

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

РОДІНА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 376-056.36:159-051

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ В
ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**Спеціальність 015 «Професійна освіта»
Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка**

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____/Н.В. Родіна/

Науковий керівник – **Мартиненко Світлана Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2024

Анотація

Родіна Н.В. Підготовка практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта» – ПЗВО «Київський міжнародний університет», Київ, 2024.

У сучасних умовах реформування національної системи освіти психологічна наука в Україні посідає важливе місце у вирішенні актуальних проблем у сфері спілкування і розвитку особистості. Аналіз наукових джерел переконливо довів, що у професійній сфері відбуваються динамічні зміни сфер життєдіяльності, здійснюється пошук нових концептуальних ідей і підходів до професійної підготовки. Суспільні виклики вимагають змінювати підхід до підготовки компетентноспроможних фахівців у галузі психології, здатних на високому рівні виконувати функціональні обов'язки діагностичного, корекційного, консультативного, розвивального змісту в роботі з різними категоріями населення, зокрема в інклюзивному середовищі. Запорукою продуктивного вирішення психологами професійних завдань є досконале володіння ними теоретичними знаннями, здатністю застосовувати практичні вміння і навички, технології та психокорекційні методики, готовність до успішного здійснення професійної діяльності.

Чинними нормативно-правовими документами підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти є Конституція України [107], Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2021), «Про соціальні послуги» (2019), «Про охорону дитинства» (2001), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001), «Про психіатричну допомогу» (2000), Основи законодавства України про охорону здоров'я (1993).

Вивчення особливостей формування професійної готовності практичних психологів до практичної діяльності висвітлено у літературі широким колом

дослідників, зокрема: В.Бондар, С. Дерев'янка, Л. Карамушка, Є. Ільїним, В. Рибалка та ін. Їх праці розкривають важливість взаємозв'язку професійних та особистісних якостей у професійній діяльності та особистісного розвитку психолога.

Інклюзію як процес включення осіб із інвалідністю та іншими проблемами психофізичного розвитку, їх потребами в активному суспільному житті вивчали як українські (В.Бондар, О. Бондаренко, О. Глоба, В. Григоренко, Л. Спицька, А.Колупаєва, В. Оверчук), так і зарубіжні вчені, зокрема: Елен Р. Данієлс, Кейт Стафорд.

Об'єктом дисертаційного дослідження є підготовка практичних психологів у закладах вищої освіти. Предмет дослідження – змістово-технологічне забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Мета дослідження – на основі цілісного наукового дослідження визначити та експериментально перевірити ефективність змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

У дисертації проаналізовано стан досліджуваної проблеми у психологічній теорії та практиці України і за її кордоном; охарактеризовано сутність і зміст базових понять дослідження; обґрунтовано структуру готовності практичного психолога до взаємодії в інклюзивному середовищі, визначено її критерії, показники та рівні; розроблено змістово-технологічне забезпечення готовності практичного психолога до взаємодії в інклюзивному середовищі та експериментально перевірено його ефективність.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що: *вперше* визначено теоретичну сутність і зміст поняття «готовність практичного психолога до взаємодії в інклюзивному середовищі», яке тлумачимо як результат професійної підготовки, набуття сукупності спеціальних знань, практичних умінь і навичок, які дають змогу якісно виконувати професійну діяльність, оволодівати інтегрованими, загальними та фаховими компетентностями, мати здатність на високому рівні здійснювати психологічний супровід, виконувати

діагностичні, корекційні та розвивальні функції; обґрунтовано теоретичні основи підготовки практичних психологів до взаємодії з різними категоріями людей в інклюзивному середовищі; схарактеризовано компоненти готовності практичного психолога до взаємодії в інклюзивному середовищі (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний), показники та рівні (високий, середній, низький); розроблено змістово-технологічне забезпечення підготовки практичного психолога до взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, а саме: посилення змісту навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, фахових методик і практичної підготовки питаннями щодо діагностичної, консультативної, профілактичної та медичної підтримки, психологічного супроводу людей з особливими освітніми потребами; визначено ефективні форми (тренінги, майстер-класи, консультації, дискусії) та методи (проблемно-пошукові, творчі, створення ситуації успіху, кейс-метод, метод проєктів) підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі; уточнено наукові підходи до особливості підготовки практичних психологів в закладах вищої освіти; *подальшого розвитку набули* форми, методи, прийоми і засоби підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розширенні змістового наповнення навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Психологія міжособистісного спілкування», «Психодіагностика», «Психологічні основи інклюзивної освіти»; доповненні змісту програм педагогічних практик; розробленні та впровадженні до варіативної частини освітньо-професійної програми спецкурс «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища» (для студентів III курсу за спеціальністю 053 Психологія, галузь знань 05 Соціальні і поведінкові науки); розробленні методичних рекомендацій для практичних психологів щодо роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби, в інклюзивному середовищі; можливості застосування положень дисертації, висновків і рекомендацій в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку практичних психологів.

Напрацьовані положення щодо теоретико-методичних основ підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, розроблені й апробовані в процесі підготовки майбутніх фахівців до подолання проблем, які зазнають люди відповідних категорій, покладено в основу науково-методичних посібників для практичних психологів, які можуть бути використані у процесі підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, а також під час проведення науково-педагогічних і психологічних досліджень.

Матеріали дослідження можуть бути використані науковцями, дослідниками, викладачами закладів вищої освіти під час фахової підготовки практичних психологів, підвищення кваліфікації фахівців означеної спеціальності у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: підготовка практичних психологів, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, інклюзивні групи, взаємодія, люди з особливими освітніми потребами, готовність до професійної діяльності, готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації у наукових фахових виданнях України:

1. Родіна Н. В. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для людей з особливими потребами. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* / гол. ред. С.О. Сисоєва. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2021. Вип. 2. С. 72–78
2. Родіна Н.В. Формування готовності практичних психологів до роботи в інклюзивному середовищі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* / гол. ред. С.О. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2022. Вип.3. С. 70–77
3. Родіна Н. В. Стан формування пізнавального інтересу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»* / гол. ред. І.В. Жукова. Київ: Громадська наукова

організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління», 2023.
Вип. №16(34)2023. С. 312–325

Публікації, які додатково відображають наукові результати:

4. Родіна Н. В. Умови створення інклюзивного середовища для людей з особливими потребами : зб. наук. ст. ПЗВО «Київський міжнародний університет» й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Сер. Психологічні науки: проблеми і здобутки. Випуск (1) 15. Київ : КиМУ, 2020. С. 170–185

5. Родіна Н. В. Теоретичні основи професійної підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти України. Історико-педагогічні студії: Науковий часопис / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 13–14. 193 с. С.147–149

Список публікацій, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

6. Родіна Н. В. Теоретичні аспекти підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти України. *Молодий вчений модерну – фундамент розвитку освіти, науки та бізнесу в Україні* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (25 листопада 2020 р., м. Дніпро). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2020. С. 64–68

7. Родіна Н. В. Проблеми взаємодії практичних психологів із клієнтами в інклюзивному середовищі. *Проблеми професійної підготовки в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляди науковців і практиків* : XXVI Міжнародна науково-практична конференція молодих учених, аспірантів та студентів у КиМУ. (25–26 березня 2021 р.). Київ : КиМУ, 2021. С. 110–114

8. Родіна Н. В. Створення інклюзивного освітнього середовища як вимога часу. *Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову* : I Міжнародна наукова спеціалізована конференція (19 лютого 2021 р., м. Хмельницький). Вінниця, 2021. С. 88–89.

URL:<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/19.02.2021-2/447>

9. Родіна Н.В. Особливості психологічної допомоги та підтримки людей з особливими потребами. *Особистісно–професійна компетентність педагога: досвід, проблеми, перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми, 25 лист.

2021 р.) / за заг. ред. С. М. Грицяя. Суми : НВВ КЗ СОППО, 2021. С. 315–319

10. Родіна Н. В. Використання авторського інтегрованого навчального курсу «Практика психологічної допомоги (за методикою Н. В. Родіни)» у процесі підготовки практичних психологів. Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 3), December 3, 2021. Berlin, Germany: European Scientific Platform. P. 16–19

11. Родіна Н. В. Стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. *Інноваційний розвиток університетської науки та освіти: глобальний і національний вимір змін* № 30 : зб. матеріалів XXVII Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток університетської науки та освіти: глобальний і національний вимір змін», 17–18 березня 2022 р., Київський міжнародний університет. Київ : КиМУ, 2022. С. 298–307

12. Родіна Н. В. Готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі як педагогічна проблема. *Перспективи та інновації студентських наукових досліджень і освітніх систем в умовах воєнного стану: XXVIII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених, аспірантів та студентів у КиМУ. (25 – 26 квітня 2023 року).* Київ: КиМУ, 2023. Т1. С. 464–468

ANNOTATION

Rodina N.V. Training of practical psychologists to interact in an inclusive environment. – Qualification scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 015 "Professional education" – Private Institution of Higher Education "Kyiv International University", Kyiv, 2024.

In the modern conditions of reforming the national education system, psychological science in Ukraine occupies an important place in solving current problems in the field of communication and personality development. The analysis of scientific sources convincingly proves that the professional sphere witnesses the dynamic changes in life

spheres and new conceptual ideas and approaches to professional training are now being investigated. Social challenges require a change in the approach to the training of competent specialists in the field of psychology, capable of performing at a high level the functional duties of diagnostic, corrective, advisory, developmental content in working with different categories of the population, in particular in an inclusive environment. The key to the productive solution of professional tasks by psychologists is their perfect possession of theoretical knowledge, the ability to apply practical skills and abilities, technologies and psychocorrective methods, readiness for the successful implementation of professional activities.

The list of current regulatory and legal documents for the training of practical psychologists in institutions of higher education includes the Constitution of Ukraine [107], the Laws of Ukraine "On Education" (2017), "On Higher Education" (2014), "On Vocational Pre-Higher Education" (2019), "On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions" (2021), "On social services" (2019), "On childhood protection" (2001), "On social work with families, children and youth" (2001), "On psychiatric care" (2000), Fundamentals of Ukrainian legislation on health care (1993).

A wide range of researchers highlights the study of the peculiarities of the formation of the professional readiness of practical psychologists for practical activities, in particular: V. Bondar, S. Derevianko, L. Karamushka, Ye. Ilin, V. Rybalka and others. Their works reveal the importance of the relationship between professional and personal qualities in the professional activity and personal development of a psychologist.

Inclusion as a process of including persons with disabilities and other problems of psychophysical development as well as their needs in active social life were studied by both Ukrainian (V. Bondar, O. Bondarenko, O. Hloba, V. Gryhorenko, L. Spytska, A. Kolupaeva, V. Overchuk) and foreign scientists, in particular: Ellen R. Daniels, Kate Stafford.

The object of the dissertation research is training of practical psychologists in institutions of higher education. The subject of the research is the content and technological support of the training of practical psychologists for interaction in an inclusive environment. Based on a holistic scientific study the purpose of the study is to

determine and experimentally verify the effectiveness of the content-technological provision of readiness of practical psychologists to interact in an inclusive environment.

The dissertation analyzes the state of the investigated problem in psychological theory and practice in Ukraine and abroad; describes the essence and content of the basic research concepts; substantiates the structure of the psychologist's readiness to interact in an inclusive environment and defines its criteria, indicators and levels. It shows the developed content-technological support for the training of a practical psychologist for interaction in an inclusive environment and proves the experimentally tested effectiveness of it.

The scientific novelty and theoretical significance of the research results are as follows: the determination of the theoretical essence and content of "a practical psychologist readiness to interact in an inclusive environment" provided for the first time; the substantiation of the theoretical foundations of training practical psychologists to interact with different categories of people in an inclusive environment; the characteristic of the components of a practical psychologist's readiness to interact in an inclusive environment (motivational-value, cognitive, operational-activity), indicators and levels (high, medium, low); the development of the content and technology support for the training of a practical psychologist to interact in an inclusive educational environment, namely: strengthening of the content of educational disciplines of the psychological and pedagogical cycle, professional methods and practical training with issues related to diagnostic, consultative, preventive and medical support, psychological support of people with special educational needs; definition of effective forms (trainings, master classes, consultations, discussions) and methods (problem-searching, creative, creating a situation of success, case method, project method) of practical psychologists training for interaction in an inclusive environment; the clarification of scientific approaches to the peculiarities of the training of practical psychologists in institutions of higher education; further development of the forms, methods, techniques and means of training practical psychologists for interaction in an inclusive environment.

The practical significance of the obtained research results lies in the expansion of the content of the educational disciplines of the psychological-pedagogical cycle "General Psychology", "Age Psychology", "Psychology of Interpersonal Communication", "Psychodiagnostics", "Psychological Foundations of Inclusive Education" and additions to the

content of pedagogical practice programs. It also lies in the development and implementation of the special course "Fundamentals of work of a practical psychologist in the conditions of an inclusive environment" for the variable part of the educational and professional program (for third-year students in the specialty 053 Psychology, field of knowledge 05 Social and behavioral sciences). Of practical significance is also the development of methodological recommendations for practical psychologists on working with people with special educational needs in an inclusive environment; in the possibility of applying the provisions of the dissertation, conclusions and recommendations in the educational process of institutions of higher education that provide training for practical psychologists.

The provisions on the theoretical and methodological foundations of practical psychologists training to interact in an inclusive environment developed and tested in the process of future specialists training to overcome the problems experienced by people of the relevant categories serve as the basis of scientific and methodological manuals for practical psychologists which can be used in the process of practical psychologists training to interact in an inclusive environment, as well as during scientific-pedagogical and psychological research.

Research materials can be used by scientists, researchers, teachers in the system of higher education institutions during the professional training of practical psychologists, professional development of specialists of the specified specialty in the system of postgraduate education.

Keywords: training of practical psychologists, inclusion, inclusive education, inclusive middle school, inclusive groups, interaction, people with special needs, readiness for professional activity, readiness practical psychologists before interacting in an inclusive environment.

LIST OF PUBLISHED WORKS CONCERNING THEME OF THE DISSERTATION

Publications in scientific and professional publications of Ukraine:

1. Rodina N. V. Peculiarities of forming an inclusive educational environment for people with special needs. Continuous professional education: theory and practice / head. ed. S.O. Sysoeva. Kyiv: LLC "Edelweiss Publishing Company", 2021. Iss. 2. P. 72–78

2. Rodina N.V. Formation of readiness of practical psychologists to work in an inclusive environment. Continuous professional education: theory and practice / head. ed. S.O. Sysoeva. Kyiv: LLC "Edelweiss Publishing Company", 2022. Issue 3 C 70–77

3. Rodina N.V. The state of formation of cognitive interest of children with special educational needs in the conditions of an inclusive environment. Perspectives and innovations of science. Series "Pedagogy" / head. ed. I.V. Zhukov. Kyiv: Public scientific organization "All-Ukrainian Assembly of Doctors of Sciences in Public Administration", 2023. Iss. No. 16(34) 2023, pp. 312–325

Publications that additionally reflect scientific results:

4. Rodina N.V. Conditions for creating an inclusive environment for people with special needs: coll. of science Art. PZVO "Kyiv International University" and the Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Ser. Psychological sciences: problems and achievements. Issue (1) 15. Kyiv: KyMU, 2020. P. 170–185

5. Rodina N. V. Theoretical foundations of professional training of practical psychologists in higher education institutions of Ukraine. Historical and pedagogical studies: Scientific journal / head. ed. N. M. Demyanenko. Kyiv: Department of the NPU named after M.P. Drahomanova, 2020. Vol. 13–14. 193 p. P.147–149

The list of publications certifying the approval of the dissertation materials:

6. Rodina N. V. Theoretical aspects of training practical psychologists in higher education institutions of Ukraine. A young modern scientist is the foundation of the development of education, science and business in Ukraine: materials of the II All-Ukrainian scientific and practical online conference (November 25, 2020, Dnipro). Dnipro: KZVO "DANO" DOR", 2020. pp. 64–68

7. Rodina N. V. Problems of interaction between practical psychologists and clients in an inclusive environment. Problems of professional training in the conditions of European integration of the educational process: views of scientists and practitioners: XXVI International scientific and practical conference of young scientists, postgraduates and students at KyMU. (March 25-26, 2021). Kyiv: KyMU, 2020. P. 110–114

8. Rodina N. V. Creating an inclusive educational environment as a requirement of the time. Modern teacher and the theory of pedagogy, philological debates and the science of language: I International Scientific Specialized Conference (February 19, 2021, Khmelnytskyi). Vinnytsia, 2021. P. 88–89. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/19.02.2021–2/447>

9. Rodina N.V. Peculiarities of psychological help and support for people with special needs. Personal and professional competence of the teacher: experience, problems, perspectives: materials of the All-Ukrainian. science and practice conf. (Sumy, November 25, 2021) / by general ed. S. M. Hrytsaia. Sumy: NVV KZ SOIPPO, 2021. P. 315–319

10. Rodina N.V. The use of the author's integrated educational course "Practice of psychological care (according to the methodology of N.V. Rodina)" in the process of training practical psychologists. Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers "SCIENTIA" with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 3), December 3, 2021. Berlin, Germany: European Scientific Platform. R. 16–19

11. Rodina N. V. The state of training of future practical psychologists for work in the conditions of inclusive education of students of general secondary education institutions. Innovative development of university science and education: global and national dimensions of changes No. 30: coll. of materials of XXVII International scientific and practical conference "Innovative development of university science and education: global and national dimension of changes", March 17-18, 2022, Kyiv International University. Kyiv: KyMU, 2022. P. 298–307

12. Rodina N. V. The readiness of practical psychologists to interact in an inclusive environment as a pedagogical problem. Prospects and innovations of student scientific research and educational systems under martial law: XXVIII International scientific and practical conference of young scientists, post-graduate students and students at KyMU. (April 25-26, 2023). Kyiv: KyMU, 2023. T1. P. 464–468

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	14
ВСТУП	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	23
1.1.Аналіз проблеми підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі	23
1.2.Характеристика базових понять дослідження	44
1.3.Сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці	65
Висновки до першого розділу	90
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
2.1.Діагностування готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі	94
2.2.Врахування особливих освітніх потреб людей різних категорій у процесі взаємодії в інклюзивному середовищі	111
2.3.Обґрунтування змісту, форм і методів підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.....	134
Висновки до другого розділу	151
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
3.1.Методика і етапи проведення педагогічного експерименту	154
3.2.Аналіз результатів експериментальної роботи	175
3.3.Методичні рекомендації щодо впровадження змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі	189
Висновки до третього розділу	203
ВИСНОВКИ	206
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	210
ДОДАТКИ	245

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

МОН України – Міністерство освіти та науки України

ЗВО – заклади вищої освіти

ЗЗСО – заклади загальної середньої освіти

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ВПО – вища професійна освіта

ООП – особливі освітні потреби

ОП – освітня програма

ОПП – освітньо-професійна програма

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ІПР – індивідуальна програма розвитку

СПТ – соціально-психологічні тренінги

ІРЦ – інклюзивні ресурсні центри

ПМПК – психолого-медико-педагогічна консультація

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування національної системи освіти психологічна наука в Україні посідає важливе місце у вирішенні актуальних проблем у сфері спілкування і розвитку особистості. Аналіз наукових джерел переконливо довів, що у професійній сфері відбуваються динамічні зміни сфер життєдіяльності, здійснюється пошук нових концептуальних ідей, адже суспільні виклики вимагають моделювання змісту підготовки, формування компетентноспроможних фахівців у галузі психології, здатних на високому рівні виконувати функціональні обов'язки діагностичного, корекційного, консультативного, розвивального змісту з урахуванням різних категорій населення, зокрема в інклюзивному середовищі. Запорукою продуктивного вирішення психологами професійних завдань є досконале володіння ними теоретичними знаннями, здатністю застосовувати практичні вміння і навички, технології та психокорекційні методики, готовність до вирішення складних проблем і завдань, із якими зустрічаються люди в процесі життєдіяльності.

Чинними нормативно-правовими документами підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти є Конституція України (2014), Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2021), «Про соціальні послуги» (2019), «Про охорону дитинства» (2001), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001), «Про психіатричну допомогу» (2000), Основи законодавства України про охорону здоров'я (1993), Указ Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (2020).

