ (гіперопека, сором, інтолерантність до дитини). Психолог показує адекватні способи взаємовідносини з дитиною та її батьками: позиція прийняття, толерантності тощо.

Закріплення толерантного ставлення до людей з ОМЗ та способів взаємодії з людьми, які демонструють інтолерантне ставлення до людей з ОМЗ на тренінгу відбувалося таким чином: ведучий по черзі зачитує інтолерантні твердження та типи стосунків до людей з ОМЗ. Учасники групи, обговорюють ці позиції, обговорюють як можна змінити подібні установки і відносини. Використовується метод групової дискусії. Потім відбувається моделювання ситуацій із деякими з неадекватних типів відносин до людей з ОМЗ.

Рольова гра «журналіст» націлена на закріплення толерантного відношення, емпатичного прийняття та способів взаємодії з людиною з ОМЗ.

Учасники поділяються на пари: один із учасників журналіст, інша людина з ОМЗ. За 5 хвилин «журналіст» опитує «людину з ОМЗ» про її життя, інтереси, потреби, бажання. Потім робиться короткий репортаж, який заслуховується усією групою.

3.3. Оцінка ефективності комплексної програми формування готовності практичних психологів до роботи в інклюзивній освіті

З метою виявлення ефективності програми підготовки практичних психологів до роботи в системі інклюзивної освіти було проведено повторну діагностику всіх компонентів формування готовності на контрольному етапі в експериментальній групі.

Аналіз результатів контрольного експерименту здійснювався у таких напрямках:

- 1) виявлення особливостей формування психологічної готовності загалом та її окремих структурних компонентів у магістрантів-психологів експериментальної групи до та після реалізації комплексної програми;
- 2) визначення взаємозв'язку компонентів формування готовності майбутніх психологів та їхньої чутливості до впливу комплексної програми;
- 3) порівняльний аналіз динаміки розвитку компетентнісної готовності у експериментальній групі до та після реалізації комплексної програми-тренінгу.

Результати психологічного дослідження магістрантів, майбутніх психологів на контрольному етапі описувалися відповідно до показників сформованості структурних компонентів психолого-педагогічної готовності до роботи в системі інклюзивної освіти.

Особистісна готовність. Показник особистісної готовності, за яким проходив порівняльний аналіз результатів констатуючого та контрольного етапів

- особистісні характеристики, що дозволяють ефективно здійснювати психолого-педагогічне супроводження дітей з ОМЗ, що вивчаються за допомогою багатofакторного опитувальника Кеттела.

В результаті контрольного етапу формуючого експерименту за результатами діагностики Кеттела високий рівень сформованості психологічних компетенцій магістрантів спостерігається вже у 5 осіб (41,7 %), що на 2 особи (16,7 %) більше, ніж це ми бачили на констатуючому етапі

експерименту; середній рівень сформованості спостерігається у 6 осіб, що становить 50 %, а слабкий рівень сформованості компетентнісної готовності спостерігається вже лише у 1 особи (8,3 %). Порівняльні характеристики констатуючого та контрольного експериментів за методикою Р. Кеттела наведені у таблиці 4.

Табл. 4

Порівняльні характеристики констатуючого та контрольного експериментів за методикою Р. Кеттела

Групи	Високий	Середній	Низький
ЕГ Констатуючий етап	25%	58,3 %	16,6
ЕГ Контрольний етап	41,7 %	50 %	8,3 %

Як видно з даної таблиці на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі відбулися значні зміни за показником, що вивчається. Таким чином, ми можемо сподіватися, що на позитивну динаміку у ступені формування особистісних компетентностей, які сприяють ефективному виконанню діяльності психолога, могла вплинути реалізована програма формування готовності майбутніх психологів до роботи в системі інклюзивної освіти.

Емоційно-вольовий компонент готовності. Порівняльний аналіз результатів констатуючого та контрольного етапу в експериментальній групі також проводився за виділеним показником - рівень розвитку емпатії.

За результатами повторного дослідження за методикою В. Бойко високий рівень соціальної емпатії, зокрема співпереживання дітям із проблемами у здоров'ї характерний вже для 7 осіб (58,3 %) досліджуваних респондентів; а середнім рівень соціальної емпатії виявився у 5 осіб (41,7 %), а осіб у яких був би низький рівень розвитку соціальної емпатії взагалі не було виявлено.