Вивчення означеної проблеми засвідчило, що професійній підготовці та соціалізації особистості присвячено безліч наукових досліджень, у межах яких розглянуто багатовимірні аспекти, сформовані концепції та стратегії. Теоретико-методологічним підґрунтям розбудови суб'єктно орієнтованої підготовки психологів на сучасному етапі є фундаментальні концепції та оригінальні

технології, висвітлені у працях дослідників (О. Бондаренко, А. Капська, В. Панок, Т. Цегельник, Н. Чернуха, Н. Чепелева та інші).

В Україні теоретико-методичні засади підготовки практичних психологів розглядаються у працях О. Бондаренка, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Чепелевої. Професійне становлення психологів у закладах вищої освіти висвітлюють І. Бех, С. Максименко, О. Отич, В. Панок, Н. Побірченко, В. Рибалка, Н. Чепелева, Н. Чернуха, С. Шандрук та ін.

Особливості формування готовності практичних психологів до професійної діяльності як результату підготовки висвітлено у наукових розвідках широким колом дослідників, зокрема: В. Бондарем, С. Дерев'янко, Л. Карамушкою, В.Рибалкою. Їх праці розкривають важливість взаємозв'язку професійних та особистісних якостей у практичній діяльності та особистісному розвитку психолога.

Інклюзію як процес включення осіб із інвалідністю та іншими проблемами психофізичного розвитку, їх потребами в активному суспільному житті досліджували як українські (В. Бондар, О. Бондаренко, О. Глоба, В. Григоренко, Л.Спицька, А. Колупаєва, В. Оверчук, Т. Цегельник), так і зарубіжні вчені, зокрема: Елен Р. Даніелс, Кейт Стафорд.

Досвід і результативність підготовки практичних психологів засвідчив, що існуюча система освіти повною мірою не забезпечує особистісно-професійне становлення практичного психолога, здатного якісно виконувати функціональні обов'язки у практичній діяльності. Сучасні студенти – майбутні фахівці часто розгублюються перед вирішенням практичних завдань у процесі подолання негативних поведінкових та особистісних порушень розвитку учнів. Водночас, у нинішніх умовах соціальну значущість для підготовки психологів-практиків до взаємодії в інклюзивному середовищі має виявлення контингенту, який потребує особливої психологічної допомоги і підтримки, адже психологу часто доводиться мати справу з клієнтами, поведінка яких відхиляється від норми, а особистісний розвиток потребує корекції. Особливо це стосується тих людей, чий психічний розвиток супроводжується певними труднощами й проблемами, і які потребують своєчасного виявлення та коригування. За допомогою до практичного психолога

звертаються учні різних категорій: педагогічно занедбані, ті, що мають проблеми у навчанні, поведінці, агресивні та тривожні з різними нервовими і психічними розладами, порушеннями емоційно-вольової сфери, а також з особливими освітніми потребами та порушенням розвитку. Зазначене ставить перед практичним психологом завдання щодо вибору адекватних методів психологічної роботи: діагностичної, корекційної, розвивальної, консультативної, терапевтичної тощо. Відтак, важливим є проведення ґрунтовного аналізу особливостей підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, здійснення профілактичної та корекційної роботи. Зважаючи на важливість проблеми формування інклюзивного середовища і місію практичного психолога в ньому, вважаємо доцільним зацентрувати увагу саме на підготовці та готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, враховуючи потреби людей різних категорій.

Актуальність проблеми і потреба ґрунтовного дослідження особливостей підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, необхідність розширення змісту, пошуку ефективних форм, методів, прийомів і засобів зумовили вибір теми дослідження **«Підготовка практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі»**.

Об'єкт дослідження – підготовка практичних психологів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – змістово-технологічне забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Мета дослідження – на основі цілісного наукового дослідження підготовки фахівців із психології визначити та експериментально перевірити ефективність змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети дослідження визначено **завдання**:

1. Проаналізувати досліджувану проблему в педагогічній теорії та практиці.
2. Охарактеризувати базові поняття дослідження.

3. Обґрунтувати готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, визначити їх критерії, показники та рівні.

4. Розробити та експериментально перевірити ефективність змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

5. Укласти методичні рекомендації щодо вдосконалення змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові положення філософії щодо єдності теорії та практики; психології, педагогіки, соціальної педагогіки, медицини щодо діяльності та розвитку особистості; комплексності науково-педагогічного аналізу; системний, діяльнісний, компетентнісний, гуманістичний, особистісно зорієнтований, диференційований, індивідуальний, діяльнісний підхід, згідно з якими педагогічний процес має бути зорієнтованим на підготовку практичних психологів до взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі; принципи особистісно зорієнтованої освіти: варіативності, зворотного зв'язку, інтеграції, індивідуалізації; методології педагогіки та методики педагогічного дослідження.

Теоретичною основою дослідження є основні концепції філософії вищої освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк); неперервної професійної освіти; перспективи розвитку вищої педагогічної школи Н.Ничкало, С. Сисоєва); питання підготовки практичних психологів (О. Бондаренко, С. Дерев'янка, М. Марценюк, В. Панок, Н. Чепелева, Н.Чернуха); індивідуальний підхід у процесі здобуття освіти; положення гуманістичної психології та педагогіки (С. Максименко, В. Моляко, В. Семиченко); дослідження навчання й соціалізації людей з особливими освітніми потребами та шляхи їх вирішення (Г. Гоцко, А. Колупаєва, В. Синьов, Н. Софій та ін.); навчання осіб із особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, його моделювання (Е. Данілавичутє, С. Єфімова, І. Калініченко, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, С. Мартиненко, Л. Спицька, В. Оверчук, О. Федоренко, Т. Цегельник та ін.).

Для вирішення поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс **методів дослідження**, а саме: *теоретичні*: аналіз філософської, психолого-педагогічної, медичної літератури, дисертаційних досліджень з метою з'ясування стану дослідження проблеми взаємодії в інклюзивному середовищі, визначення понятійного апарату дослідження, розроблення методики його проведення, з'ясування сутності базових понять, обґрунтування змістово-технологічного забезпечення практичних психологів до роботи в інклюзивному середовищі; *емпіричні*: психолого-педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, педагогічний експеримент у закладах вищої освіти – для оцінювання сформованості готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі; аналіз власного досвіду – для виявлення складових змістово-технологічне забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії з різними категоріями людей в інклюзивному середовищі; *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – з метою перевірки ефективності розробленого змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі; *статистичні* – для інтерпретації отриманих кількісних та якісних даних.

Експериментальна база дослідження. Результати дослідження впроваджено в освітній процес Київського міжнародного університету, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що: *вперше* визначено та розширено теоретичну сутність і зміст поняття «готовність практичного психолога до взаємодії в інклюзивному середовищі»; обґрунтовано теоретичні основи підготовки практичних психологів до взаємодії з різними категоріями людей в інклюзивному середовищі; схарактеризовано компоненти готовності практичного психолога до взаємодії в інклюзивному середовищі (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний), показники та рівні (високий, середній, низький); розроблено змістово-

технологічне забезпечення підготовки практичного психолога до взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, а саме: розширення змісту навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу і практичної підготовки питаннями щодо діагностичної, консультативної, профілактичної та медичної підтримки, психологічного супроводу людей з особливими освітніми потребами; *удосконалено* зміст професійної підготовки; встановлено ефективні форми (тренінги, майстер-класи, консультації, дискусії) та методи (проблемно-пошукові, творчі, створення ситуації успіху, кейс-метод, метод проєктів) підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі; уточнено наукові підходи до особливостей підготовки практичних психологів в закладах вищої освіти; *подальшого розвитку набуло* змістово-технологічне забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що було розширено змістове наповнення навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Психологія міжособистісного спілкування», «Психодіагностика», «Психологічні основи інклюзивної освіти»; доповнено зміст програм педагогічних практик; розроблено та впроваджено до варіативної частини освітньо-професійної програми спецкурс «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища» (для студентів III курсу за спеціальністю 053 Психологія, галузь знань 05 Соціальні і поведінкові науки); розроблено методичні рекомендації для практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі; створено можливості для застосування положень дисертації, висновків і рекомендацій в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку практичних психологів. Теоретико-методичні основи підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі з людьми різних категорій, покладено в основу науково-методичних посібників, які можуть бути використані у процесі підготовки до взаємодії в інклюзивному середовищі, а також проведення науково-педагогічних і психологічних досліджень.

Матеріали дослідження можуть бути використані також під час фахової підготовки практичних психологів у ЗВО, системі післядипломної освіти під час підвищення кваліфікації фахівців.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Київського міжнародного університету (довідка № 241 від 16.02.2024 року), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 21 від 29.02.2024 року), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 1273 від 26.02.2024 року).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорювалися на наукових конференціях і семінарах різного рівня, зокрема: *міжнародних* – «Використання авторського інтегрованого навчального курсу «Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference» (Berlin, 2021), «Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову» (Хмельницький, 2021), «Проблеми професійної підготовки в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляди науковців і практиків» (Київ, 2021), «Інноваційний розвиток університетської науки та освіти: глобальний і національний вимір змін» (Київ, 2022); «Перспективи та інновації студентських наукових досліджень і освітніх систем в умовах воєнного стану» (Київ, 2023); *всеукраїнських* – «Молодий вчений модерну фундамент розвитку освіти, науки та бізнесу в Україні» (Дніпро, 2020), «Особистісно–професійна компетентність педагога: досвід, проблеми, перспективи» (Суми, 2021); *наукових семінарах* ПЗВО «Київський міжнародний університет» (2019 – 2023 рр.)

Публікації. Основні результати дослідження викладено в 12 наукових працях, серед яких: 3 статті у провідних фахових виданнях України, 2 статті у наукових часописах, 7 тез у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Особистий внесок здобувача. У статті [1] дисертанткою здійснено обґрунтування умов створення та формування інклюзивного середовища для людей з особливими освітніми потребами; у публікації [2] авторкою визначено особливості

формування готовності практичних психологів до роботи в інклюзивному середовищі; у праці [3] здобувачки проаналізовано стан формування пізнавального інтересу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 342 сторінок, із них сторінок 198 основного тексту. У списку використаних джерел нараховується 326 найменувань (із них 19 – іноземними мовами). Дисертація містить 22 таблиці, 12 рисунків. Додатки розміщено на 104 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Аналіз проблеми підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі

З урахуванням предмета дослідження вважаємо за необхідне здійснити аналіз і узагальнення української та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

В умовах розвитку демократичного суспільства відбувається новий етап модернізації освітньої системи, що супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці, передбачаючи нові концептуальні ідеї щодо стратегій та основних напрямів розвитку демократичної освіти. Конституція України (2019) [109], Закони України «Про освіту» (2017) [73], «Про вищу освіту» (2014) [71], «Про інклюзивну освіту» (2017) [73], «Про загальну середню освіту» (1999) [72], Національна доктрина розвитку освіти (2002) [152], Професійний стандарт за професією «Практичний психолог закладу освіти» (2020) [210] визначають пріоритетними принципами розвитку системи освіти гуманізацію і демократизацію всіх її складових, національну спрямованість, що свідчить про невіддільність освіти від національного освітнього поступу.

Вирішення цих складних проблем повною мірою залежить також від якості професійної підготовки практичних психологів, адже в закладах загальної середньої освіти, коледжах, професійно-технічних ліцєях у штатному розписі передбачено посаду практичного психолога, який має здійснювати психологічний супровід та діагностування здобувачів освіти впродовж усього періоду навчання. Відтак, особливу увагу зосереджуємо на професійну освіту як процес і результат професійного становлення, розвитку особистості, що супроводжуються набуттям знань, умінь і навичок за конкретними професіями і фахом. Професійну підготовку більшість учених визначають як сукупність інтегрованих, загальних і фахових

компетентностей, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи за відповідною галуззю діяльності [8; 19; 85; 130; 187; 249].

Нами встановлено, що загалом в українській психолого-педагогічній науці питання підготовки психологів висвітлюється за такими аспектами, як: компоненти професіоналізму психолога (Г. Балл [8], О. Кокун [96], Л. Кондрашова [108], О.Бондаренко [19]); спеціальні здібності та професійно важливі якості майбутніх психологів (І. Калиновська [85], І. Малишевська [130], Н. Пророк [209], Н. Чепелева [296]); формування особистісних конструктів майбутніх фахівців (С. Максименко, О.Пелех [127], В. Панок [187], В. Семиченко [249], Н. Шевченко [303]), методологічні та теоретичні аспекти підготовки психологів (О. Бондаренко [19], С.Максименко [125], В. Рибалка [223]).

На основі вивчення джерельної бази зазначаємо, що система професійної підготовки є багатовимірним феноменом, що передбачає розвиток професійних знань, встановлення мінімальних меж компетентності на етапі завершення педагогічної підготовки, а також реалізацію відповідної системи оволодіння компетентністю [148]. Основними складовими системи професійно-педагогічної підготовки можна вважати мету, функції, структуру, зміст, форми , методи її реалізації і контроль, водночас ефективність професійної підготовки залежить від рівня розробленості та взаємодії зазначених складових і умінь застосовувати теоретичні знання на практиці. Сучасний підхід до професійної підготовки психологів полягає в розумінні його як процесу прогресивних змін особистості під соціальним впливом, впливом професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення та самореалізації особистості.

За результатами проведеного аналізу праць учених В. Волошиної та Л. Кондрашової, присвячених означеній проблемі, визначено складові змісту професійної підготовки майбутніх психологів, а саме: психолого-педагогічна підготовка, взаємозв'язок теоретичної підготовки та психологічної практики [108]; спільна діяльність професорсько-викладацького складу зі студентами, професійно-корисні види діяльності [37]. Відтак, метою професійної підготовки психологів є

формування професійних якостей; оволодіння систематизованими знаннями, вміннями та навичками, необхідними для успішної професійної діяльності; формування готовності до майбутньої професійної діяльності; опановування різними формами професійного самовдосконалення (самоосвіта, самовиховання, самоактуалізація, самоменеджмент) тощо.

Українські та зарубіжні дослідники підкреслюють важливість періоду навчання у ЗВО для професійного зростання психолога. Низка проведених досліджень відслідковує динаміку професійної Я-концепції, під якою розуміємо уявлення про себе та свої особливості для цієї спеціальності, а також образ ідеального психолога-професіонала. Зокрема, на думку О. Бондаренка, проблема професійно-особистісної підготовки психологів охоплює чотири взаємопов'язані аспекти, а саме: побудову теоретичної моделі фахівця, яка передбачає розроблення стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розроблення змісту навчання і розвитку психологів-практиків; вирішення проблем власне професійного самовизначення фахівців, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації [19]. Поділяємо думку В. Панка, який підкреслює значущість професійної підготовки під час навчання у ЗВО, пропонуючи трирівневу структуру здобуття професійних психологічних знань :

I рівень – теоретико-експериментальна підготовка, спрямована на вивчення класичних психологічних дисциплін, за допомогою традиційних методів (загальна психологія, історія психології, психологія особистості, вікова психологія, експериментальна психологія тощо);

II рівень – практична психологія – опанування теоретичних засад практичної психології шляхом участі студентів в активних (інтерактивних) формах навчальної роботи, – воркшопах, майстер-класах, тренінгах, дискусіях (психологічне консультування, основи психотерапії та психокорекції, психологічна служба тощо);

III рівень – оволодіння практичними технологіями, методиками і методами формування навичок роботи з клієнтами під час участі в семінарах-практикумах.

Опановування психологічними техніками (індивідуально-типологічний рівень), спрямований на врахування особливостей кожної людини [82].

Як слушно зауважує вчений, такий підхід не впливає на важливість засвоєння студентами теоретичних засад психології, а, навпаки, передбачає посилення професійної підготовки, яка сприятиме формуванню, зокрема, професійного світогляду. Неприпустимим у цьому аспекті є викладання біоенергетики, соціоніки, астрології, що не складають теорії психології або взагалі не відносяться до неї.

У результаті наукових досліджень В. Панок висвітлює особливості професійної підготовки майбутніх психологів, які полягають у врахуванні специфіки їх підготовки, яка відрізняється від змісту, форм і методів підготовки психологів-викладачів або психологів-дослідників, адже не кожна людина може працювати психологом, тому процес підготовки має охоплювати формування професійно важливих особистісних рис, зокрема: психологічного світогляду, спрямованості особистості, навички саморегуляції, розвиток професійної інтуїції, специфічну Я-концепцію, альтруїстичні настанови тощо. Щодо форм і методів підготовки, то вони мають бути суголосні її змістом, тому в процесі навчання повинні еволюціонувати від академічно-лекційних (на етапі теоретичного засвоєння знань) – до практичних, більш активних – тренінги, майстер-класи, воркшопи тощо; психологи-практики мають спеціалізуватися на конкретному виді практичної психології. Вважаємо, що у процесі підготовки має здійснюватися відбір і поглиблення професійної орієнтації майбутніх фахівців, певна спеціалізація в конкретному виді роботи, зокрема: дитяча психотерапія, подружнє консультування, індивідуальна психокорекція девіантної поведінки. Пріоритетним методом організації та викладання навчального матеріалу досить корисним має бути випадковий (ситуаційний) підхід. І врешті-решт професійна підготовка практичних психологів є неможливою без теоретичного та практичного засвоєння етичних норм і принципів, тобто психологічної деонтології.

Вивчення теоретичних напрацювань із означеної проблеми, чинних нормативно-правових документів засвідчило, що основу змісту підготовки фахівців до професійної діяльності складає Професійний стандарт за професією «Практичний

психолог закладу освіти», що передбачає її формування на основі особистісно орієнтованого підходу до організації та здійснення професійної підготовки [210].

Згідно зі стандартом у процесі навчання в ЗВО майбутні фахівці набувають професійної компетентності, що охоплює і формує загальні компетентності, які, в свою чергу, складаються з: громадянської компетентності, що формує здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, брати участь у діяльності громади, прийнятті рішень, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини; соціальної компетентності, спрямованої на здатність до конструктивного спілкування, командної роботи, бесіди-діалогу, перемовин, критичної оцінки соціальних подій, явищ, ефективної взаємодії, налагодження ефективної міжособистісної комунікації, спілкування з представниками інших професій; особистої та навчальної компетентності, тобто здатності до професійного саморозвитку, навчання впродовж життя, самопрезентації, планування та управління власним робочим часом; культурної обізнаності та самовираження – здатності до особистісно-професійного самовизначення, самоствердження і самореалізації, суспільної місії; мовної та мовленнєвої компетентності, що передбачає здатність розуміти, висловлювати, інтерпретувати поняття, думки, почуття як в усній, так і письмовій формі, слухати, говорити, читати та писати у різних соціально-культурних контекстах; етичної компетентності – здатності усвідомлювати свої професійні можливості, діяти в межах професійної підготовленості, формулювати результати дослідження у психологічній науці та практичній психології, дотримуватись принципів академічної доброчесності, надання психологічної допомоги та підтримки, ненанесення шкоди, конфіденційності, поваги до клієнта, діяти на основі етичних міркувань, соціальної відповідальності, поваги до різноманітності та мультикультурності [210].

Підтримуємо думку Н. Чепелевої , яка вважає, що система організації підготовки психологів має складатися із світоглядних, професійних та особистісних рівнів, спрямованих як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння

відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога [296]. У працях дослідниці виокремлено триблокову концепцію професійної підготовки фахівця (на прикладі практичного психолога), яка охоплює: підготовчий етап – диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми; діагностичний етап – процес опанування студентами II – III курсів основ психодіагностики на основі подолання особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання; особистісно-професійний корекційний етап – робота щодо виявлення на другому етапі підготовки особистісних проблем студентів III – IV курсів, формування професійно-значущих умінь із використанням активних методів навчання, психотерапії, рольових ситуацій (клієнт і психолог) [296; 297].

Зокрема, Л. Кондрашова вважає, що за час навчання у ЗВО у фахівців необхідно розвивати також здатність до розуміння провідної мети професійної діяльності, стимулювати у них бажання працювати за обраних фахом. У процесі професійної підготовки за різними роками навчання у психологів формуються мотиви до майбутньої професійної діяльності, зокрема: на першому – особлива увага надається розвитку пізнавальних інтересів, а також мотиву ідентифікації з іншою людиною (видатні психологи, викладачі та інші), мотиву афіліації (прагнення до встановлення або підтримання стосунків із іншими людьми, контакту і спілкування з ними); на II і III курсах – підтримка мотиву самоствердження і мотиву досягнень, що виявляється у виборі та виконанні складних завдань; на IV курсі – мотив саморозвитку та самовдосконалення [108].

Зокрема, В. Семиченко зазначає, що «необхідно систематично проводити комплексні широкомасштабні дослідження для одержання достовірних даних про психологію сучасного студента, тенденції змін», а також «проводити психологічну експертизу педагогічних новацій, організаційних форм і технологій, психологічну підготовку науково-педагогічних працівників» [249, с. 113].

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури та досвіду підготовки психологів в Інституті лінгвістики та психології Київського міжнародного

університету маємо змогу визначити особливості педагогічних умов, які впливають на організацію освітнього процесу, а саме:

- проектування змісту навчальних дисциплін із психології з орієнтацією на становлення культури мислення майбутнього фахівця, конструктивне вирішення професійних завдань («Основи психоконсультації», «Основи психокорекції», «Основи психотерапії», «Психологія конфлікту» тощо);

- застосування у процесі навчання як фундаментальних, понятійних і психотехнічних знань із психології, так і ігрових, творчих методів, які активізують особистісний потенціал студентів, спрямовують і вдосконалюють професійну підготовку;

- використання спеціальної підготовки здобувачів освіти до продуктивної самостійної роботи з урахуванням рівня їх рефлексійності та сформованості вмінь самоменеджменту, творчого мислення, що є засобом їхнього саморозвитку і самовдосконалення;

- використання психологічних засобів активізації професійної підготовки студентів у формах цілеспрямованого застосування професійно важливих якостей;

- застосування основних форм психологічного супроводу практичних психологів у позааудиторній діяльності (центри психологічного консультації, психологічні клуби тощо);

- проведення соціально-психологічних тренінгів (СПТ) професійно-особистісного зростання, спрямованих на активізацію майбутнього фахівця;

- участь у тренінгових групах, яка дає змогу оволодіти системою психологічних знань, що сприятимуть зростанню самопізнання та здатності до позитивного ставлення до себе і життя, вміння аналізувати власну поведінку з метою допомоги собі й іншим у досягненні більш ефективної міжособистісної взаємодії;

- використання різноманітних тренінгових заходів, спрямованих на вирішення основних завдань фахової підготовки психологів, які відображають специфіку кожного етапу навчання у ЗВО.

Основною метою професійної діяльності практичних психологів, як зазначалося попередньо, є психологічне забезпечення освітнього процесу відповідно до місії, мети та завдань, визначених результатів навчання, сприяння створенню сприятливих психолого-педагогічних умов, необхідних для якості та результативності навчання здобувачами освіти, ефективної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників ЗВО, сприяння всебічному особистісному зростанню, реалізації можливостей, захист психічного здоров'я та соціалізація.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що у процесі фахової підготовки у студентів – майбутніх психологів формуються теоретичні знання, практичні вміння і навички, які у професійній діяльності дають змогу здійснювати психологічну профілактику, що передбачає: формування здатності визначати важливі напрями і завдання психологічної профілактики з урахуванням моніторингу та аналізу соціально-психологічної ситуації в закладі освіти відповідно до завдань, розвитку та вікових особливостей; вміння планувати, організовувати та визначати базові показники ефективності психологічної профілактики відповідно до завдань, потреб, особливостей розвитку та вікових особливостей; спроможність обирати та практично застосовувати інструменти (методи, методики, процедури), види, форми та змістове наповнення психологічної профілактики відповідно до визначених завдань, потреб, особливостей розвитку та вікових особливостей; вміння оцінювати ефективність психологічної профілактики відповідно до визначених завдань.

Нами з'ясовано, що у ЗВО, які здійснюють підготовку практичних психологів, особлива увага надається формуванню готовності до проведення психологічної просвіти, що враховує психологічне благополуччя та психічне здоров'я особистості, в нашому випадку, людей, що мають особливі освітні потреби, в інклюзивному середовищі.

Відтак, вважаємо, що важливою складовою підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі є вміння проводити психологічне діагностування, спрямоване на здатність:

- визначати потребу в проведенні та плануванні психологічного діагностування відповідно до рівня розвитку та вікових особливостей цільової аудиторії та актуального стану інклюзивного освітнього середовища;
- обирати та практично застосовувати методи психологічного діагностування відповідно до визначених мети, завдань, потреб людей;
- інтерпретувати результати психологічного діагностування, робити висновки та прогнози, надавати рекомендації учасникам інклюзивного освітнього процесу щодо подолання існуючих проблем.

У контексті нашого дослідження важливим також є підготовка практичних психологів до надання якісної психологічної допомоги за запитом або відповідно до виявленої потреби в такій допомозі, що реалізується шляхом визначення структури, змісту, видів психологічної допомоги (психологічне консультування, психологічний супровід, психологічний тренінг, розвивальна діяльність), формі (індивідуальна, групова, сімейна), методах відповідно до запиту та виявленої потреби в такій допомозі; плануванні, реалізації та визначенні ефективності психологічної допомоги (психологічного консультування, психологічного супроводу, психологічного тренінгу, розвивальної діяльності) відповідно до визначених завдань; прогнозуванні (проектуванні) впливу психологічної допомоги на результати навчання здобування освіти, професійної діяльності науково-педагогічних працівників, рівень психологічної безпеки освітнього середовища.

На нашу думку, підготовка практичних психологів має бути спрямованою на створення сприятливих умов для власного професійного розвитку та самоосвіти, що базується на самооцінюванні професійної діяльності, критичної саморефлексії, визначення індивідуальних потреб у професійному розвитку та самоосвіті, його плануванні та реалізації відповідно до визначених актуальних потреб; використання зовнішньої та внутрішньої супервізії та інтервізії як засобу професійної підтримки та розвитку; рефлексії, самопізнання та самовдосконалення.

Відповідно до Державного стандарту важливою складовою професійної підготовки є також готовність до взаємодії з педагогічними (науково-педагогічними) працівниками з питань організації ефективної освітньої діяльності та співучасті у

створенні, підтримці та розвитку психологічно безпечного освітнього середовища в закладі освіти, яка передбачає сформованість здатності: планувати, реалізовувати та імплементувати результати моніторингових досліджень, виявляти актуальний стану психологічної безпеки освітнього середовища, існуючі ризики, готувати пропозиції (стратегічна мета, завдання, заходи) щодо їх уникнення та відновлення психологічної безпеки освітнього середовища; надавати психолого-педагогічну допомогу НПП в організації освітнього процесу, створенні, підтримці та розвитку психологічно безпечного освітнього середовища, брати участь в діяльності закладу освіти щодо забезпечення освітньої діяльності, передбаченої законодавством і установчими документами; встановлювати, підтримувати професійну взаємодію з профільними фахівцями, професійними організаціями сфери охорони здоров'я, соціального захисту, охорони правопорядку, представниками територіальної громади [210].

Вважаємо, що важливим етапом професійної підготовки є готовність майбутніх фахівців до здійснення організаційно-методичної діяльності під час виконання трудових функцій, що проявляється в здатності до самоорганізації, планування та підготовки до виконання трудових функцій; документування трудової діяльності. Відтак, для підготовки практичних психологів важливим є також вміння здійснювати взаємодію з людьми різних категорій, у нашому випадку – тих, хто потребує особливої уваги.

Ми підтримуємо думку провідних науковців і визначаємо професійну підготовку практичних психологів як процес оволодіння особистістю цінностями, життєвими компетенціями, загальнонауковими, професійними знаннями і вміннями, практичним досвідом з метою успішного здійснення практичної діяльності, в нашому випадку, взаємодії в інклюзивному середовищі. Аналіз освітньої програми підготовки фахівців (ОПП) засвідчив, що вона визначає важливе місце в системі професійної підготовки за рахунок вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Відтак, нами виділено окремо загальнопедагогічну підготовку як складову загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки, результатом якої є оволодіння майбутніми практичними психологами відповідним рівнем змістовно-процесуальних і наукових

основ професійної діяльності, формування цілісного комплексу загально-педагогічних і психологічних знань, умінь і навичок.

Більшість дослідників (В. Панок, Н. Чепелєва, Н. Чернуха та інші) процес професійної підготовки визначають як ступінчастий [187; 296; 298], вважаючи, що ступінчастість професійної освіти зумовлюється її відносно дискретними етапами, які визначають послідовність якісних перебудов у професійній свідомості та діяльності, як професійне «Я», рефлексії, функціях і технологіях їх застосування. Дослідники виділяють три основних ступені безперервної освіти психолога, що охоплюють вибір професії; самовизначення у професії, оволодіння сутнісними механізмами професійної діяльності.

Варто зазначити, що у деяких наукових розвідках (О. Баклицька, Р. Сірко, Н. Степанченко [7], О. Бондаренко [19], М. Волошенко [35], О. Журавльова [69], О.Кокун [96]) увага зосереджено на змісті, формах і методах професійної підготовки, а результат подається як перелік професійних компетентностей, якими має оволодівати майбутній фахівець. В інших дослідженнях (Л.Кондрашова, О.Пехота) об'єктом є процес формування професійних якостей практичного психолога, шляхи становлення його професійних здібностей та компетентностей а результатом – сукупність професійних особистісних якостей, що забезпечують результативність професійної діяльності [108; 196].

Наукову значущість для нашого дослідження має наукове бачення О. Пехоти, яка зазначає, що «специфіка підготовки психолога з позиції теоретичних моделей його індивідуальності полягає в тому, що акцент переноситься із зовнішньої організації діяльності у сфері підготовки фахівця на її «внутрішню картину» [196,с.11]. У центрі такого підходу – майбутній психолог як суб'єкт підготовки, особистісно-професійного розвитку, а сама підготовка проводиться на основі розвивального навчання, формування особистісно-професійної «Я–концепції». Неможливо не погодитися також із думкою Л. Кондрашової, яка наголошує на необхідності комплексного підходу до професійної підготовки студентів ЗВО, сутність якого полягає «в єдності загальнопсихологічного та морального розвитку фахівців» [108, с.264].

Означимо нашу позицію, яка характеризує професійну підготовку як процес здобуття студентами освіти у системі навчальних занять із психолого-педагогічних дисциплін, і, як результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості психолога, який об'єднує відносно самостійні системи підготовки: суспільну, соціально-наукову. Вважаємо, що основними завданнями підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є психологічна підтримка, взаємодія та психологічний супровід людей, що мають особливі освітні потреби. З урахуванням досліджуваної проблеми до складових професійної підготовки відносимо: психолого-педагогічну підготовку; взаємозв'язок теоретичної підготовки та педагогічної практики; професійна освіта; спільна діяльність професорсько-викладацького складу зі студентами; професійно корисні види діяльності.

На основі проведеного дослідження встановлено, що на сучасному етапі професійна підготовка потребує подальшого детального обґрунтування й аналізу, тому що окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими, до них належить зокрема проблема підготовки практичних психологів до роботи з людьми з особливими освітніми потребами, яка не знайшла належного висвітлення у наукових розвідках як у зарубіжжі, так і Україні. Питання, пов'язані з наданням психологічного супроводу, діагностуванням індивідуальних і вікових особливостей людей означеної категорії, розкриваються у дисциплінах психолого-педагогічного циклу фрагментарно, епізодично, існує обмаль спеціальних теоретичних напрацювань щодо підготовки практичних психологів до взаємодії з людьми окресленої категорії, що суттєво ускладнює їхню подальшу професійну діяльність.

Вивчення психолого-педагогічних джерел засвідчило, що проблему взаємодії в інклюзивному середовищі висвітлено українськими і зарубіжними науковцями за різними аспектами, зокрема: врахування в освітньому процесі їхніх індивідуально-психологічних особливостей – Л. Колупаєва [103]; розвиток емоційно-вольової та мотиваційної сфери – Р. Девідсон, Г. Гоцко [47]; індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості – Ю. Кушнір, В. Оверчук, О. Шпортун [118].

У своїх працях учені звертають увагу на недостатній рівень сформованості вмінь і навичок роботи практичного психолога з людьми різних вікових категорій, потенційних можливостей з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей. З позиції нейропсихології, фізіології, психології проблема людей з особливими освітніми потребами вивчається більше ста років. Ми з'ясували, що накопичення наукової інформації з проблеми інклюзії, її осмислення, формування уявлень про цей феномен відбувалося у декілька етапів. Нагромадження наукових знань зумовило визнання факту існування людей-інвалідів, людей, що мають особливі проблеми психофізичного розвитку, потреби та необхідності його глибокого наукового аналізу та осмислення. Сучасні нейрофізіологічні дослідження засвідчили, що зазначена категорія людей має право на існування в соціумі як повноцінна особистість.

У контексті нашого дослідження важливими для нас є наукові розвідки, присвячені розвитку емоційно-вольової і мотиваційної сфер людей, що мають особливі освітні потреби, в яких розглядаються питання про їх індивідуально-психологічні особливості. Вчені акцентують увагу на формуванні у практичних психологів теоретичних знань про індивідуально-психологічні особливості людей означеної категорії, розумінні сутності психолого-педагогічної підтримки та супроводу, виявляти і враховувати їх особливості в освітньому інклюзивному середовищі, надавати психолого-педагогічну підтримку та супровід. Аналіз наукових досліджень, які порушують проблеми людей, що мають особливі потреби, підтвердив, що в роботі з ними необхідно здійснювати особистісно-орієнтований підхід з урахуванням їхніх потреб і можливостей, організовувати цілеспрямовану роботу з формування готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. У процесі консультування такої категорії осіб важливими є облік і врахування їхніх індивідуальних особливостей, створення позитивного психологічного мікроклімату і умов, які б сприяли їхній успішній соціальній адаптації, відбору ефективних форм і методів спілкування, адекватних індивідуальним особливостям.

Для реалізації практичної діяльності психологам необхідні теоретичні знання про психофізіологічні закономірності діяльності мозку, відмінності в психіці людей з особливими потребами (Г. Гоцко [47], А. Колупаєва [103]). Переконані, що застосування теоретичних знань можливо лише тоді, коли увага спрямовується на особистість самої людини, що має особливі освітні потреби, тобто з урахуванням інтересу до вирішення проблеми і позитивного ставлення до клієнтів під час роботи з ними. Відтак, психолог має володіти сформованими практичними вміннями щодо організації навчально-пізнавальної діяльності таких осіб із урахуванням їхніх індивідуальних і психолого-фізіологічних особливостей, а саме: типу уваги, пам'яті, уваги, мислення, планувати навчальні заняття з урахуванням освітніх потреб та інтересів.

Виходячи з багатопланового поля визначень особливостей готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, вважаємо за необхідне виокремити її основні компоненти, до яких відносимо: мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний. З урахуванням цього готовність психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є комплексною характеристикою особистості, що володіє сучасними методиками і технологіями навчання. На нашу думку, в процесі професійного розвитку практичних психологів важливою є мотиваційно-ціннісна сфера, оскільки вона є передумовою поведінки й виконує декілька функцій, зокрема: спонукає, спрямовує та організовує її, надає особистісного смислу й значущості. Зокрема мотиваційна готовність до застосування в майбутній професійній діяльності знань про особливості людей з особливими освітніми потребами спонукає його діяти відповідно до досягнення поставленої мети, водночас мотиваційна готовність є джерелом його активності та спрямованості. Саме цей компонент забезпечує формування власної мотивації та мотивації тих людей, з якими вони працюють, усвідомлення необхідності проявляти розумну вимогливість, тактовність, терпіння, пошану і любов до всіх людей без винятку, проводити відповідну профілактичну, консультативну та діагностичну діяльність з людьми, що мають особливі освітні потреби, адекватну їхнім психологічним особливостям.

Когнітивний компонент передбачає оволодіння практичними психологічними знаннями про предмет, основною ознакою яких є їх комплексність. Уміння є формою функціонування теоретичних знань і прояву мотиваційних переконань, у яких реалізуються психолого-педагогічні та методико-технологічні знання з дисципліни, завдання, сутність, методи, прийоми й засоби організації педагогічного процесу. Вважаємо, що під час взаємодії в інклюзивному середовищі психологи зможуть успішно реалізувати знання на практиці лише за умови формування процесуальних умінь і навичок, тому саме цей компонент забезпечує формування цілісного уявлення про різні аспекти феномену особливих освітніх потреб, розуміння сутності поняття «люди з особливими освітніми потребами», а також первинних знань про їхній психологічний супровід, осмислення й узагальнення досвіду взаємодії з цією категорією людей.

У структурі готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі вирізняємо також операційно-діяльнісний компонент, який охоплює формування усвідомлення потреби фахівців у самоаналізі, сформовану здатність виявляти помилки й усувати недоліки у власній діяльності з метою підвищення професійного рівня у роботі з людьми означеної категорії.

Відтак, вважаємо, що саме мотиваційний, когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти забезпечать готовність фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі. На основі аналізу праць відомих науковців (Г. Гоцко [47], А. Колупаєва [102, 103, 104], О. Камінська [87], Т. Кобилянська [91], І. Зверєва [264] та інші) маємо змогу розглянути готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі як інтегровану характеристику особистості, результат підготовки, готовність, здатність і спроможність на основі врахування індивідуально-психологічних якостей, системи теоретичних знань, сформованих практичних умінь і навичок організовувати та здійснювати роботу з людьми, що мають особливі потреби, в інклюзивному середовищі. Вивчення досліджуваної проблеми засвідчило, що якість підготовки і готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є вагомим складовим їхнього особистісно-професійного становлення та зростання.

Теоретичний аналіз наукових джерел, які забезпечують зміст підготовки майбутніх фахівців – психологів, засвідчив, що ОПП і значна кількість навчальних програм, їхній зміст і методика вивчення фахових дисциплін майже не відрізняються від аналогів, що використовуються в підготовці практичних психологів, які не мають на меті займатися вирішенням прикладних і практичних завдань. Погоджуємося з думкою С. Мартиненко, яка зазначає, що в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку психологів, соціальних педагогів, практичних психологів, варто надавати увагу «комплексній корекційній діагностиці, яка уможлиблює розширення діапазону професійних функцій», відтак, в освітній програмі підготовки практичних психологів необхідно передбачити змістове наповнення саме цього аспекту» [134, с.168].

Важливо взяти до уваги й те, що здебільшого навчально-методичне забезпечення професійної підготовки практичних психологів не спрямовано на майбутнього фахівця, що не передбачає актуалізації його потенціалу і не створює «зону її перспективного розвитку» [39]. Доречно зазначити, що у підготовці практичних психологів центрованість освіти на праксеологічний, діяльнісний аспект є невід’ємною складовою їхньої підготовки, одним із основних принципів якої є використання життєвого особистого досвіду студентів.

Вивчення і теоретичний аналіз українських публікацій [О. Баклицька, Н. Степанченко, Р. Сірко [7]; С. Ісаєвич [83]; С. Мартиненко [136]; Н. Чепелева [296], Н. Пов’якель [197] та ін.] засвідчили, що проблеми психології навчання і формування особистості практичних психологів загалом розглядаються поза контекстом попередніх етапів здобуття освіти. Значні труднощі професійного навчання практичного психолога, особливо на перших етапах їх засвоєння, значною мірою пов’язані з результатами освіти, здобутої в ЗЗСО. З огляду на це, вважаємо, що варто визначити основні теоретичні аспекти підготовки практичних психологів, до яких віднести: психологічну готовність особистості до здобуття вищої професійної освіти практичного психолога, що є одним із освітніх результатів навчання і виховання в ЗЗСО; вища професійна освіта передбачає певний рівень готовності майбутніх практичних психологів до такого навчання не лише на рівні

знань, навчальних навичок і вмінь, а й загалом сформованість особистісної готовності до якісно іншого рівня діяльності та освоєння професії.