Наочно результати дослідження за методикою В. Бойко на констатуючому та контрольному етапах формуючого експерименту

представлені у таблиці 5.

Таблиця 5

Розподіл магістрантів – психологів експериментальної групи в залежності від показника рівня розвитку емпатії на констатуючому та контрольному етапах

Групи	Високий	Середній	Низький
ЕГ Констатуючий етап	33,3 %	58,3 %	8,3 %
ЕГ Контрольний етап	58,3 %	41,7	0 %

Дані таблиці 4 показують, що на контрольному етапі у магістрантів експериментальної групи відбулися значні зміни за показником, що вивчається після проведення комплексної програми. Таким чином, можна сподіватись, що на рівень розвитку емпатії могла вплинути лише реалізована на формуючому етапі програма формування компетентнісної готовності майбутніх практичних психологів до роботи в системі інклюзивної освіти.

Узагальнений аналіз результатів діагностики готовності магістрантів-психологів у експериментальній групі до та після реалізації комплексної програми в цілому дозволяє говорити про позитивну динаміку, яка виражається, перш за все, у збільшенні кількості психологів в експериментальній групі з високим рівнем готовності до роботи в системі інклюзивної освіти.

Ми вважаємо, що зміни в експериментальній групі, виявлені нами на контрольному етапі, є результатом дії розробленої програми формування психологічної готовності майбутніх практичних психологів до роботи в системі інклюзивної освіти, яка організована особливим чином і включає психологічний тренінг.

Згідно з отриманими даними, більшій частині опитаних магістрантів під час проходження виробничої практики в школі доводилося в тій чи іншій мірі мати справу з дітьми з ОМЗ у загальноосвітній школі, при цьому найбільш

поширеними видами відхилень у розвитку є затримка психічного розвитку, порушення зору , порушення емоційно-вольової сфери та поведінки.

Аналіз результатів роботи щодо вивчення формування компетентнісної готовності майбутніх магістрантів-психологів до роботи в системі інклюзивної освіти дозволяє говорити про ефективність побудови та реалізації комплексної програми підготовки майбутніх фахівців до практичної роботи в інклюзивній освітній установі.

ВИСНОВКИ

Актуальність дослідження проблеми формування компетентностей практичних психологів до професійної реалізації в умовах інклюзивної освіти обумовлена необхідністю реалізації вимог професійного стандарту практичного психолога, де виділено таку фахову компетенцію, як здатність надання психологічної допомоги особам з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), які мають труднощі в освоєнні основних загальноосвітніх програм, розвитку та соціальної адаптації.

Інклюзивна освіта сприятливо впливає не тільки на розвиток особистості дітей з ОМЗ та дітей-інвалідів, а й на їх однолітків, що нормально розвиваються. Формування позиції прийняття, толерантності, емпатії до «особливих» учнів, прагнення надати їм допомогу, які формуються при взаємодії дитини з ОМЗ та дітей-інвалідів та їх однолітками, що нормально розвиваються, в єдиному освітньому просторі знижує ризик виникнення агресивності, інтолерантності в останніх.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури дозволив узагальнити, систематизувати сутність поняття «формування готовності майбутніх практичних психологів до реалізації інклюзивної освіти» в контексті компетентнісного підходу.

Аналіз різних підходів і тенденцій у вітчизняній та зарубіжній науці дозволяє нам розглядати готовність майбутніх психологів до роботи в системі інклюзивної освіти як систему професійно значущих якостей та компетентностей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, необхідних для психологічного супроводу дитини з ОМЗ в інклюзивній освіті. Робота практичного психолога у системі інклюзивної освіти розглядається нами як супровід дітей з ОМЗ у масовій школі (в інклюзивній освіті) і розкривається через виділення тріади взаємодії дитина - батько - класний керівник та пріоритетних напрямків роботи: робота з батьками дитини з ОМЗ,

взаємодія з класним керівником дитини з ОМЗ, робота з адаптації дитини з ОМЗ у школі.