Вивчення наукових джерел і практичної діяльності засвідчило, що підготовка практичних психологів потребує вдосконалення та оновлення, спрямовування на практичні запити закладів освіти, стейкхолдерів, виробничих організацій, різних установ. Суттєво впливають також на оновлення професійної підготовки практичних психологів праці науковців, які висвітлюють загальнопедагогічні та методичні аспекти її розвитку (О. Бондаренко, В. Носков, В. Панок, Н. Пов'якель) [19;160;190;199]. У своїх дослідженнях науковці зацентровують увагу на тому, що вже під час навчання в ЗЗСО майбутній психолог має на достатньому рівні володіти необхідним обсягом практичних умінь і навичок, які уможливають йому застосовувати в практичній діяльності багатоваріантність методик і технологій надання психолого-педагогічної підтримки і здійснення супроводу. Аналіз зазначених досліджень дав змогу стверджувати, що саме оновлення змісту дидактико-методичної складової професійної підготовки практичних психологів забезпечує перебудову освітнього процесу в ЗВО в контексті тих актуальних тенденцій, спрямованих на задоволення практичних запитів клієнтів.

Водночас у підготовці практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є формування їхньої готовності до практичної роботи з різними категоріями населення, яке охоплює не тільки дітей, а й дорослих. Відтак, потребують визначення і розроблення теоретичні основи підготовки практичних психологів, результатом якої є готовність до виконання функціональної діяльності. За даними Ю. Бреус, саме готовність є «одним із критеріїв результативності професійної підготовки фахівця і є сполучною ланкою між процесом університетської підготовки і працею фахівця, де готовність є як позитивна установка на майбутню діяльність» [22, с. 278].

Як зазначає Г. Радчук, специфіка професійної діяльності практичних психологів потребує формування вмінь застосовувати знання на практиці, професійної компетентності та відповідальності, що й визначає особливу важливість набуття фахових умінь і навичок, а також «певних професійно значущих

особистісних якостей власне під час підготовки майбутніх психологів» [261, с.6]. Вважаємо, що доцільно приділити увагу саме аналізу готовності майбутніх фахівців до вирішення практичних проблем, з якими їм доведеться стикнутися у професійній діяльності в ЗЗСО. Відтак, підготовка психологів-практиків потребує вдосконалення, оскільки специфіка їх діяльності передбачає формування особливих особистісних навичок взаємодії в інклюзивному середовищі в умовах психологічного консультування та психокорекції.

Нами встановлено, що проблема формування особистісно-професійної готовності практичних психологів подано у наукових дослідженнях низки науковців і практиків, зокрема: О. Бондаренко [19], С. Дерев'янка [58], М. Марценюк [143], В. Панок [187], Н. Чепелева [296] та ін. У їх працях розкриваються важливі аспекти взаємозв'язку професійних та особистісних якостей у професійній діяльності та особистісному розвитку психолога. За визначенням, запропонованим Р. Бондаренком, «готовність – це особлива форма інтерпретації змісту освіти, система інтеграційних властивостей, якостей і досвіду, яка має ознаки загальної теоретико-методичної готовності до професійної діяльності» [20, с. 4]. Водночас учений зазначає, що «готовність має певну специфіку», – адже охоплює «професійні вміння і навички, індивідуальний стиль їх реалізації, практико-орієнтований досвід, рефлексію професійної діяльності» [20, с.4].

Зокрема Т. Ковалькова стверджує, що готовність як «інтегральне утворення особистості полягає у вибірковій спрямованості на певну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами» [95, с. 100]. Продовжуючи свою думку, вона робить висновок, що про сформовану готовність можна говорити лише за умови «розвиненості у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, будувати спілкування, сформованості мислення, уявлення, спостережливості» [95, с. 100]. Важливим на її думку є «комунікативні вміння і широкий набір професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості» [95, с.100].

Встановлено, що тлумачення поняття готовності до професійної діяльності було запропоноване С. Максименком і О. Пелехом [127]. У науковому дослідженні ними зазначено, що «готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що охоплює її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості» [127, с. 70].

За Н. Шеленковою, готовність має складну динамічну структуру, що складається із сукупності мотиваційного (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху тощо), пізнавального (розуміння обов'язків, завдання, оцінки її значущості, знання засобів досягнення мети, уявлення імовірнісних змін обстановки), емоційного (почуття відповідальності, впевненості в успіху), а також вольового (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, подолання сумнівів, страху) та операційного компонентів, властивостей, станів психіки людини в їхньому співвідношенні із зовнішніми ситуаційними умовами і майбутніми завданнями [304, с. 9–10].

Вченою розроблено теоретичну модель, яка розкриває сутність і структурно-функціональний склад готовності до діяльності [304, с. 14] (табл. 1.1). Складові зазначеної моделі суголосні з нашим розумінням процесу формування готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Наступне – Т. Ковальковою пропонується також під готовністю до професійної діяльності розуміти здатність особистості, відсутність показників, які роблять неможливою участь цієї людини в професійній діяльності, та її підготовленість до неї (знання, вміння та навички, здобуті у процесі професійної підготовки) [94]. Щодо готовності практичних психологів до професійної діяльності зокрема, то вчена визначає її як «наявність мотивів вибору професії психолога, професійна спрямованість, професійно значущі якості особистості; широкий обсяг спеціальних знань, умінь і навичок; емоційні та вольові властивості особистості» [95, с. 100]. Готовність майбутніх фахівців-психологів до профілактико-корекційної роботи з людьми, що мають особливі потреби, М. Волошенко розглядає як таку «інтегративну характеристику, побудовану на здобутих у процесі підготовки знань,

умінь, навичок, якостей, що передбачає здатність до взаємодії, формування позитивного соціального досвіду, виконання соціальних вимог» [35, с.7].

Таблиця 1.1

Теоретична модель готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі (за Н. Шеленковою) [304]

Функції	Компоненти	Характеристика	Дієслово управління
Спонукальна	Мотиваційно-ціннісний	Позитивне ставлення до конкретного виду діяльності, потреба успішно вирішувати поставлені завдання, інтерес до процесу їхнього вирішення, прагнення домогтися успіху і продемонструвати себе з найкращої сторони тощо	«Хочу», «повинен»
Виконавська	Когнітивний	Формування професійних теоретичних знань, розуміння основних завдань практичної діяльності, оцінка їхньої значущості, володіння способами вирішення професійних завдань, розуміння необхідності ймовірних змін в умовах діяльності, а також розвиток для конкретного виду діяльності інтелектуальних якостей	«Знаю», «можу»
Регулювальна	Операційно-діяльнісний	Регулювання та оптимізація практичної діяльності необхідні для вирішення завдань конкретного виду діяльності вміння, навички, компетенції, а також особистісні якості, адекватні її вимогам	«Вмію», «досягаю»

На основі проаналізованих наукових праць ми дійшли висновку, що готовність є одним із критеріїв результативності підготовки майбутніх фахівців і вважається сполучною ланкою професійної підготовки у ЗВО з практичною діяльністю фахівця, за якою готовність є позитивною установкою на майбутню діяльність.

Підтримуємо також думку Г. Гончаровської про те, що рівень сформованості психологічної готовності можна стверджувати «за наявності у студентів високих показників усвідомленості правильного вибору професії, задоволеності від спілкування з клієнтами, високого рівня сформованості когнітивного та рефлексійного компонентів готовності до майбутньої діяльності» [45, с. 37]. Вона стверджує, що «наслідком становлення особистості майбутнього психолога, розвитку його професійних здібностей є фахова компетентність, яка набувається у процесі навчання» [45, с. 37-38].

Дослідження засвідчило, що готовність практичних психологів до професійної діяльності визначається через наявність у студентів мотивації до вибору професії психолога, професійної спрямованості, сформованість професійно-значущих якостей; широкий обсяг спеціальних компетентностей; емоційно-вольові властивості особистості. На основі розгляду структури готовності практичних психологів до професійної діяльності встановлено її складну динамічну структуру, що охоплює такі компоненти, як: мотиваційний; орієнтаційний; операційний; вольовий та оцінний. Відтак, професійна освіта є процесом і результатом професійного становлення і розвитку особистості під час оволодіння спеціальними знаннями, вміннями і навичками, а також компетенціями конкретного фаху[303].

Окрім зазначеного попередньо, проблема підготовки практичних психологів є предметом обговорення не лише в середовищі фахівців із психології, а й наукових колах педагогів, медиків, філософів. Так, науковці здійснюють комплексні дослідження, присвячені вивченню саме особистості психолога (О. Бондаренко [19], С. Максименко [125]), процесу професійного становлення практичних психологів, які працюють у різних сферах (Н.Чепелева [296]) , проблем, пов'язаних із підготовкою у вищій школі фахівців психологічного профілю (Ж. Вірна [33], Т. Яценко [306]). Однак у сучасних умовах виникає об'єктивна потреба у виявленні та аналізі закономірностей і специфічних особливостей підготовки практичних психологів з урахуванням сучасних вимог і тенденцій.

Проведене теоретичне дослідження переконало, що однією з актуальних проблем практичної психології є підготовка фахівців–практиків, які вільно володіють ефективними технологіями надання психологічної допомоги в різних сферах: освіті, виробничій, підприємницькій, викладацькій, медичній діяльності тощо. Погоджуємось з Ю. Вінтюк, який доцільно зазначає, що після закінчення ЗВО, колишній студент, а нині – шкільний психолог або психолог будь-якої організації, фірми, військової частини тощо володіє, зазвичай, теоретичними знаннями, необхідними практичному психологу, однак у нього недостатньо багажу практичних умінь і навичок, сформованих компетенцій, досвіду роботи саме в цій сфері [32]. Відтак, у професійній підготовці практичних психологів недостатньо

розробленим є саме практичний аспект, який не передбачає практико орієнтований підхід до організації освітнього процесу, теоретичне навчання не суголосне з потребою роботодавців і стейкхолдерів. Вважаємо, що це зумовлено тим, що в Україні практично не існує інших форм базової підготовки психологів, окрім системи вищої освіти. Така ситуація є характерною і для інших країн, де терміни навчання професійних психологів варіюються, однак тривають не менше п'яти років. Варто зауважити, що в Україні існує денна, очно-заочна, заочна форми навчання психологів, а нещодавно з'явилася дистанційна (в мережі Інтернет таких пропозицій можна знайти значну кількість), а в період пандемії (COVID-19) і воєнного стану – змішана (онлайн і офлайн) форми здобуття освіти.

Таким чином, важливою складовою готовності практичних психологів до взаємодії є теоретико-практична підготовка, яка передбачає ознайомлення студентів із основами психологічного консультування та корекції, методикою організації соціально-психологічного тренінгу, психолого-педагогічної терапії, проведення психодіагностики, а також засвоєння основних напрямів зарубіжної (психодинамічний, поведінковий, когнітивний, гуманістичний, психотерапевтичний тощо) і української консультативної та терапевтичної психології, специфіки консультування та психокорекції людей різного віку під час взаємодії в інклюзивному середовищі.

1.2. Характеристика базових понять дослідження

Теоретичне обґрунтування проблеми підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі вимагає визначення й уточнення сутності базових понять дослідження, зокрема: «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка практичних психологів», «середовище», «освітнє середовище», «інклюзивне середовище», «люди з особливими освітніми потребами», «готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі».

Вивчення наукових джерел (О. Безпалько [9], О. Буковська [26], А. Капська [88], С. Максименко [122], В. Оверчук [118], В. Панок [189], Н. Пов'якель [197],

Н.Чернуха [298] та ін.) засвідчив, що більшість дослідників визнають важливість розроблення понятійно-категорійного апарату, який є складовою теоретичного аналізу та узагальнення емпіричних даних. Зі зміною освітньої парадигми трансформується професійна діяльність загалом і психологічна зокрема.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що в науці не існує чіткої диференціації визначення виокремлених понять, і це викликає певні труднощі їх тлумачення, впливає на розроблення концептуальних положень, що інтегрує дві складові: «підготовка» і «професійна підготовка».

Для визначення змісту дефініції «підготовка» звернемося, насамперед, до довідкових джерел. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як «дія, що означає щось підготувати; запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [31, с.767]. У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що її основне завдання полягає в тому, що «всі здобувачі освіти мають отримати доступ до найсучасніших знань, які можуть бути опановані ними на відповідних освітніх рівнях, та освітніх методик (технологій), що потребує невідкладної належної підготовки практичних психологів» [110, с. 8]. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідною освітньо-професійною програмою і передбачає здобуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків» [71, с.5]. Передбачається створення всіх відповідних умов для самореалізації та самоствердження особистості, забезпечення потреби суспільства у конкурентоспроможних фахівцях [71].

Вивчення джерельної бази, переконало, що результатом підготовки є готовність, що визначається як «стан готового і бажання зробити що-небудь» [31, с.194]. Вивчення особливостей формування готовності психологів до практичної діяльності як результату підготовки у ЗВО висвітлено у психологічній літературі широким колом дослідників, зокрема: І. Бех [12], С. Дерев'янка [58], В. Панок [187], Н. Пов'якель [197], Н. Чепелева [296]. Їхні праці розкривають важливість взаємозв'язку особистісних і професійних якостей у практичній діяльності та

становленні психолога, водночас, спостерігається недостатньо глибокий аналіз проблеми практичної підготовленості психологів до безпосередньої психокорекційної діяльності з різновіковими категоріями людей зокрема в інклюзивному середовищі.

Аналіз базових понять засвідчив, що у педагогічній теорії досить ґрунтовно розкрито сутність професійної підготовки, охарактеризовано її структуру. Психологічний енциклопедичний словник визначає сутнісний зміст професійної підготовки як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [212]. Варто зауважити, що вчені дещо по-різному тлумачать сутність поняття «професійна підготовка». Зокрема, на думку Т. Танько, професійна підготовка є «системою знань, умінь і навичок, яка залежна від вимог суспільства до освіти й особистості психолога, рівня розвитку педагогічної науки і практики» [278, с.112–113]. Сутність професійної підготовки міститься у праці В. Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як «процесу професійного становлення майбутніх фахівців, мети і результату, необхідності включення їх у навчально-виховну діяльність» [250, с.54]. М. Чобітько визначає «професійну підготовку» як «навчання, передачу необхідних для чогось знань; запас знань, здобутих у процесі навчання» [299, с.59].

Досить суттєвим для нашого дослідження є бачення С. Мартиненко, яка визначає поняття «професійна підготовка» як «цілісну систему, що будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального». Як загальне, зазначає вчена, ця підготовка є «складовою професійної загальнопедагогічної підготовки майбутнього психолога; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями навчально-виховного процесу; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей майбутнього фахівця і рівня його професійної діяльності» [133, с.129].

Під змістом професійної підготовки розуміємо систему психолого-педагогічних знань, набуття професійних компетентностей, необхідних для здійснення практичної діяльності; запас і накопичення теоретичних знань,

практичний досвід, сформовані професійні цінності, набуті у процесі навчання і практичної діяльності.

Нами встановлено, що професійна підготовка практичних психологів стала об'єктом багатьох наукових досліджень психологів і педагогів. Так, теоретичні та методичні засади його підготовки розглядаються у працях відомих психологів В. Бондаря [13], О. Бондаренка [20], В. Панка [187], Н. Пов'якель [197], Н. Чепелєвої [296] та інших дослідників. Професійне становлення психологів під час їх підготовки у закладах вищої освіти висвітлюють І. Бех [12], С. Максименко [124], О.Отич [186], В. Панок [189], Н. Побірченко [212], В. Рибалка [223], Н. Чепелєва [296], С. Шандрук [300] та ін.

На підставі ґрунтовного аналізу поглядів науковців (В. Бондар [13], С. Максименко [125], С. Мартиненко [138], Н. Пов'якель [197], В. Семиченко [248], Т. Танько [278], М. Чобітько [299]) з досліджуваної проблеми, визначаємо професійну підготовку практичних психологів як безперервний процес формування теоретичних і методичних знань, практичних умінь і навичок, ставлень, досвіду, особистісно-професійних якостей, потребу в самоосвіті, самовдосконалення і самореалізації, які забезпечують ефективність подальшої практичної діяльності. На нашу думку, це система змістових і організаційних заходів, яка не може бути обмеженою лише формуванням теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента. Метою і кінцевим результатом підготовки практичних психологів є формування готовності до виконання професійної діяльності.

Відтак, професійну підготовку практичних психологів тлумачимо як об'єктивно існуючий процес навчання, засвоєння професійних загальнонаукових, психологічних і методичних знань, вироблення відповідних практичних умінь і навичок; формування потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації; досягнення з цією метою єдності психологічної теорії та практики, фундаментальності та мобільності, науковості та культуровідповідності професійних знань.

Наступні поняття, що піддаються аналізу, – «середовище», «освітнє середовище», «інклюзивне освітнє середовище», «люди з особливими освітніми потребами».

В українській та зарубіжній психолого-педагогічній науці існує досить чітке уявлення про середовище (І. Бех [12], Н. Горбунова [46]). Зокрема, згідно з системно-екологічним підходом, середовище або соціальне оточення розглядається як системне об'єднання сукупності різноманітних чинників, які взаємодіють між собою і утворюють сукупність системного змісту. Встановлено, що освітнє середовище як засіб набуття різноманітних компетентностей фахівцями досліджували М.Братко [21], І. Габа [38], І. Калиновська [85], І. Малишевська [129] та інші.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подається визначення дефініцій «середовище» як сукупності природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму [31]. Більшість наукових джерел зазначають, що «середовище» є зовнішнім простором, що оточує об'єкт дослідження, має системно організовані складові та створює умови для існування його у просторі, вступаючи з ним у взаємодію. Під поняттям «середовище» науковці розуміють також безпосереднє оточення особистості, сукупність різних умов її життєдіяльності, міжособистісні стосунки та взаємодію з іншими людьми, реальне оточення, в умовах якого відбувається становлення і розвиток людини [129; 136; 319]. Такий підхід до тлумачення середовища як соціальної категорії переконує, що саме воно сприяє особистісному розвитку людини, забезпечує взаємодію цілеспрямованого навчання і формування. Це положення є також визначальним для проектування інклюзивного середовища.

Перспективним, на нашу думку, є аналіз сутності середовища з точки зору освіти, адже чим більше особистість використовує можливості середовища, тим швидше й продуктивніше відбувається її активний саморозвиток. Окрім того, у контексті проблеми інклюзії поняття «середовище» набуває особливої актуальності. Зокрема, І. Малишевська зазначає, що «для більш повного розуміння якісних характеристик і компонентів, які обов'язково повинні мати місце у середовищі

соціалізації і навчання людей з особливими потребами, варто звернути увагу поняття «освітнє середовище» [129, с. 22]. У загальній педагогіці під освітнім середовищем розуміють систему впливів і умов формування особистості, а також можливості для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Нами з'ясовано, що поняття «освітнє середовище» є складним, багатовимірним і суб'єктивним. Для аналізу можливості освітнього середовища у підготовці фахівців розглянемо це поняття більш детально. У педагогічній літературі під дефініцією освітнє середовище розуміють сукупність умов, які впливають на формування й функціонування особистості в суспільстві, її предметно-просторове оточення, здібності, потреби, інтереси і свідомість.

Визначаючи місце і значення середовища в процесі соціалізації особистості, більшість учених характеризують освітнє середовище як багатомірне соціально-педагогічне явище, пов'язане в єдине ціле різними комунікативними механізмами, яке має ситуативний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, стосунків і способів поведінки, що актуалізуються у процесі освоєння, споживання й поширення соціокультурних цінностей. Категорія «освітнє середовище» пов'язує розуміння освіти як сфери соціального буття, а середовище як чинник освіти. М.Братко розглядає освітнє середовище як «упорядковану цілісну сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких зумовлює наявність в освітнього закладу вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості» [21, с. 420].

Під освітнім середовищем (або середовищем освіти) розуміємо також систему впливів й умов формування особистості за певним зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні, розкриваємо його зміст у контексті особистісно орієнтованої освіти як характеристику зовнішнього змісту освіти, що містить у собі умови розвитку особистості. Встановлено, що освітнє середовище є сукупністю матеріальних, просторово-предметних чинників, соціальних компонентів і міжособистісних стосунків. Усі вони взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного і

впливають на кожного суб'єкта, тому під освітнім середовищем розуміємо функціонування конкретної установи освіти; складну систему, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси і забезпечує формування особистості в її різноманітних виявах. Освітнє середовище ЗВО варто розглядати також як засіб навчання, чинник успішної соціально-професійної адаптації майбутнього фахівця.

На основі поданої інформації робимо висновок, що освітнє середовище визначається як сукупність організаційно-педагогічних умов і чинників; як система впливів і умов; як засіб навчання, що сприяє формуванню мотивації студентів до саморозвитку, самоосвіти, професійного становлення.

Аналізуючи наукові розвідки сучасних учених у контексті нашого дослідження, засвідчимо, що існує декілька типів освітніх середовищ, які розглядаються як цілісне явище, оскільки вони одночасно, проникають і взаємодіють між собою, взаємозбагачують один одного, а саме: середовище, орієнтоване на створення умов для розвитку особистісних якостей: здоров'язберігальне, культуротворче, естетично-розвивальне, середовище становлення морального досвіду, середовище розвитку і саморозвитку особистості; середовище, спрямоване на створення умов для формування професійної спрямованості, сукупності професійно значущих якостей. Кожне із зазначених типів середовищ виконує професійно-освітні функції: інформаційно-освітнє, інформаційне, професійно-освітнє, віртуальне освітнє, орієнтоване на професійний, особистий розвиток і саморозвиток усіх учасників освітнього процесу (середовище професійно-особистісного саморозвитку студентів).

Нами з'ясовано, що освітнє середовище як система складається з таких основних складових, як: проблемно-орієнтовані багаторівневі інформаційні (інтелектуальні, культурні, програмно-методичні) ресурси, що містять знання і технології роботи з ними (пошук, зберігання, оброблення, застосування); інформаційна інфраструктура, що забезпечує функціонування і розвиток середовища в освітньому процесі.

Зокрема, І. Габа визначає такі складові освітнього середовища, як: інформаційний, соціальний і технологічний [38]. Інформаційна складова складається із різноманітних професійно-освітніх ресурсів: освітніх програм, навчальних планів, методичних напрацювань, підручників, візуалізованої і текстової інформації, інформаційно-рекламних об'єктів, Інтернет-сайтів тощо. Соціальна - подає взаємодію різних суб'єктів (викладачів, студентів, психологічної, навчально-методичної частини, бібліотеки, лабораторій тощо), засновану на принципах діалогічності, партнерства, традиціях. Технологічна складова охоплює навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність студентів, викладачів (цілі, зміст, форми організації, стиль викладання, специфіка контролю, методи, технології тощо), забезпечує різні способи набуття та застосування професійних знань і досвіду соціальної поведінки, слугує основою моделювання предметного і соціального контекстів діяльності здобувачів освіти [38].

Беручи до уваги те, що знання здобувачі освіти беруть із навколишнього середовища, то сучасні освітні процеси не можуть відбуватися без включення до навчання широкого спектра інформаційних ресурсів, розвитку вмінь працювати з інформаційними джерелами, тому поняття «освітнє середовище закладу вищої освіти» набуло нового статусу, під яким розуміємо оточення, в якому відбувається формування особистості, зокрема, особистісно-професійне становлення, що охоплює навчально-методичні засоби, як у електронному, так і паперовому вигляді, сукупність технічних і програмних засобів для зберігання, оброблення та передання інформації, які забезпечують оперативний доступ до необхідних даних і здійснюють освітні наукові комунікації, актуальні для реалізації мети і завдань освіти, розвитку науки. У зв'язку з цим виділяємо ті компоненти освітнього середовища, які найбільшою мірою сприяють формуванню професійної компетентності: мотиваційно-цільовий, інформаційно-технологічний, програмно-методичний і комунікаційний. Кожен компонент є мікросередовищем, всередині якого студенти здійснюють діяльність певного виду, відбувається формування інформаційно-аналітичної компетентності (див. табл. 1.2).

Як засвідчують табличні дані, освітнє середовище ЗВО – це ефективний засіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців, оскільки різноманітність і структурованість освітніх ресурсів дають змогу використовувати різні форми організації роботи, стимулювати участь у позааудиторній роботі, спонукати до аналітичної діяльності, використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Таблиця 1.2

**Структура освітнього середовища
підготовки практичних психологів у закладі вищої освіти**

Компонент освітнього середовища	Складові професійної компетентності	Зміст професійної компетентності
Мотиваційно-цільовий	Ціннісно-мотиваційний	- формування інтересу до майбутньої професії - ініціативність майбутніх фахівців у здійсненні пошуку професійно значущої інформації - впевненість у необхідності формування професійної компетентності - прагнення до освіти та самоосвіти через надання необхідних інформаційних ресурсів та забезпечення відкритого і повноцінного доступу до інформаційних джерел
Інформаційно-технологічний	Когнітивний	- вміння планувати свою освітню діяльність - знання про інформаційно-комунікаційні технології - знання норм, що регламентують використання інтелектуальної власності - підвищення інформаційної культури
Програмно-методичний	Діяльнісно-операційний	- знання структури різноманітних джерел інформації - вміння самостійно здобувати достовірну, особистісно- значущу інформацію за найкоротший час - знання новітніх технологій оброблення інформації - здатність проводити аналітико-синтетичну переробку інформації - вміння репрезентувати результати власної діяльності
Комунікаційний	Оцінювально-рефлексійний	- усвідомлення важливості міжособистісного професійного спілкування - забезпечення оперативного доступу до інформації на відстані

Сучасні форми та методи організації освітнього процесу в освітньому середовищі ЗВО, завдяки збільшенню наочності подання матеріалу, забезпечують високу ефективність аудиторної та позааудиторної роботи, окрім того, у майбутніх фахівців формується відповідальність за виконання певних видів діяльності, творчий підхід для прийняття відповідних рішень, підвищується пізнавальна і творча активність, формуються важливі професійні компетенції, а саме: вміння ставити мету і знаходити шляхи її досягнення, визначати об'єкт, предмет і завдання дослідження; самостійно здобувати особистісно-значущу інформацію за найкоротший час із різноманітних джерел для задоволення інформаційних потреб; вміння аналізувати, обробляти, використовувати інформацію для вирішення поставлених завдань; знати норми, що регламентують використання інтелектуальної власності; вміння презентувати результати власної діяльності.

Враховуючи попереднє визначення, що характеризує освітнє середовище як поняття інтегративне і поліструктурне, проаналізуємо його зміст і структуру крізь призму інклюзивної парадигми. Вивчення феномену «освітнє середовище» в контексті розвитку інклюзії дає підстави розглядати його як певну технологію інклюзивного навчання, оскільки будь-яка технологія спрямована на досягнення кінцевого результату, в нашому випадку, це успішна соціалізація людей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне освітнє середовище має ґрунтуватися на загальних принципах інклюзії, враховуючи об'єктивні та суб'єктивні чинники ефективного розвитку в межах відкритої соціально-педагогічної системи, досягати чіткої мети, реалізованій змістом інклюзивного навчання, впроваджувати інноваційну методику і засоби організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Створення інклюзивного середовища відповідає вимогам «Концепції розвитку інклюзивного навчання» (наказ МОН України від 01.10.10 року, № 912), в якій сформульовано мету, завдання і принципи розвитку інклюзивної освіти, шляхи її впровадження у загальноосвітніх закладах, аргументовано правову основу, подано фінансово-економічне обґрунтування, очікувані результати її реалізації [112].

На нашу думку, функціонування інклюзивного освітнього середовища має будуватися в поєднанні загальнодидактичних принципів навчання, із принципами

інклюзивної освіти, зокрема: цінність кожної особистості не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати і мислити; кожна особистість має право на освіту і вибір форм навчання; особливості кожної людини – це не перепони, а стимул навчання, каталізатор її всебічного розвитку; єдність освітнього простору на засадах: консолідації парадигм і технологій спеціальної і загальноосвітньої підтримки кожної особистості та індивідуального і диференційованого підходів; наступність і комплексність у забезпеченні матеріальними, навчально-методичними, кадровими та іншими ресурсами, необхідними для ефективного функціонування інклюзивного середовища; корпоративний підхід – спільна робота державних і громадських організацій, кваліфікованих медичних і психолого-педагогічних фахівців на основі взаємодопомоги і взаєморозуміння, забезпечуючи системність і цілісність середовища; варіативність освітньо-розвивального середовища; динамічність освітнього процесу на основі модульної організації навчальних програм і курикулумів; добровільність – усі суб'єкти освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища навчаються, взаємодіють і співпрацюють між собою добровільно; активність усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу [98].

Встановлено, що в основу формування інклюзивного середовища покладено загальний принцип, який передбачає доступність і пристосування освіти до різних потреб людини. Водночас, необхідно створювати особливі умови для повноцінного навчання і доступу до освіти людей із особливими освітніми потребами. Для формування такого типу середовища кожний заклад реалізовує власні завдання й ідеї.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу виокремити такі з них, як: навчання виключає будь-яку дискримінацію у ставленні до людей з особливими освітніми потребами; у процесі навчання таких осіб дотримуються відповідні умови, а саме: всі вони беруть участь у різних заходах, де група, клас і освітнє середовище є інклюзивними; індивідуальне навчання в колективі підтримується спільною роботою медичного персоналу, психолого-педагогічних фахівців. Очевидним є те, що навчання в інклюзивному середовищі є сучасною альтернативою класно-урочній

системі навчання, технологією, яка використовує педагогіку взаємодії, а не вимог. До основних пріоритетів віднесено: соціальну адаптацію людини на кожному віковому етапі розвитку; природовідповідність освітніх завдань, методик як можливостям дитини, так і загальній логіці розвитку; розвиток інформаційної культури, комунікативних компетенцій, умінь взаємодіяти з іншими людьми; створення безбар'єрного освітнього середовища не лише фізичного, а й психологічного.

До основних складових інклюзивного середовища належать безбар'єрне фізичне і психологічне середовище, спеціальні умови здобуття освіти; змістове забезпечення освітнього середовища на основі принципів доступності, гуманності та ефективності, гнучке, вмотивоване для навчання й стимулювання саморозвитку [98].

З огляду на подану інформацію можна зробити висновок, що середовище, якому належить місце центральної складової життєдіяльності, де у людей з особливими освітніми потребами формуються і розвиваються базові вміння й навички, необхідні для оптимального залучення в існуючі соціальні умови, можна вважати інклюзивним. У контексті нашого дослідження спеціальними ознаками інклюзивного освітнього середовища є: практико-орієнтований зміст навчання; невелика наповнюваність груп; орієнтація освітнього процесу на особистісні потреби людини; відсутність формальних обмежень освітнього процесу розкладом, фіксованим терміном засвоєння програми; відсутність чіткої регламентації у виконанні людьми з особливими освітніми потребами державних освітніх стандартів.

Відтак, вважаємо, що інклюзивне середовище – це вид освітнього середовища, яке забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, передбачає вирішення проблем освіти людей з особливими потребами шляхом адаптації освітнього простору, охоплюючи реформування процесу навчання, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний мікроклімат, перепланування навчальних приміщень до потреб усіх без винятку дітей, забезпечення повноцінної участі людей в освітньому процесі. Формування інклюзивного середовища передбачає навчання зі своїми ровесниками людей, не

лише з психофізичними порушеннями, а обдарованих, люди, які є представниками національних меншин, інших релігійних конфесій, адже вони потребують також особливих освітніх послуг. У цьому контексті філософія і принципи інклюзії розширюють свої межі. Кожен учасник освітнього процесу (передусім це стосується психолого-педагогічних працівників) має враховувати особливості кожної особистості та задовольняти її освітні потреби.

Результатом аналізу стала також характеристика інклюзивного середовища як системи ціннісного ставлення до особистісного розвитку людей з особливими освітніми потребами, сукупності ресурсів (засобів, внутрішніх і зовнішніх умов) їх життєдіяльності в закладах освіти, спрямованість на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій. Інклюзивне середовище формується корпоративно, командою однодумців, серед яких фахівці психолого-педагогічного профілю (вихователі, вчителі, практичні психологи, корекційні педагоги, соціальні педагоги), а також адміністрація і медичний персонал. Вважаємо, що для розбудови інклюзивного середовища потрібно зробити його фізично доступним, надати можливість для оптимального навчання і набуття соціального досвіду, створити мікроклімат піклування і поваги, що сприятиме всебічному розвитку осіб, які мають проблеми психофізичного розвитку. Провідним принципом інклюзивного середовища є готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій людей за рахунок структурно-функціональної, змістової та технологічної модернізації освітньої системи закладу, здійснення індивідуально-визначеного підходу, гуманних стосунків з кожною людиною.

На основі аналізу визначено основні ознаки інклюзивного середовища, до яких віднесено культивування системи ціннісного ставлення до особистісного розвитку людей з психологічними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні), спрямовані на реалізацію їх індивідуальних здібностей; визначення та реалізація філософії інклюзії, місії закладу освіти у виконанні важливих функцій інклюзивної діяльності, загальних підходів і принципів життєдіяльності людей з обмеженими можливостями здоров'я щодо здійснення

завдань інклюзивної освіти, а також оптимальної структури цього процесу; задоволення потреб людей з освітніми потребами, врахування їх інтересів; створення сприятливих умов для організації безбар'єрного освітнього процесу, психофізичного розвитку, індивідуально-орієнтованих програм із урахуванням змін у можливостях кожної людини; корпоративне формування інклюзивного середовища; діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), що сприяє супроводу та побудові освітнього маршруту людини.

Водночас, наше бачення сутності поняття «інклюзивне освітнє середовище» зводиться до того, що це кероване інклюзивними принципами освітнє середовище, здатне вдосконалюватися й забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку, задоволення індивідуальних потреб кожної людини на засадах відкритості та професійної взаємодії; життєвий простір, що забезпечує підвищення почуття власної гідності та впевненості в собі. Зазначеного необхідно доповнити аспектом, який, на нашу думку, є важливим для особистісно орієнтованого підходу до навчання й соціалізації осіб із особливими освітніми проблемами, це створення психолого-педагогічних умов, які сприятимуть їх внутрішньому самоствердженню, самостійному досягненню поставленої мети.

Проведене дослідження дало змогу сформулювати певні узагальнення, зокрема: для людей з особливими освітніми потребами необхідно створити таке інклюзивне середовище, яке б відповідало принципам їхньої життєдіяльності, вирішувало б завдання інклюзивної освіти, інтегрувало основні (освітню, виховну, розвивальну, діагностичну, оздоровчу) функції. Особливостями формування такого середовища є, перш за все, психолого-корекційна робота і психолого-педагогічний супровід, здійснення індивідуального, особистісно орієнтованого підходу, формування особистісних якостей засобами консультування та психотренінгу тощо.

Наступне базове поняття, яке необхідно розглянути, – «люди з особливими освітніми потребами». Нам вдалося детально розглянути теорію особистості, адже треба було з'ясувати особливості взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби. За визначенням багатьох довідкових джерел, особистість є феноменом суспільного розвитку, специфічним утворенням, людським індивідом, суб'єктом

соціальних відносин і свідомої діяльності, соціокультурною формою існування психіки, носієм свідомості, який належить до людського роду, є продуктом суспільного розвитку, суб'єктом праці, спілкування і пізнання, детермінованим конкретно-історичними умовами існування суспільства, що усвідомлює своє ставлення до навколишнього середовища і має свої індивідуальні особливості. На думку науковців, особистість – це стійка система соціально-значущих рис, що характеризують індивіда як члена певного суспільства або спільноти, а також суспільну сутність людини, пов'язану із засвоєнням нею різного виробничого і духовного досвіду суспільства. Таке розуміння сутності складових особистості віддзеркалює такі фундаментальні її якості, як: соціальність, своєрідність, автономність соціального здійснення. Особистість має такий рівень психічного розвитку, який дає їй змогу керувати своєю поведінкою і діяльністю, активним перетворенням навколишнього світу, а, певною мірою, і своїм психічним розвитком [212].

Подана характеристика соціалізованої особистості дає змогу визначити і розширити сутність категорії «люди з особливими освітніми потребами». Вивчення наукових джерел засвідчило, що проблеми та індивідуальні, психологічні особливості розвитку людей з особливими освітніми потребами висвітлено в різних аспектах як українськими, так і зарубіжними науковцями. Проблеми людей з особливими освітніми потребами в Україні мають певну специфіку через слабку соціальну захищеність осіб цієї групи [87]. В українському законодавстві інвалід (людина з особливими потребами) визначається як особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що приводить до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає в особи потребу в соціальній допомозі та посиленому соціальному захисті, а також вимагає від держави виконання відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав.

Оскільки процес готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі передбачає набуття і осмислення певної суми знань із означеної проблеми, формування професійної компетентності, вважаємо за доцільне

з'ясувати суттєве наповнення поняття «готовність», яке науковці тлумачать по-різному, адже готовність є однією з основних умов виконання людиною професійної діяльності.

На думку багатьох учених, стан готовності є первинною фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, її складовою, що формується і реалізується у процесі діяльності (Н. Пов'якель [198] та інші). Сучасний тлумачний словник української мови визначає професійну готовність як «інтегративну особистісну якість і суттєву передумову ефективної діяльності після закінчення вищого навчального закладу» [275, с. 384]. Так, М. Дьяченко окреслює готовність як певну сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, що слугує здатністю до виконання певної діяльності на досить високому рівні. Психологічна готовність до фахової діяльності в галузі практичної психології, в свою чергу, зумовлює, на думку Н. Пов'якель, цілу низку професійно-важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сенситивність, емпатійність, толерантність до фрустрацій, відсутність проєкцій тощо), а також когнітивні вміння (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати), властивості психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широти і обсягу уваги, оперативність і гнучкість сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціал, розвиненість розумових операцій і процесів), а також здатності майбутніх фахівців до діалогу, партнерства і взаємодії, регуляції професійного мислення [198].

Професійна готовність є результатом професійної підготовки; підсумком процесів профорієнтації, професійного спрямування, ознайомлення з вимогами та умовами професії (її визначають за поняттями «ідентифікація» та «адаптація» і тлумачать як професійну освіту та самоосвіту), професійне виховання й самовиховання, професійне самовизначення; якістю особистості – певний регулятор педагогічної діяльності (складова ефективної діяльності студентів – майбутніх практичних психологів); а професійна готовність до консультативної діяльності розглядається також як різновид установок. Готовність – це закономірний результат професійної підготовки (розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти,

виховання, професійного самовизначення студентів).

Т. Поніманська під професійною готовністю розуміє «систему інтегративних якостей, властивостей, знань і навичок особистості, зміст якої полягає в усвідомленні соціальної відповідальності, прагнення активно виконувати соціальне завдання, установку на реалізацію знань, умінь і якостей особистості» [200, с.151]. Відтак, професійна готовність є передумовою ефективної діяльності особистості, результатом спеціальної підготовки, не лише результатом, а й метою професійної підготовки, основною умовою реалізації можливостей особистості під час практичної роботи.

У контексті нашого дослідження необхідно зазначити, що В. Моляко розглядає поняття «готовність до праці» як складне особистісне утворення, багатокомпонентну систему, сукупність якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу [147]. Відтак, готовність є змінною характеристикою, яка залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості, тому цей феномен доцільно розглядати як складне багаторівневе утворення, усталену структуру якостей та здібностей особистості, що реалізується в діяльності. Дослідниками визначено її результат – готовність до професійної діяльності, що тлумачиться як особистісне утворення, яке забезпечує внутрішні мотиви діяльності, самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості.

Зупинимось детальніше на визначенні її особливостей. Так, Л. Григоренко подає визначення готовності до професійної діяльності як «сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують результативність роботи практичного психолога» [50, с.77]. Слушною для нас є думка С. Мартиненко, яка зауважує, що формування професіоналізму «потребує творчої активності, відповідальності за власний професійний розвиток, самоактивності у досягненні вершин педагогічної майстерності і професіоналізму, які активізують майбутніх фахівців до здобуття якісної професійної освіти» [133, с.86].

За часом функціонування професійна готовність може бути тимчасовим або довготривалим актом психічного стану людини (С. Максименко [125]). Тимчасова

готовність характеризує діяльність особистості в певний період і залежить від предмету діяльності, емоційно-психологічних станів і якостей, особливостей перебігу психічних процесів тощо. Така готовність є основою для формування довготривалої готовності – стійкої системи професійно важливих якостей особистості, яка охоплює особистісні (мотиви, інтереси, вольові процеси) та операційні (переконання, погляди, мотиви, досвід, знання, уміння, навички) компоненти.