2. Структура готовності магістрантів-психологів до роботи в системі інклюзивної освіти може бути описана через сукупність наступних компонентів та компетенцій: когнітивного, особистісного, емоційно-вольового та мотиваційного. Специфіка компетентнісної готовності магістрантів-психологів до роботи у системі інклюзивної освіти розкривається через низку показників. Особистісний компонент готовності становлять толерантне ставлення до людей, особливо дітей із проблемами у розвитку, професійно значущі якості особистості сприяють ефективної діяльності системі інклюзії. Емоційно-вольовий компонент представлений високим рівнем розвитку емпатії, мотиваційний компонент – соціальною обумовленістю навчання, переважанням просоціальних установок на альтруїзм та працю, прагнення до людей. Зміст когнітивного компонента складається зі здатності висловлювати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, виявляти далекоглядність у відносинах з іншими, інтерес до соціальних проблем, а також сформованість уявлень про форми, методи та засоби роботи з дітьми з особливостями здоров'я у системі інклюзивної освіти. Структурні компоненти готовності виявляють взаємозв'язок, що позначається на ефективності її формування. Рівень розвитку мотиваційного та особистісного компонентів взаємозалежні. А також мотиваційний та особистісний та емоційно-вольовий компоненти є базою для формування когнітивного компонента готовності.

3. Результати аналізу дослідження готовності магістрантів-психологів до роботи у системі інклюзивної освіти показали недостатньо високий рівень сформованості готовності до роботи у системі інклюзивної освіти, що проявляється в низькій мотивації до роботи з дітьми з особливостями у здоров'ї та нестійкості соціальних установок, відсутності толерантного ставлення до подібних дітей, у недостатній виразності емпатії, неточності уявлень про особливості дітей з ОМЗ, про форми, методи та засоби роботи з ними.

4. Проблема формування компетентнісної готовності майбутніх педагогів-психологів до роботи в системі інклюзивної освіти знайшла своє рішення шляхом створення таких умов, як: робота з формування готовності, що заснована на поетапності реалізації формуючої програми.

5. Ефективність здійснення програми з формування готовності майбутніх педагогів-психологів до роботи в системі інклюзивної освіти підтверджується контролюючим етапом дослідження, яке свідчить про те, що позитивні зміни відбулися під впливом розробленої комплексної формуючої програми.

6. Аналіз даних ефективності роботи з формування готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з ОМЗ у системі інклюзивної освіти показав:

- наявність позитивних змін у всіх показниках компонентів психологічної компетентнісної готовності, що сприяло впевненості при проходженні магістрантами практики в інклюзивній школі;

- особливості формування різних компонентів готовності до роботи в системі інклюзивної освіти та їхньої чутливості до реалізованої комплексної програми.

7. Вирішення проблеми готовності педагогів-психологів до роботи з дітьми з ОМЗ дозволить розвивати інклюзивну освіту в Україні; підвищить рівень професійної компетентності випускників, тобто, задовольнить запити всіх споживачів освітніх послуг – особистості, суспільства, держави. Таким чином, мета дослідження була досягнута, а основні його завдання вирішені.

Список використаної літератури:

1. Атаманчук Н. М. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку із синдромом гіперактивності. Психологічний часопис: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2018. Вип. 11. № 1 (11). С.9-25.
2. Афузова Ганна Валеріївна Психолого-педагогічний супровід однокласників дитини з психофізичними порушеннями в інклюзивному освітньому середовищі. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року), 2019. С. 126-131.
3. Бабяк О. О. Особливості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі. Актуальні питання корекційної освіти. 2012. Вип. 3. С. 282-290.
4. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці.— К.: Виховання та культура №12 (17,18)-2009 р. - С.5-7
5. Білоус В. М. Соціально-педагогічні умови реалізації моделі комплексної медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів у Луганській області. Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: інноваційний розвиток освітніх систем. Луганськ. 2007. С.235–238.
6. Бірюкова К. Зміст інклюзивної компетентності психолога як учасника команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Випуск 16 (61)' 2021 Серія 12. Психологічні науки С. 5-15.
7. Бондар В. І. Синьов В. М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституціоналізації до інтеграції: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна: Аксіома, 2009. 120 с.
8. Борщевська Л. В., Зіброва А. В., Іванова І. Б. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. Київ, 2009 160 с.

9. Бохонкова Ю. Можливості корекції особистісних чинників соціально-психологічної адаптації. Соціальна психологія. 2005. № 2 (10). - С. 45–54.
10. Бочаріна Наталія Олексіївна Специфіка психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 136-139.
11. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб. Київ. 2011. 264 с.
12. Бужинецька К. Б. Мотиваційна готовність до гри у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. Педагогіка та психологія : стратегії, технології, інновації: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ 15 червня 2017 р.). ТОВ «Задруга», 2017. 112с.
13. Вінс Вікторія Анатоліївна Психологічний супровід батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 143-147.
14. Вінтюк, Ю.В. Модель формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», 8, 2018, С. 42–48.
15. Головань, М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України, 3, 2008. С. 23–30.
16. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 525 с.
17. Гуцан Л., Литовченко О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/gutsan_50025.pdf

18. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навч. Посібник. Суми: Університетська книга, 2008. 302 с.
19. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами. Суми: 2013. 25 с.
20. Декларація принципів толерантності: документ від 16.11.1995р. // Верховна Рада України: Київ, 2017. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503.
21. Доля Руслана Русланівна Корекційні сучасні технології у роботі з дітьми із особливими потребами. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 66-70.
22. Завацька Людмила Миколаївна Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 152-155.
23. Засенко В. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні/ К.: ФОП Придатченко П.М. 2007. С. 22.
24. Засенко В'ячеслав Васильович, Прохоренко Леся Іванівна Компетентнісний підхід як основа теоретико-методологічної моделі розбудови освіти дітей з особливими потребами. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 17-22.
25. Іванова І. Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. Київ: Логос, 2000. 89 с.

26. Ілляшенко Т. Д. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі. Психолог. 2009. № 10. С. 14-18.
27. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / кол. авторів; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с.
28. Калошин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 9. С. 60 - 64.
29. Кантемір Т. В. Діти із затримкою психічного розвитку: Які вони?. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. посібн. / за ред. Д. Д. Романовської, С. І. Собкової. Чернівці: Технодрук, 2009. С. 27-130.
30. Карпенко З. С. Психокорекція розвитку дитини. Івано-Франківськ, 1994. 175 с.
31. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1(65), 2017. С. 72–86.
32. Кобильченко В. Психологічна просвіта й консультування батьків дітей з порушенням зором як важливий напрям психолого-педагогічного супроводу. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С.155-160.
33. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
34. Коломієць С. Корекція проявів «синдрому професійного вигорання» учасників інклюзивного середовища засобами арт-терапії. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого

- 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 85-88.
35. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія/ К.: «СаммітКнига», 2009. 272 с.
36. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «А.С.К.», Серія «Інклюзивна освіта». 2012. 192 с.
37. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій/ авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко та ін. За ред. А. Г. Обухівської. К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.
38. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2017. – URL: [http:// ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189).
39. Корчакова Н. В. Формування психологічної готовності студентів педагогічних ЗВО до реалізації професійних завдань в інклюзивному освітньому просторі. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 231-235.
40. Корчакова Н. В. Просоціальність особистості: становлення і розвиток: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2017. 440 с.
41. Кузьменко Т. Створення інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти як основа емоційної стабільності учасників навчально-виховного процесу. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 24-29.

- 42.Лагода І. Корекційно-компенсаторна складова інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали І Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) / За заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля – Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 94-99.
- 43.Лазуренко О. Діагностика психологічних особливостей емоційної компетентності студентів-медиків у процесі професійної підготовки. Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія «Психологія» №2 (9), 2018. С. 34-37.
- 44.Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-384 від 18.05.2012 р. «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання»
45. Литовченко О. В. Особливості як результату освіти <https://lib.iitta.gov.ua/2376/1/Lytovchenko.pdf>
- 46.Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Практичний психолог: Школа. – 2013. № 10. - С. 4-15.
47. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі. Особлива дитина: навчання та виховання. 2015. № 2 (74). С. 35-44.
- 48.Майковська О. Є. Рекомендації щодо роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуальної сфери. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. посібн. /за ред. Д. Д. Романовської, С. І. Собкової. Чернівці: Технодрук, 2009. С. 11-17.
- 49.Мартинчук, О.В., Скрипник, Т.В. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць, 16(1), 2020, С. 186–197.