На основі зазначеного ми дійшли до висновку, що професійна готовність особистості є інтегрованою якістю, єдністю структурних елементів, мобілізація складових професійного та особистісного досвіду, закономірний результат спеціальної підготовки, широка і системна професійна компетентність, що охоплює професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість і самоаналіз. Професійна готовність забезпечує високі результати психологічної роботи і поєднує в єдине ціле професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння, навички, спрямованість на психолого-корекційну діяльність, здатність до подолання труднощів, самооцінку, потребу в професійному самовдосконаленні. Звернемо увагу на особливості готовності саме практичного психолога до професійної діяльності.

На основі поданих у психолого-педагогічній теорії визначень поняття «готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі» розглядаємо як загальний результат підготовки, інтегровану професійно-особистісну характеристику, професійну здатність і спроможність організовувати та проводити роботу з людьми, що мають особливі освітні потреби на основі врахування їхніх індивідуальних та психофізіологічних особливостей, дотримання тактовності та толерантності. У структурі готовності практичних психологів до означеного виду діяльності виділяємо три основні компоненти: мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний.

Ознаками вияву мотиваційної готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі виокремлюємо такі, як : прагнення зрозуміти і прийняти людину такою, якою вона є; врахування і дотримання специфічних особливостей

роботи з людьми із особливими освітніми потребами; бажання знаходити ефективні способи вирішення психологічних завдань у роботі з людьми зазначеної категорії; позитивне ставлення до категорії людей із особливими освітніми потребами; усвідомлене бажання психолога займатися цією діяльністю; потреба в опануванні знаннями щодо навчання і виховання людей із особливими освітніми потребами; прагнення досягати у професійній діяльності продуктивних результатів; стійку мотивацію на формування особистості людей із особливими освітніми потребами.

Когнітивний компонент готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі передбачає володіння знаннями про: причини виникнення особливих освітніх потреб; особливості їх життя та діяльності; труднощі та умови їх виникнення; засоби діагностування і корекції можливих труднощів у навчанні, вихованні та розвитку людей із особливими освітніми потребами; дотримання вимог до організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей людей цієї категорії.

Операційно-діяльнісний компонент готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі охоплює: вміння організовувати освітню діяльність людей із особливими освітніми потребами; здатність виявляти труднощі та знаходити шляхи їх подолання; вміння аналізувати результати взаємодії з цією категорією людей; надання індивідуальної допомоги, підтримки та супроводу людям із особливими освітніми потребами; вміння створювати для них ситуацію успіху.

Наступне базове поняття – взаємодія. У науково-педагогічній літературі з питань взаємодії в інклюзивному середовищі використовується синонімічна низка: «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «взаємодія в інклюзивному середовищі». На філософському рівні обґрунтовується, що взаємодія є процесом впливу різних об'єктів один на одного, що виявляє їх взаємну зумовленість, зміну стану, породження одним об'єктом іншого в рамках співвіднесення причин і наслідків. Цей процес здійснюється у певних межах і має відповідні характеристики (дві або більше сторін взаємодії, зміст, залежний від сутності його компонентів) і структуру (початок, низка етапів, закінчення). Суб'єкти

взаємодії, вступаючи у стосунки і впливаючи один на одного, змінюються.

На психологічному рівні виявляються зв'язки і стосунки між взаємодіючими суб'єктами, які виникають як результат впливу, що інтерпретується з позицій причин і наслідків, і є однією з форм різноманітних зв'язків суб'єктів. Психологічні умови взаємодії характеризуються суб'єктивною оцінкою якості педагогічної взаємодії, основними його суб'єктами, під час якої оцінюються зусилля, витрачені суб'єктами (психологами і батьками), їх мотивація, відповідність результату потребам і очікуванням. Основою ефективної взаємодії є спільність інтересів, єдність мети і дій. Важливим аспектом взаємодії психологів є сформованість опосередкованих цінностей, стосунки, діяльність різних категорій людей.

Взаємодія на соціальному рівні розглядається як форма соціальних комунікацій або спілкування двох осіб або спільнот, у якій систематично здійснюється вплив один на одного, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, сенсу дій, певний ступінь солідарності, згоди між ними. Під взаємодією в інклюзивному середовищі розуміємо систему особливих взаємопов'язаних складових: мети, принципів, змісту, форм і механізмів, реалізація яких відбувається різними суб'єктами, спрямованими на зростання виховних можливостей. На педагогічному рівні взаємодія розглядається як «процес індивідуальний (між вихователем і вихованцем), соціально-психологічний (взаємодія в колективі) та інтегральний (різні виховні впливи в конкретному суспільстві)».

На основі зазначеного вважаємо за необхідне визначити сутність і зміст поняття «готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі». Встановлено, що навчання й соціалізація людей з особливими освітніми потребами та шляхи їх вирішення в Україні, наукове обґрунтування концептуальних засад їх навчання в умовах інклюзивного середовища, його моделювання визначено у наукових працях, як українських, так і зарубіжних науковців (Л. Будяк [25], Г. Гоцко [47], С. Єфімова[67], І. Калініченко [86],

А. Колупаєва [100], С. Литовченко [53], І. Луценко [119], І. Малишевська [130], С. Мартиненко [136], В. Синьова [59], Н. Софій [263], О. Федоренко [288] та інші.) У своїх напрацюваннях вони зазначають потребу в зміні підходів до надання освітніх послуг людям із особливими освітніми потребами, необхідності впровадження оновлених форм і видів освіти, які сприятимуть їх інтеграції у суспільство, серед яких особливої уваги заслуговує інклюзивна освіта, а ,отже, відповідно створення інклюзивного середовища.

Особливості формування професійної готовності практичних психологів до взаємодії як результату підготовки висвітлено у науковій літературі широким колом дослідників, зокрема: С. Дерев'янко [58], О. Кондратенко [58], С. Максименком, О. Пелехом [127] та ін. Їх праці розкривають важливість взаємозв'язку професійних, особистісних якостей у професійній діяльності та особистісному розвитку психологів, водночас, спостерігається недостатньо глибокий аналіз проблеми практичної підготовленості майбутніх психологів до безпосередньої психокорекційної діяльності з різновіковим складом клієнтів.

Основними характеристиками взаємодії в інклюзивному середовищі дослідники вважають: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, сумісність, адже взаємодія сторін – це не самоціль, а найважливіший засіб, спосіб успішного вирішення поставлених освітньо-виховних і розвивальних завдань людей різних категорій. У логіці дослідження розглядаємо взаємодію практичних психологів в інклюзивному середовищі як гуманістично-орієнтований процес, побудований на циклічній, причинній залежності, за якої діяльність суб'єктів є інтегрувальним чинником, який забезпечує ефективність психологічної допомоги і підтримки, що визначає усвідомлене, доцільне розкриття і реалізацію можливостей і здібностей, спрямованих на досягнення особистісних цілей, планів.

На основі ґрунтовного вивчення складного інтегрованого поняття вважаємо, що готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є результатом професійної підготовки, набуттям сукупності спеціальних знань, практичних умінь і навичок, які дають змогу якісно виконувати професійну діяльність, володіти інтегрованими, загальними та фаховими компетентностями,

здатність на високому рівні здійснювати психологічний супровід, виконувати діагностичні, корекційні та розвивальні функції.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічних, медичних і спеціальних досліджень із означеної проблеми визначено сутність і зміст базових понять: «підготовка», «професійна підготовка», «підготовка практичних психологів», «середовище», «освітнє середовище», «інклюзивне середовище», «люди з особливими освітніми потребами», «готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі».

1.3. Сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці

З метою вдосконалення процесу підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі важливо з'ясувати сучасний стан досліджуваної проблеми. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що сучасна освіта передбачає два види підготовки майбутніх фахівців: інноваційний та традиційний. Перший спрямований на встановлення нерозривного зв'язку здатності до прогнозування і передбачення подій, вибором альтернатив і активною участю конкретних людей чи організацій (роботодавців і стейкхолдерів) у процесі підготовки, другий – на збереження та оновлення існуючої системи навчання та освіти, модернізацію освітнього процесу з урахуванням інноваційних підходів і суспільних викликів.

Підготовку практичних психологів в освітньому середовищі ЗВО поділяємо на такі основні складові, як: загальна (методологічно-розвивальна); спеціально-професійна (психологічна, фахова і методична); особистісна підготовка (самоосвіта майбутнього психолога, його самовизначення та самореалізація). Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 053 Психологія галузі знань 05 Соціальні і поведінкові науки, кваліфікація: психолог, яка висвітлює зміст професійної підготовки майбутнього фахівця, передбачає, що важливе місце в системі їх професійної підготовки надається дисциплінам психолого-педагогічного циклу. З урахуванням цього виділимо окремо загальнопсихологічну підготовку як

складову загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього фахівця, результатом якої є оволодіння певним рівнем змістово-процесуальних і наукових основ професійної діяльності, формування цілісного комплексу загальнопрофесійних знань, практичних умінь і навичок. Завдання ЗВО полягає саме у підготовці інтелектуальної, наукової та науково-педагогічної еліти суспільства; якісному навчанні та формуванні нового рівня свідомості людини. Результати досліджень більшості учених підтверджують необхідність сформованості спеціальних здібностей до професійної діяльності психолога, зокрема орієнтованого на взаємодію в інклюзивному середовищі.

З'ясовано, що професійна діяльність практичних психологів має особливу специфіку, пов'язану зі складністю, неоднозначністю психічних процесів, властивостей і станів людини, їх проявів у різних галузях людської діяльності, міжособистісної і соціальної взаємодії, їм часто доводиться аналізувати події не лише сьогодення, а й минулого та майбутнього, і лише на підґрунті такого зіставлення спрогнозувати інформацію на майбутнє [203]. Сфера діяльності психолога досить широка, зокрема соціально-психологічні служби, медичні установи, ЗЗСО, ЗЗДО тощо, має свою специфіку, яка визначається метою, завданнями, результатами, умовами, змістом і технологією її здійснення, і орієнтована на допомогу іншим людям у вирішенні складних проблем, тому вибір саме психологічної професії передбачає чітко виражену гуманітарну орієнтацію на людину з її потребами. Існує безліч моделей професійної діяльності практичних психологів, переважно йдеться про ті, що описують лише один із напрямів роботи (консультанта, діагноста, терапевта) [211].

На основі аналізу наукових розвідок вважаємо, що професійне становлення практичних психологів умовно можна поділити на два періоди, які охоплюють декілька етапів. Так, до складу першого періоду входять такі етапи: перший (знання) – оволодіння загальнопсихологічними поняттями, їх накопичення, засвоєння специфіки психологічної інформації; другий (уміння) – набуття здатності працювати з науковою літературою, порівнювати концепції та підходи, проводити нескладне психологічне дослідження; третій (навички) – оволодіння технологіями роботи з

методиками, математичною статистикою, інтерпретацією інформації, що стосується професійної діяльності.

До другого періоду відносимо такі етапи: четвертий (ставлення) – формування професійних ставлень до своєї професії, теорії і концепцій інших дослідників, адекватне розуміння власної Я-концепції, стану здоров'я; п'ятий (майстерність) – розвиток здібностей оперування узагальненими науковими знаннями та практичними навичками; шостий (професіоналізм) – оволодіння навичками інтеграції знань, науково обґрунтованими способами розроблення концептуальних моделей, що відображаються у науково-дослідницькій роботі; сьомий (творчість) – виявлення здібностей планування, організації та проведення спільних комплексних науково-дослідницьких досліджень; визначення змісту, обсягу та умов організації діяльності різних психологічних служб.

Враховуючи таку поетапність, О. Бондаренко вважає, що проблема професійно-особистісної підготовки фахівців із практичної психології містить у собі такі аспекти, які охоплюють побудову теоретичної моделі фахівця, спрямовану розроблення стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичних психологів; первинний відбір професійнопридатних кандидатів; розроблення змісту освіти, формування і розвитку особистісних і професійних якостей психологів–практиків; вирішення проблеми власне професійного самовизначення фахівців (проблеми професійної ідентифікації) [19].

У контексті зазначеного В. Панок виділяє такі вимоги до змісту підготовки практичних психологів, як: чіткий поділ психологічної освіти на теоретико-експериментальну і практичну; зміст освіти психолога–практика повинен охоплювати три рівні: загальнотеоретичні основи психології; теоретико-методичні основи конкретного напрямку практичної психології; спеціалізацію в конкретному виді практичної психології, що формує суму практичних умінь і навичок, володіння конкретними технологіями професійної діяльності; обов'язковою має бути загальнокультурна і мовна підготовка, опора на життєвий досвід психолога, зокрема психологічне осмислення етнічних особливостей регіону, вивченню релігії як духовної практики населення; важливим об'єктом зусиль практичної психології має

стати життєва ситуація людини в єдності і взаємодії таких компонентів: зовнішні обставини, психічні особливості, здібності, засоби і форми взаємодії перших двох складових, адже відображенням життєвої ситуації у процесі підготовки практикуючих психологів, їх методичною одиницею є вчинок як мотив для втручання психолога–практика або звернення до нього за допомогою. Саме вчинковий спосіб навчання має повною мірою реалізувати синтетичний підхід, що є характерним для практичної психології, в якій людина розглядається не як її тип, а з урахуванням її індивідуальності, пов'язаним з власним життєвим шляхом, з урахуванням усіх аспектів її життєдіяльності; зміст навчання має передбачати формування особистості психолога-практика, адже володіння практичною психологією не може бути зведене до засвоєння інформації, вироблення навичок, мають водночас змінюватися внутрішні психічні структури суб'єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для тих, хто навчається, а сам процес навчання має бути суб'єктивно драматичним [187].

Теоретичні дослідження засвідчили, що сучасна професійна підготовка має технократичну орієнтацію, що виражається в інформаційно-предметному змісті навчання і дидактично-алгоритмічних методах, що відповідають традиційній у психології установці на навчання прийомів засвоєння і розуміння знань. Здійснюючи підготовку майбутніх фахівців, потрібно надавати увагу прийняттю знань, трансформації цінностей повідомлення у власні цінності реципієнта, тому що тільки прийняті людиною цінності складають основу її активності, регулюють індивідуальну поведінку. Водночас, власна система цінностей може охоплювати зовнішні орієнтації, зовнішні цінності, які не суперечать існуючим особистісним цінностям; нова орієнтація, що дає змогу особистості задовольняти будь-які потреби.

Як засвідчили наукові дослідження, оптимальними умовами для цього можуть бути: залучення практичних психологів у розвивальні ситуації і середовище, яке активує власні задатки та здібності; довільна поведінка під час спілкування; реалізація відкритої особистісної позиції; психотерапія станів свідомості, психокорекція поведінки; проживання особистісного досвіду (початкового,

наступного, нового); саморегуляція переживань і діяльності; самооцінка студентів тощо.

Зміст професійної підготовки практичних психологів визначається ОПП, яка розробляється відповідно до Державного стандарту за цією спеціальністю. Відповідно до цього підготовка психологів передбачає вивчення значної кількості дисциплін, зокрема: фундаментальної психології, методології та методів психологічного дослідження, прикладної психології та практичної психології, а також педагогічних дисциплін. Водночас в освітньо-професійній програмі обов'язковими є дисципліни за вибором студентів.

Досвід професійної підготовки психологів в Інституті лінгвістики та психології Київського міжнародного університету полягає у вивченні дисциплін фундаментальної психології, до яких відносяться: вступ до фаху, загальна психологія з практикумом, історія психології, психологія особистості, педагогічна психологія, соціальна психологія, психологія розвитку та вікова психологія, під час вивчення яких майбутні психологи здобувають загальну психологічну освіту, необхідну в будь-якій сфері діяльності. Знання методології та методів психологічного дослідження набуваються здобувачами освіти під час вивчення таких предметів, як: експериментальна психологія, математичні методи в психології, психодіагностика, методологія та методи наукових досліджень. Студенти – майбутні фахівці навчаються організовувати та проводити психологічне дослідження, обробляти, аналізувати та узагальнювати його результати, робити висновки, готувати наукові звіти.

До дисциплін прикладної психології належать: психологія творчості та обдарованості, психологія спілкування, психологія готовності дитини до навчання в школі, спеціальна психологія, політична психологія, психологічна експертиза, психологія сім'ї, етнопсихологія, тендерна психологія, патопсихологія, психологія управління в освітніх організаціях профілактика та корекція відхилень у поведінці, реабілітаційна психологія, профорієнтація та профвідбір, юридична психологія, порівняльна психологія, диференціальна психологія. Вивчення педагогіки та методики викладання психології у ЗВО спрямоване на підготовку психологів до

викладання психології в різних закладах освіти. До ОПП входить також написання курсових робіт із педагогічної та вікової психології, психодіагностики і психотерапії, написання бакалаврських і магістерських робіт, проходження навчальної, навчально-виробничої та виробничої практики.

Практика проводиться також за профілем спеціалізації, а зміст визначається програмою та індивідуальними завданнями студентів, які можуть бути спрямовані на закріплення теоретичних знань і формування уявлень про механізми їхнього практичного застосування, закріплення навичок вирішення практичних завдань, знайомство зі специфікою діяльності закладів різного профілю. Окрім навчальних занять, в Інституті лінгвістики та психології Київського міжнародного університету проводяться різні види позааудиторної роботи, які охоплюють участь у роботі проблемних груп, наукових гуртків, психологічних клубів. Така діяльність не є обов'язковою для всіх студентів, оскільки позааудиторна активність сприяє професійному становленню психолога, і вона підтримується на всіх рівнях організації освітнього процесу. Майбутні психологи – студенти III–IV курсів беруть участь у традиційній Всеукраїнській студентській олімпіаді зі спеціальності «Психологія», яку організовує щороку МОН України, міжнародних і всеукраїнських конференціях, семінарах і тренінгах.

Сучасний стан досліджуваної проблеми засвідчив недоліки теоретичних і практичних розроблень для підвищення якості вищої освіти психологів з точки зору розвитку особистості психолога-професіонала (особистісна і професійна ідентичність, професійно важливі якості, мотивація навчання, професійні перспективи, розвиток кар'єри, професійне самовдосконалення та самоосвіта). Одним зі способів сприяння підготовці практичних психологів у процесі навчання в ЗВО, на нашу думку, є формування та реалізація системи психологічного супроводу, яка має бути психологічно грамотною та логічно послідовною, характеризуватися пролонгованістю, безперервністю та передбачати природний процес навчання та розвиток особистості.

Відтак, підготовка психологів формує професійно значущі якості, забезпечує їхню готовність до майбутньої професійної діяльності, охоплює загальнотеоретичну

і наукову підготовку, методологію, методики і технології практичної психології для успішної професійної діяльності. У процесі проведеного дослідження встановлено, що підготовка практичних психологів до роботи в інклюзивному середовищі з людьми, що мають особливі потреби, здійснюється шляхом удосконалення її змісту, що передбачає визначення тих навчальних дисциплін, які безпосередньо спрямовані на підготовку їх до взаємодії з людьми із особливими освітніми потребами.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, вважаємо за доцільне зосередити особливу увагу на сучасному стані підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. З метою вирішення цієї проблеми нами було здійснено аналіз навчальних планів (2019 – 2023 н.р.) і ОПП спеціальності 053 Психологія, галузь знань 05 Соціальні і поведінкові науки, кваліфікація: психолог першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Київського міжнародного університету, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Проведений аналіз засвідчив, що означеній проблемі не приділяється належної уваги. Питання, пов'язані з готовністю практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, розкривалися у дисциплінах психолого-педагогічного циклу фрагментарно, епізодично, існує обмаль спеціальних теоретичних напрацювань, присвячених взаємодії саме з тими людьми, що мають особливі освітні потреби, в інклюзивному освітньому середовищі, що суттєво ускладнює їхню подальшу професійну діяльність.

Під час навчання у ЗВО відсутня також комплексна програма підготовки студентів до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби. Практика засвідчила також низьку підготовленість і готовність студентів до цієї діяльності. Недостатньо вивчено шляхи формування у майбутніх фахівців із психології вмінь і навичок у роботі з означеною категорією людей. Відтак, є підстава стверджувати, що існує суперечність між вимогами до професійної діяльності практичних психологів, по-перше, та недостатнім рівнем їх підготовки до такої, по-друге.

З огляду на це нами було з'ясовано, що студенти можуть побіжно ознайомитися із особливостями взаємодії в інклюзивному середовищі під час вивчення таких дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, як:

- «Університетська освіта» (І курс, І семестр), де студентам подано можливість розширювати свій кругозір, ознайомлюватися з особливостями професійної діяльності, специфікою роботи практичного психолога, розглянути, в чому полягає сутність основних функції практичної діяльності;

- «Загальна психологія» (І–ІІ курси, ІІ–ІІІ семестри), під час вивчення якої студенти поглиблюють знання про психічні стани і психічні процеси людини (увага, пам'ять, мислення, мовлення, уява, емоції, воля, відчуття та сприймання), індивідуальний психічний розвиток людини, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби, психологічні особливості їх життєдіяльності, вікові психологічні ознаки їхнього розвитку;

- «Вікова психологія» – (І курс, ІІ семестр) ознайомлює студентів із віковою динамікою психікою людини, досліджує закономірності психічного розвитку особистості на різних етапах її життя; вивчає виникнення й розвиток психічних процесів (відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви, емоцій тощо) і властивостей у дітей, підлітків, юнаків і дорослих, зумовлену віком динаміку співвідношень між ними; становлення різних видів діяльності; формування психічних якостей особистості; вікові можливості засвоєння знань; провідні чинники розвитку та формування; виявляє структурні зміни, новоутворення, що з'являються з віком у психічній діяльності людини; розкриває умови, що визначають процес розвитку, співвідношення у цьому процесі природних (спадковості, фізіологічного визрівання організму тощо) і суспільних чинників, за допомогою яких (і через які) реалізуються можливості психічного розвитку людини.

- «Психологія особистості» – (ІІ курс, ІІІ семестр) дає змогу майбутнім фахівцям із психології оволодіти напрямками вивчення, теоретичними основами психології особистості, ознайомитися з основними теоріями особистості, розширити знання про особистісні ознаки людей, що мають особливі освітні потреби.

– «Педагогіка» (II курс, IV семестр) є провідними у системі професійної та практичної підготовки, майбутні фахівці вивчають методологічні, теоретичні та методичні основи організації освітнього процесу, форми і методи навчання і формування. Завдяки цій дисципліні оволодівають теорією навчання і виховання, соціальним вихованням зокрема, педагогічним менеджментом, усвідомлюють соціальне значення педагогіки та її місце у соціалізації особистості;

– «Психодіагностика» (III курс, VI семестр), під час вивчення якої студенти розглядають різні підходи до класифікацій методів і психометричних основ психодіагностики; аналізують специфіку використання тестів, стандартизованих самозвітів і проєктивних методик; розкривають особливості організації та проведення психодіагностичного обстеження, а також наукового експериментально– психологічного дослідження;

– «Педагогічна психологія» (III курс, V семестр) передбачає вивчення умов і основних закономірностей формування особистості, розвитку її психічних процесів та індивідуально-психологічних особливостей, сприяє самопізнанню майбутніх практичних психологів, організації їхнього саморозвитку; досліджує психологічні проблеми виховання, навчання і освіти особистості як основних механізмів спрямованої соціалізації людини. Предметом педагогічної психології є дослідження психологічних закономірностей процесу спрямованої соціалізації, тобто перетворення біологічної істоти в людську особистість у соціальному, спеціально організованому середовищі.

– «Психологія міжособистісного спілкування» (III курс, V семестр) розширює знання студентів про основні підходи до спілкування, взаємодії, взаєморозуміння; особливості взаємодії та форми поведінки особистості у міжособистісній взаємодії і міжособистісний вплив; форми поведінки особистості, особливості процесів міжособистісного пізнання; сприймання і розуміння людини людиною; стадії міжособистісного розуміння, навчає застосовувати їх для поліпшення мистецтва спілкування; взаємодії і взаєморозуміння; аналізувати причини виникнення психологічних конфліктів у стосунках, створювати сприятливі умови для спілкування; вміти знаходити нестандартні рішення у складних ситуаціях,

мотивувати людей, враховуючи індивідуальні якості, координувати їх діяльність; навичками розуміння комунікантами один одного; розкриття особливостей використання психологічних знань про комунікативні процеси, рефлексію та емпатію, ефективну комунікацію.

– «Основи психоаналізу» (III курс, V семестр) дає змогу більш ширше досліджувати й пізнавати людську психіку, основу й джерело всіх видів сучасної психотерапії, ознайомитися з найбільш глибинним методом роботи з людиною, побачити, дослідити і трансформувати індивідуальну психіку суб'єкта, а також дослідити масові процеси, що відбуваються у суспільстві, адже неможливо уявити науку про людину без психоаналітичних відкриттів, тому психоаналітичні дослідження використовуються у різних сферах людської діяльності, зокрема, під час роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби.

– «Соціальна психологія» – (IV курс, VII семестр) дає інформацію студентам про психологічні процеси, стани й властивості індивіда, які проявляються в результаті його стосунків з іншими людьми, соціальними групами (родина, навчальні та трудові групи), загалом в систему соціальних відносин (економічних, політичних, управлінських, правових); прояви особистості в групах; феномен взаємодії між людьми, зокрема, феномен спілкування. Найбільшу зацікавленість практичних психологів викликають дослідження соціально-психологічного мікроклімату групи й конфліктних стосунків, лідерства й групових дій, згуртованості, спрацьованості та конфліктності; а також масові психічні явища: поведінка мас, паніка, слухи, апатія, страхи тощо.

– «Клінічна психологія» (IV курс, VIII семестр) займається діагностуванням, корекцією і відновленням повноцінного співвідношення індивіда і складових його життя на основі знань про дезадаптацію особистості, яка виникає у процесі формування хвороби, вивченням психологічних аспектів здоров'я, особливостей впливу психологічних чинників на його стан і перебіг захворювання, особливостей індивідуального реагування на хворобливі стани, розробленням психопрофілактичних і реабілітаційних заходів. Клінічна психологія охоплює: діагностування психічного здоров'я, організацію і проведення наукових досліджень

для розуміння психофізичних проблем, розроблення, проведення й оцінювання психологічної корекції.

– «Основи інклюзивної освіти» (IV курс, VIII семестр) формують систематизовані уявлення про теоретичні, нормативно-правові засади впровадження інклюзивної освіти, особливості організації, проблеми і перспективи проєктування інклюзивного освітнього середовища для людей з порушеннями психофізичного розвитку, особливими освітніми потребами, поглиблює загальнокультурні та професійні компетенції майбутніх психологів, необхідних для ефективної діяльності як виконавців програм інклюзивного навчання людей з порушеннями психофізичного розвитку, також людей з особливими освітніми потребами.

Варто зазначити, що в освітній програмі підготовки фахівців – психологів не передбачено навчальних дисциплін, спрямованих на інтеграцію знань із психології та педагогіки, які б мали практичне спрямування і ознайомлювали з основними підходами до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби в інклюзивному середовищі. Вважаємо, що процес підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі може бути успішним лише за умови формування у них готовності до виконання професійних функцій під час вивчення предметів циклу професійної та практичної підготовки, а також вибіркових дисциплін, зокрема: медична психологія, основи індивідуального та сімейного консультування, психологічні основи інклюзивної освіти, психологія маніпуляцій, реабілітаційна психологія, психотерапія і психокорекція, психологія профайлінгу тощо. Перераховані дисципліни, починаючи з II курсу, студенти вибирають самостійно, залежно від професійних уподобань та інтересів.

Окрім навчальних дисциплін, передбачених ОПП, варто звернути увагу на систему практичної підготовки, яка охоплює навчальну (психолого-педагогічну) (III курс, VI семестр), навчально-виробничу (IV курс, VII семестр), виробничу (IV курс, VIII семестр), під час якої майбутні фахівці набувають професійних умінь і розширюють професійні навички роботи за фахом, однак зазначені види практик не передбачають формування готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі.

У процесі підготовки практичних психологів заплановано написання і захист курсових і кваліфікаційних робіт. Аналіз тематики досліджень засвідчив, що у процесі написання та апробації наукових розвідок не надається належної уваги проблемам підготовки фахівців саме до взаємодії в інклюзивному середовищі, не враховуються категорії людей, які потребують психолого-педагогічної підтримки та супроводу.

У додатку А подано тематику курсових і кваліфікаційних робіт.

З урахуванням зазначеного варто зауважити, що основними чинниками, які необхідно враховувати під час оновлення змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до професійної діяльності, зокрема взаємодії в інклюзивному середовищі, є такі, як:

- практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи категорії людей, що мають особливі освітні потреби, в інклюзивному середовищі, яким необхідна психологічна підтримка і супровід, які здійснюють практичні психологи і цілісним уявленням про професійну діяльність; який має діяти самостійно, оволодівати у процесі професійної та практичної підготовки спеціальними вміннями і навичками взаємодії та спілкування; основами інклюзії; формами, методами і засобами організації інклюзивного середовища задля того, щоб підготовка психолога відповідала сучасним вимогам, треба активізувати розроблення методологічної та теоретичної основи психологічної освіти;

- теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами у розвитку національної освіти; психологічна освіта розвивається шляхом формування у майбутніх фахівців цілісного уявлення про професійну діяльність, саме тому більшість ЗВО України у навчальні плани і освітню-професійні програми впроваджує інтегровані курси психолого-корекційних дисциплін, і на цій основі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців, їхньої професійної свідомості та поведінки, що сприяє водночас і розвитку індивідуальності.

Проведене дослідження засвідчило, що останнім часом у психолого-педагогічній науці предметом особливого інтересу вчених і практиків стала

інклюзивна освіта, теоретико-методологічні засади організації інклюзивного навчання, взаємодія в інклюзивному середовищі [23; 52; 99; 130]. Для розкриття стану підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі звернемося до низки наукових досліджень. Згідно із завданнями дисертаційної роботи проаналізуємо основні категорії джерел, до яких віднесено: дисертаційні дослідження й автореферати; монографії, книги та наукові збірники, брошури, а також статті, опубліковані у фахових виданнях. Цей діапазон наукових і публіцистичних джерел визначено специфікою предмета дослідження, що викликає інтерес як у науковців, так і широкої педагогічної громадськості. Вивчення наукової літератури з проблеми підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі дало змогу констатувати, що існує низка праць, у яких конкретизується засоби, методи і прийоми роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби.

Нами встановлено, що психологічна діяльність, специфіка діяльності психологів є предметом дослідження педагогів (О. Агарков [284], О. Безпалько [9], О. Водяна [34], І. Григ [265], І. Зверєва [264], А. Капська [88], О. Карпенко [90], Л. Романовська [240; 241], Ю. Сидоренко [254], І. Трубавіна [286] і психологів І. Булах [27], О. Бондаренко [19], В. Волошина [36], В. Оверчук [118], С. Максименко [128], С. Медведєва [145], Н. Мась [144], О. Низовець [155], О. Оклеї-Проданюк [162], В. Панок [184], Л. Пастух [192], Н. Пов'якель [197], Н. Пророк [209], Д. Романовська [241], В. Семиченко [250], Л. Смашна [48], С. Собкова [162], Т. Титаренко [285], Т. Цегельник [291], К. Ягнюк [305]).

Вважаємо, що теоретично-значущими для нашого дослідження є праці як зарубіжних (Ф. Амстронг, Б. Барбер, М. Девіс, Дж. Беллоу, К. Дженкс, Х. Кербо, Г. Сільвер, К. Тейлор, Дж. Деппелер, Р. Джордж, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, С. Ліллі, Т. Лормана, Дж. Лупарт, Д. Харві, Д. Чемберс), так і українських дослідників (В. Гладуш [40], О. Глоба [41], Т. Дегтяренко [54], І. Демченко [56], В. Засенко [75], О. Мартинчук [142], Л. Савчук [246], Н. Софій [263], О. Таранченко [282], О. Федоренко [288]) тощо.

Дослідження багатовимірних проблем створення та функціонування інклюзивного середовища набуває актуальності та привертає науковий інтерес завдяки його поліструктурності та міждисциплінарності. У процесі аналізу історико-філософської, психолого-педагогічної літератури виокремлено особливо значущі для нашого дослідження праці українських і зарубіжних науковців, у яких висвітлено різні аспекти організації та впливу інклюзивного середовища на навчання та життєдіяльності людей з особливими освітніми потребами, зокрема: М.Берегової [11], Г.Давиденко [52], І.Демченко [56], І.Малишевської [130], І.Калиновської [85], Т.Кобилянської [92] (створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища); А. Колупаєва[99], П. Таланчук [276] (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі); Е. Данілавічюте, С. Литовченко [53], А. Колупаєва [81], Т. Цегельник [291] (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

Вивчення наукової літератури з окресленої проблеми дало змогу констатувати, що існує низка праць, у яких конкретизується специфіка й особливості взаємодії в інклюзивному середовищі. Зокрема, нами встановлено, що розроблення теоретико-методологічних засад розбудови інклюзивної освіти в Україні та технологічних основ впровадження інклюзивного навчання було започатковано науковцями Інституту спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка (Е. Данілавічюте, С. Литовченко [53], В. Засенко [158], Л. Коваль [93], А. Колупаєва [99], О. Таранченко [281], О.Федоренко [288] та ін.). Сьогодення визначає і окреслює інклюзивну освіту як освітню систему, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків, базується на визнанні рівноправності та урахуванні розмаїтості на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі шляхом впровадження інклюзивного навчання (А. Колупаєва [81]). Відтак, система інклюзивної освіти потребує визначення методологічних засад підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які беруть безпосередню участь в організації та забезпеченні ефективного

функціонування інклюзивного освітнього середовища на основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, тьютора, модератора, визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами.

Важливим теоретичним підґрунтям для функціонування інклюзивної освіти, створення інклюзивного освітнього середовища є навчально-методичний посібник А. Колупасової, Н. Софій, Ю. Найди (за заг. ред. Л. Даниленко) «Інклюзивна школа: особливості організації та управління» (2007) [81], в якому висвітлено особливості організації та управління інклюзивною освітою, відомості про становлення міжнародної та української моделі інклюзивної освіти, зарубіжний досвід та практичні поради щодо адаптації та модифікації освітнього середовища, налагодження співпраці між школою і батьками, школою і фахівцями для збереження потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку. У посібнику вперше подано рекомендації щодо адаптації та модифікації освітнього середовища на рівні школи, застосування практики відстоювання інтересів дітей на інклюзивну освіту керівниками ЗЗСО. Цікавими для нашого дослідження є матеріали про взаємодію ЗЗСО та психолого-медико-педагогічних консультацій, що розширюють наше розуміння про сутність функціональної діяльності практичних психологів із людьми, які мають особливості психофізичного розвитку, в інклюзивному середовищі, дають змогу з'ясувати, яким чином налагоджувати партнерські стосунки з родинами таких людей. Позитивним є те, що дослідники подають досить розширену інформацію з досвіду роботи, що стане в нагоді я науковцям, так і практикам, розширить наукове поле дослідження інклюзії та інклюзивної освіти.

Вважаємо за необхідне звернути особливу увагу також на монографію А. Колупасової «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» (2009) [99], в якій подано історико-педагогічне узагальнення науково-теоретичних підходів до процесу залучення осіб із обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітній простір, визначено понятійно-термінологічне поле інклюзивної освіти, проаналізовано міжнародне та українське законодавство щодо навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я, відтворено генезис, визначено тенденції й розкрито

проблеми становлення інклюзивної освіти в країнах Західної Європи та Північної Америки, проаналізовано особливості впровадження інклюзивного навчання в системі національної освіти, представлено теоретико-експериментальну модель інклюзивної освіти в Україні. Важливим для нашого дослідження є положення про інклюзивні тенденції розвитку системи освіти в країнах пострадянського простору, підготовку фахівців до роботи в інклюзивному середовищі, а також особливості теоретико-експериментального моделювання інклюзивного навчання з особливими освітніми потребами.

З урахуванням проблеми нашого дослідження заслуговує на увагу науково-методичний посібник А. Колупаєвої, Л. Савчук «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання» (2011) [98] у якому група авторів порушують актуальні проблеми організації інклюзивної освіти як моделі соціального устрою, розкривають сутність інтегрування дітей з особливими потребами в ЗЗСО в країнах Центральної Європи, визначаючи шляхи впровадження їх позитивного досвіду в спеціальну освіту України, звертаючи увагу на аналіз українського законодавства щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Особливо корисними для нашої дисертації є питання диференціації дітей з особливими освітніми потребами (діти які мають труднощі у навчанні; із затримкою психічного розвитку; діти з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату; дітей з раннім дитячим аутизмом, діти з мінімальною мозковою дисфункцією, а також важливим є розкриття проблем родинного (сімейного) виховання дітей означеної категорії, ставлення батьків до інклюзії. Автори посібника використовують найсучаснішу наукову термінологію, що охоплює розвиток , навчання та виховання дітей з особливими проблемами і потребами. Їхні думки і тлумачення основних дефініцій стали нам в нагоді під час розкриття змісту і сутності базових понять дослідження, визначення понятійно-категорійного апарату, інклюзивного освітнього середовища, допомогли визначити специфіку і зміст корекційно-розвивальної роботи з людьми різних категорій, які мають особливі потреби, встановити форми і методи взаємодії з ними практичних психологів в інклюзивному просторі.

Навчально-методичний супровід самостійної роботи студентів Н. Матвеевої «Інклюзивна освіта» (2015) [80] рекомендовано здобувачам вищої освіти, які навчаються за спеціальностями «Практичний психолог», «Соціальний педагог» і вивчають навчальний курс «Інклюзивна освіта». Посібник передбачає розв'язання задач і вирішення завдань за алгоритмом, частково творчу самостійну роботу, є джерелом накопичення і набуття прийомів, умінь і способів розумової праці, а зокрема навчає виокремлювати і формулювати проблеми, самостійно їх вирішувати, перевіряти набуті знання у практичній діяльності з дітьми з особливими потребами, сприяє розвитку творчої активності майбутніх учителів. Посібник містить задачі трьох рівнів підготовки студентів до практичних занять, включаючи опорні поняття і схеми, тестові завдання до кожної теми, вправи для самоконтролю якості набутих знань із курсу «Інклюзивна освіта», містить словник термінів. Для нашого дослідження цікавим є питання щодо здійснення соціально-педагогічного супроводу дітей й особливими освітніми потребами в ЗЗСО, функціональної діяльності практичних психологів, організації професійної співпраці та взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, застосування освітніх технологій у наданні спеціальних освітніх послуг дітям (дорослим) з особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що з урахуванням зазначеного, варто звернутися також до дослідження О. Будник, яка встановила сутність інклюзивної освіти, окреслила теоретичні основи підготовки студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання, зокрема визначила значення психолого-медико-педагогічних консультацій у розв'язанні проблем інклюзії, організацію роботи з дітьми, які мають особливі освітні проблеми. У навчальному посібнику «Інклюзивна освіта» (2015) [23] авторка наголошує про важливість проведення особистісно орієнтованого навчання, здійснення в інклюзивному процесі індивідуального підходу; подає рекомендації для педагогів, які працюють із дітьми, що мають особливі освітні потреби, акцентує увагу на моделюванні комфортного соціально-виховного середовища для дітей з різними стартовими можливостями. Дослідниця стверджує, що під час взаємодії в інклюзивному середовищі важливо звертати увагу на роботу із родиною учня з особливостями психофізичного розвитку, здійснювати соціально-педагогічну і

психологічну підтримку дітей означеної категорії.

У процесі підготовки практичних психологів заслуговує на увагу рекомендаційний бібліографічний показник «Інклюзивна освіта в Україні: шляхи від теорії до практики» (2017), укладачами якого є Л. Айдарова, О. Коробкіна [79]. У показнику подається інформація про надруковані праці українських учених, які досліджували проблеми психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, а також підготовку майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності.

Цінними з практичної точки зору для психологів, соціальних педагогів є методичні рекомендації «Психологічний супровід інклюзивної освіти» (2017) (за заг. ред. А. Обухівської) [213], в яких висвітлюється проблема вдосконалення науково-методичного забезпечення діяльності психолого-методико-педагогічних консультацій в умовах інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, подаються ефективні напрями і форми роботи, які сприяють комфортному включенню дітей з порушеннями психофізичного розвитку в освітній процес, допомагають створювати ситуацію взаємодії, адже особлива роль у цьому процесі належить практичному психологу, його професійним знанням і вмінням формувати необхідні педагогічні компетентності. У методичних рекомендаціях подано практичний досвід психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в адаптаційний період їх входження в освітній простір, зокрема важливі напрями, методичні прийоми психологічної роботи, які формують толерантність у батьків, педагогів, усвідомлення індивідуальних особливостей дітей, способи налагодження комунікативної взаємодії в колективі однолітків (шкільному класі, студентській групі).