50. Марчак, Т.А. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку як складова інклюзивного навчання. Матеріали міжнародної наукової конференції «Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень» (Київ, 12 липня 2020), С. 97–101. Київ URL: <https://doi.org/10.36074/12.06.2020.v1.06>
51. Матійко О. Незвичайні діти у звичайній школі. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 29-33
52. Методика: 16-факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла <https://alexus.com.ua/metodika-2-16-faktornij-osobistisnij-opituvalnik-r-b-kettella-16-flo-105-s/>
53. Методика. Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко) <https://studfile.net/preview/5287907/>
54. Методика діагностики емпатійних здібностей (В. Бойко) http://ni.biz.ua/6/6_11/6_114353_metodika-diagnostiki-empaticheskikh-sposobnostey.html
55. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби: навчально-методичний посібник. в 2 т. Т.1. За ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка. К. : Ніка-Центр, 2005. – 328 с.
56. Непосидько Ф., Макаренко С. Психолого-медико-педагогічна допомога гіперактивним дітям. Шкільний світ. 2008. № 47. С. 5-6.
57. Обухівська А. Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. К.: Редакція загальнопед. газет, 2012. 128 с.
58. Овчаренко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1 (57). С. 249-254.

59. Овчарук О.О. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. Інформаційні технології та засоби навчання. 2009. №5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
60. Опольська М. В. Толерантність як один із компонентів гуманістичної спрямованості особистості. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2056/1/07omvgso.pdf>.
61. Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання: Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-384 від 18.05.2012. Міністерство освіти і науки України.
62. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб; за заг. ред. А.А. Колупаєвої. К.: 2012. 308 с.
63. Перевалова Н. Е. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/580261>.
64. Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224 // Міністерство освіти і науки України. Київ, 2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10>.
65. Посадова інструкція практичного психолога закладу загальної середньої освіти (2018). URL: <https://vseosvita.ua/library/posadova-instrukcia-prakticnogo-psihologa-zzsozrazok-354222.html>
66. Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання: лист Міністерства освіти і науки України від 02.01.2013 № 1/9-1. Київ, 2017. URL: old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-9-1.doc.
67. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. 248 с.

- 68.Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (2018). Наказ МОН України № 609 від 08.06.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>
- 69.Професійний стандарт «Практичного психолога закладу освіти» (2020). URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf
- 70.Психологічна діагностика та психопрофілактика здоров'я педагога: тренінг-курс. За ред. Назарук Н. В. Івано-Франківськ: ОШПО, 2006. 106 с.
- 71.Психолого-педагогічний супровід сім'ї у роботі психолого-медико-педагогічних консультацій. авт. кол. : С. І. Васильковська, Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко та ін.; за ред.. А. Г. Обухівської. К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 66 с.
- 72.Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.
- 73.Рачова Н. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами. Дефектолог. 2009. № 10. - С. 4-8.
74. Родніна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання.— Харків: Основа, 2006. - 94 с.
- 75.Романенко Л. Д. Програма корекційно-розвивальних занять для першокласників з розвитку емоційно-вольової сфери. Шкільному психологу. Усе для роботи. 2013. №11(59).С. 9-17.
- 76.Романовська Д. Д. Психологічний супровід процесу інтеграції у суспільство дітей з особливими потребами. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: Метод. Посібник. за ред. Д. Д. Романовської, С. І. Собкової. Чернівці: Технодрук, 2009. С. 104-109.

- 77.Рось Л. М. Соціалізація дітей з обмеженими функціональними можливостями. Актуальні проблеми соціального включення в Європейський освітній простір: матеріали міжнародної науково-практичної інтернетконференції (м. Глухів, 18-19 вересня 2014 р.). Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. С. 40-42.
- 78.Руденко Л. М., Лісова З. І., Чорненька В. Д. Формування системи медичних знань при підготовці психологів (спеціальних, клінічних) для роботи в закладах інклюзивної освіти. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 240-246.
- 79.Сучасні технології збереження здоров'я учнів у діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій : [Посіб.] авт. кол.: А. Г. Обухівська, Т. В. Жук та ін.; за ред. А. Г. Обухівської. К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 218 с.
- 80.Тест Кетелла. Психологіс. Енциклопедія практичної психології http://psychologis.com.ua/test_kettella.htm
- 81.Ткачук Т. А. Особливості корекції затримок психічного розвитку дітей. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С. 109-115.
- 82.Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів: Український католицький університет, 2015. 360 с.
- 83.Шибистюк Т. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, 2018 URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post13.html>

- 84.Шолох, О.А. Ціннісні аспекти підготовки майбутніх психологів до діяльності в інклюзивному середовищі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені ТГ Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 6(162), 2020. С. 177–184.
- 85.Юдковська В. В. Розвиток та корекція емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. С.203-208.