Проблемі підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі присвячено також низку дисертаційних досліджень М. Берегова [11], Г. Давиденко [52], І. Демченко [56], А. Іващенко [78], І. Калиновська [85], Т. Кобилянська [92], А. Колупаєва [102], І. Малишевська [130], Л. Степаненко [273], М. Чайковського [295]. Варто зауважити, що більшість із них розглядають психолого-педагогічний аспект практичної та дидактико-практичної підготовки

фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного середовища, теорію і практику соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу. Звернемося до їх детальної характеристики.

Вважаємо, що досить корисним для ґрунтовного розкриття досліджуваної проблеми є дисертаційне дослідження Г. Давиденко «Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу» (2015) [52], яке характеризує концептуальні засади і методику організації інклюзивного навчання, базові принципи інклюзивного навчання (включення, відкрита невизначена особистість, нормалізація, еволюційність) в системі освіти країн Європейського Союзу щодо їхньої інтеграції в систему вищої освіти України, визначає психолого-ментальні соціальні, організаційно-методичні умови впровадження інклюзивного навчання, а також узагальнює й систематизує досвід розв'язання основних проблем щодо впровадження системних засад інклюзивного навчання в освітню систему країн Європейського Союзу, розробляє й апробує авторську модель ефективного трансферу основних здобутків системи інклюзивного навчання досліджуваних країн ЄС в український освітній простір, складовими якої є: синергетична концепція як оптимальна система інклюзивного моделювання, фінансові, законодавчі, організаційні ресурси, математичні та статистичні параметри ефективності інклюзивного навчання. Розроблений категорійний апарат наукового дискурсу інклюзії дає змогу визначити основні аспекти підготовки практичних психологів до роботи в інклюзивному середовищі.

Вагомим для розкриття означеної теми є також дисертаційне дослідження на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук І. Демченко «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» (2016) [56], в якому авторка розкриває та обґрунтовує складну систему взаємодії суб'єктів освітнього процесу вищої школи, спрямовану на опанування студентами спеціальними знаннями, вміннями і навичками із теорії та практики інклюзивної освіти, зокрема, навчання, виховання і

корекції розвитку учнів з особливими освітніми потребами, формування важливих професійних якостей, які матимуть позитивний особистісний вияв до різних категорій дітей, залучених до інклюзивного навчання: гуманістичне ставлення, любов, піклування, підтримка, допомога, співпраця, співтворчість тощо, що сприятиме освітній результативності, а також аналізує готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Основні положення дисертаційної роботи є суголосними з об'єктом і предметом нашого дослідження, уможлиблює визначити теоретико-методичні основи підготовки практичного психолога до взаємодії в інклюзивному середовищі.

М. Чайковський у дисертаційному дослідженні на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук «Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору» (2016) [295], враховуючи складну структуру поняття «соціально- педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ЗВО», обґрунтовує методологічний, теоретичний та технологічний рівні концептуальних ідей дослідження, зазначає необхідність пошуку найбільш ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб у дітей і молоді з різними рівнями здоров'я, необхідність їхньої інтеграції в соціальне та освітнє середовище, що визначається як нормалізація умов соціального життя і можливостей здобуття освіти відповідно до українських і міжнародно-правових актів. Слушною для нашого дослідження є думка науковця про розроблення педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами, що мають особливі освітні потреби, в умовах інклюзивної освіти як послідовність операцій та процедур, що передбачає відбір і застосування відповідних засобів поступового вироблення особистістю здатності до соціальної взаємодії та рольового соціального функціонування в існуючій ситуації (внутрішній та зовнішній чинники).

Автор зазначає, що організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи зі студентами з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу включає форми, методи та технології соціально-педагогічної роботи, що забезпечують створення та функціонування інклюзивного освітнього

простору, а також включення студентів з особливими потребами до такого простору через соціально-середовищну реабілітацію, соціально-педагогічний патронаж, тьюторство. Зауважує, що необхідним складником організації соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ЗВО є створення спеціального підрозділу – Центру соціальної інклюзії. М. Чайковський дає визначення поняттю «інклюзивний освітній простір», розкриває сутність роботи з людьми, що мають особливі потреби, а також експериментально перевіряє ефективність упровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної та психологічної роботи з означеною категорією в умовах інклюзивного освітнього простору.

І. Малишевська у дисертаційному дослідженні на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук «Теоретико-методологічні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища» (2018) [130], яке є суголосним із проблемою нашої наукової роботи, подає аналіз філософської та науково-педагогічної літератури з означеної теми, досить детально розкриває сутність дефініції «інклюзивне освітнє середовище», акцентує увагу на законодавчих та нормативно-правових засадах інклюзивної освіти. Авторкою здійснено компаративістичний аналіз системи підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти у країнах Північної Америки, з'ясовано стан теорії та практики у вирішенні проблеми забезпечення та підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Окреслено основні аспекти і розроблено систему підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, запропоновано концептуальний підхід як методологічну основу їх реалізації; обґрунтовано методику проведення початкового етапу формувального експерименту.

Відповідно до концепції дослідницею розроблено компетентнісно зорієнтовану систему підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, у контексті якої окреслено основні її компоненти, а саме концептуальний, цільовий, змістовий і процесуальний.

Результативним показником системи підготовки є сформованість професійної компетентності, яка подається як система чотирьох складових, зокрема: соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій, які, своєю чергою, визначаються ціннісно-мотиваційним, пізнавальним і операційно-діяльнісним критеріями.

Важливою для нашого дослідження є подана в дисертації професійно зорієнтована стратегія підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також результати педагогічного експерименту, що є цінним для вдосконалення професійної підготовки і діяльності. І. Малишевською розроблено і впроваджено в освітній процес ЗВО навчально-методичні посібники та методичні рекомендації, які сприяють якісній підготовці фахівців, удосконаленню освітньо-професійних програм підготовки психолого-педагогічних кадрів, розкривають потенційні можливості для оптимізації освітнього процесу, а також організації ефективного інклюзивного освітнього середовища, формуванню готовності до роботи з різними категоріями людей, що мають потреби [130].

На нашу думку, варто виокремити також і дисертаційне дослідження М. Берегової «Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного середовища» (2019) [11], в якому порушується проблема застосування дидактико-психологічних засад інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми проблемами, подається професійно-компетентнісна парадигма підготовки фахівців педагогів для спеціальної та інклюзивної освіти. Заслуговує на увагу також аналіз стану формування і сформованості дидактичних і практичних умінь, навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в освітньому інклюзивному середовищі, змістово-технологічне забезпечення дидактико-практичної підготовки чинних освітньо-професійних програм, моніторингове дослідження ефективності методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів. Зазначене попередньо суттєво доповнює наше розуміння сутності професійної підготовки практичних психологів, які у практичній діяльності тісно взаємодіють із корекційними педагогами у вирішенні психолого-педагогічних проблем.

Цікавою й корисною для професійної підготовки практичних психологів і фахівців-практиків (у контексті нашого дослідження) є дисертаційна робота Т. Кобилянської «Формування готовності майбутніх психологів до роботи з сім'ями підлітків у процесі професійної підготовки (2019) [92], в якій висвітлено теоретичні основи формування готовності майбутніх психологів до роботи з означеною категорією сімей, результатами її діагностування й моніторингу, визначено критерії, показники та рівні готовності майбутніх психологів до роботи із сім'ями підлітків, подано розроблену орієнтовну модель формування готовності, обґрунтування й реалізацію педагогічних умов формування готовності, а також методику проведення формувального експерименту та аналіз його результатів.

Заслуговує на увагу і дисертаційна робота І. Калиновської «Підготовка майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (2020) [85], в якій визначено особливості побудови освітнього процесу в ЗВО, які готують фахівців такого профілю. Важливими для нашого дослідження є положення, що розкривають сутність майбутньої професійної діяльності практичних психологів в інклюзивному освітньому середовищі СЗСО, адже вона охоплює функціональну діяльність, яка досліджується нами. Цінною є подана дослідницею діагностика готовності майбутніх психологів в умовах інклюзивного навчання учнів, а також розроблені авторкою компоненти, критерії, показники та відповідні рівні готовності, методика проведення експериментально-дослідної роботи. Варто взяти до уваги й модель підготовки означених фахівців, розробленні педагогічних умов, які вдосконалюють процес здобуття фахової освіти практичними психологами.

Варто проаналізувати й дисертаційне дослідження Л. Степаненко «Теорія і методика професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами» (2020) [273], у якому розглянуто та висвітлено науково-педагогічні джерела, що розкривають сутнісні аспекти підготовки студентів вищої школи до взаємодії з маргінальними соціальними групами; обґрунтовано теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами;

розроблено та експериментально перевірено модель професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами, що увібрала цільовий, організаційно-технологічний та критерійно-оцінювальний блоки, навчально-методичного забезпечення та педагогічних умов такої підготовки. У роботі виявлено також рівні сформованості професійної готовності до взаємодії з маргінальними соціальними групами у студентів закладів вищої освіти виокремлено показники та розроблені критерії оцінювання. У процесі розроблення критеріїв оцінювання враховувались основні чинники, що відіграють важливу роль у процесі формування складових показників професійних компетенцій: зміст навчального матеріалу; рівень підготовки студентів і психічні особливості сприйняття ними навчального матеріалу. Наукове дослідження вченої обґрунтовує тезу про високий рівень готовності майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами, організаційно-методичні засади формування готовності майбутнього психолога до взаємодії з маргінальними соціальними групами.

У дисертаційному дослідженні на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук А. Іващенко «Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів» (2020) [78] визначено психологічний зміст і сутність понять «саморозвиток майбутніх психологів» і «професійна рефлексія майбутніх психологів»; виокремлено структурні компоненти та складники професійної рефлексії – когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий; сконструйовано її психологічну модель; емпірично досліджено психологічні особливості професійної рефлексії та саморозвитку психологів, обґрунтовано критерії професійної рефлексії та саморозвитку, якісні та кількісні показники і рівні розвитку досліджуваних феноменів; доведено взаємозв'язок між саморозвитком й професійною рефлексією та вплив останньої на саморозвиток майбутніх психологів; розроблено, апробовано та доведено ефективність розвивальної програми та соціально-психологічного тренінгу підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів; розроблені методичні рекомендації викладачам, академічним кураторам та

психологам закладів вищої освіти щодо підвищення потенціалу розвитку досліджуваного психологічного утворення.

Заслуговує на увагу дисертаційне дослідження Т. Цегельник «Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти» (2021). У дисертації досліджено стан розробленості у науково-педагогічній літературі та освітній практиці проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному середовищі. Охарактеризовано основні поняття дослідження, як от: «готовність», «готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності», «інклюзія», «діти з особливими освітніми потребами», «категорії дітей з особливими освітніми потребами».

Авторкою проаналізовано різні класифікації порушень розвитку дітей, з'ясовано психолого-педагогічні та фізіологічні особливості дітей з особливими потребами. Охарактеризовано класифікаційні ознаки особливих освітніх потреб дітей: діти, які мають затримку розвитку; діти, які мають дефіцит розвитку однієї з функцій; діти, які мають дефіцит розвитку декількох функцій/різні варіанти сполучень дефіциту функцій та одного з варіантів недостатнього розвитку; діти, які мають захворювання, діти з особливостями опанування освітньої діяльності; діти з особливостями встановлення контактів із соціальним середовищем; діти з особливостями розвитку внаслідок впливу соціального середовища. Визначено специфіку професійної діяльності вихователів в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Т.Цегельник визначено компоненти процесу формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексійний. Виокремлено та теоретично обґрунтовано сукупність педагогічних умов: формування стійкої позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; використання традиційних та інноваційних форм і методів навчання майбутніх вихователів у ЗВО щодо реалізації інклюзивного навчання в ЗДО; вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів до

професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО; активізація самостійної роботи майбутніх вихователів у практичній діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричного досвіду підготовки теоретично обґрунтовано та розроблено структурно- функціональну модель формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, яка складається з чотирьох блоків: концептуально-цільового, змістового, технологічного, результативного. У процесі дослідження здобувачкою розроблено і впроваджено в освітній процес ЗВО спецкурс «Організація роботи вихователя з дітьми в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти».

Таким чином, аналіз сучасного стану проблеми підготовки практичних психологів до роботи з людьми із особливими освітніми потребами переконливо засвідчив наявність значної кількості наукових напрацювань, у яких порушено проблеми особливостей психологічної та соціальної адаптації людей з особливими освітніми потребами до умов навчання в ЗЗСО, особливостей емоційної сфери, розвитку просторових уявлень у людей з особливими потребами. Подано дані про діагностування, сутність проблем людей з особливими освітніми потребами, а також доведено необхідність формування професіоналізму майбутніх практичних психологів до роботи з людьми із особливими освітніми потребами у процесі професійної та фахової підготовки відповідно до терміну навчання і освітніх рівнів у ЗВО.

Висновки до першого розділу

За результатами теоретичного дослідження сформульовано такі висновки:

1.1. Аналіз філософських, психолого-педагогічних джерел дав змогу встановити, що підготовка практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є досить актуальною проблемою вищої школи, оскільки професія психолога останнім часом в Україні стала однією із затребуваних. Наукові праці засвідчили, що в педагогічній теорії накопичено значний досвід вирішення означеної проблеми, однак, незважаючи на її актуальність, вона залишається недостатньо вивченою. Для розкриття готовності практичних психологів до

взаємодії в інклюзивному середовищі розглянуто проблематику, основні напрями, форми і методи взаємодії у психолого-педагогічній науці та соціологічних дослідженнях. Встановлено, що необхідність підготовки практичних психологів передбачає виокремлення низки вимог, формування особисто-професійних якостей, які забезпечують успішність професійної діяльності. Зміст освіти і рівень підготовки передбачає формування компетентних фахівців, зміну їх внутрішньої психічної структури. Особливу увагу звернено на специфіку діяльності в інклюзивному середовищі, що визначається її змістом, безпосередньою взаємодією фахівців із внутрішнім світом людей, що мають освітні потреби. З метою поліпшення підготовки вважаємо за необхідне розширити її змістово-технологічне забезпечення, розробити педагогічні умови вдосконалення всього процесу, а також формувати особистісні характеристики та якості, які сприяли б самореалізації та самовдосконаленню в умовах інклюзивного середовища.

1.2. Охарактеризовано сутність і зміст базових понять дослідження: «професійна підготовка», «професійна підготовка практичних психологів», «взаємодія», «інклюзивне середовище», «люди з особливими освітніми потребами», «підготовка практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі», «готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі». Узагальнюючи різні точки зору на сутність дефініцій, професійну підготовку тлумачимо як сукупність спеціальних знань, практичних умінь і навичок, сформованих якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності, цілісну систему, побудовану на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального.

Професійну підготовку практичних психологів подаємо як об'єктивно існуючий освітній процес, засвоєння професійних загальнонаукових, психологічних і методичних знань, вироблення відповідних практичних умінь і навичок, формування потреб у самоосвіті, самовдосконаленні та самореалізації, досягнення з цією метою єдності психологічної теорії й практики, фундаментальності та мобільності, науковості й культуровідповідності професійних знань. Доведено, що професійна діяльність практичних психологів має особливості, пов'язані зі

складністю, неоднозначністю психічних процесів, властивостей і станів людей різних категорій, їх проявів у різних галузях людської діяльності, міжособистісної та соціальної взаємодії.

Під взаємодією в інклюзивному середовищі розуміємо систему особливих взаємопов'язаних складових: мети, принципів, змісту, форм і механізмів, реалізація яких різними суб'єктами, спрямованими на зростання виховних можливостей. На педагогічному рівні педагогічна взаємодія розглядається як «процес індивідуальний (між вихователем і вихованцем), соціально-психологічний (взаємодія в колективі) та інтегральний (об'єднує різні виховні впливи в конкретному суспільстві)». Інклюзивне середовище тлумачимо як такий вид середовища, що забезпечує всім суб'єктам можливості для ефективного саморозвитку, передбачає вирішення індивідуальних проблем людей з особливими потребами шляхом адаптації соціального простору, охоплюючи реформування процесу навчання, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний мікроклімат, перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку людей і забезпечували їх участь у цьому процесі.

Люди з особливими освітніми потребами – це категорія осіб із порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, аутизмом, олігофренологією, стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що ведуть до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає в людини потребу в психолого-педагогічному супроводі, підтримці та створенні відповідного інклюзивного середовища.

Готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є результатом підготовки, набуттям сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, які дають змогу якісно виконувати професійну діяльність, оволодівати інтегрованими, загальними та фаховими компетентностями, здатністю на високому рівні виконувати функціональні обов'язки; загальний результат підготовки, інтегрована професійно-особистісна характеристика, професійна здатність і спроможність взаємодіяти з людьми із особливими освітніми потребами з

урахуванням їхніх індивідуальних і психофізіологічних особливостей, дотримання такту і толерантності.

1.3. Охарактеризовано сучасний стан підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Проаналізувавши наукові розвідки, в яких порушено досліджувану проблему, з'ясовано, що їй присвячено низку наукових напрацювань (монографії, підручники, навчальні посібники, наукові збірники, бібліографічні покажчики, дисертаційні дослідження, статті, методичні рекомендації), в яких висвітлено особливості взаємодії практичних психологів в інклюзивному середовищі з означеною категорією людей. Подано дані про діагностування і подолання проблем у людей з особливими освітніми потребами. Доведено, що виокремлена проблема знайшла відображення у багатьох наукових дослідженнях, але чітко встановлених уявлень про цілісний процес підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, її структуру, умови, зміст, форми і методи у наукових розвідках виявлено недостатньо.

Результати аналізу теоретичних засад дослідження висвітлено у наукових публікаціях авторки [230; 233; 234; 235; 236; 238].

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Діагностування готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі

Стандартом вищої освіти України (2022) визначено основні завдання підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі та опосередковано в руслі вирішення завдань щодо психологічного супроводу та підтримки. Проблема підготовки практичних психологів до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби, актуалізується, передусім, у межах реалізації чинних концепцій [74] та Законів України [205; 206; 207; 208], у яких зосереджено увагу на компетентнісному психологічному супроводі освітнього процесу. Так, наприклад, розроблення та імплементація Концепції НУШ [158] орієнтована на дітей нових поколінь: нині активного покоління Y – «дітей тисячоліття» (народжених у період 1990–2000 рр.), погляди та спосіб життя яких «кардинально відрізняється від старших поколінь» [158, с. 13], та покоління Z (народжених у період 2000–2010 рр.), які аналогічно не поцінують думок старших [158]. У цьому ж документі зауважується, що заохочення інклюзивної освіти має бути з передбачуванним психолого-педагогічним супроводом [158].

Аналіз стандарту, що визначає зміст підготовки майбутніх психологів, засвідчив, що він охоплює комплекс навчальних дисциплін, на вивчення яких відводиться 2308 аудиторних годин, самостійну роботу – 4712 год., тобто понад 70 % навчального часу [210]. Зміст освіти відтворений у циклах дисциплін загальної підготовки («Загальна психологія», «Психологія спілкування», «Теорія і практика психокорекції»), професійної підготовки («Вікова психологія», «Психологія професійної діяльності», «Психологія сім'ї», «Психологічні основи професійної орієнтації та самореалізації особистості», «Психологія девіантної поведінки», «Психологія особистості», «Основи

психологічного консультування» тощо), дисциплін вільного вибору студентів («Психологія праці», «Організаційна психологія», «Педагогічна психологія»), теоретичним, практичним навчанням, виконанням навчально-наукового дослідження, самостійною роботою і контрольно-атестаційними заходами. Предметна, спеціальна підготовка бакалавра становить більше половини відведеного навчального часу, що охоплює аудиторну і самостійну роботу студентів.

Практика засвідчила, що готовність фахівців до професійної діяльності починає формуватися на різних етапах: на першому – у закладах вищої освіти (І–ІІ курси), що пов'язано з дисциплінами блоку гуманітарної підготовки циклу загальної підготовки, спрямованих на становлення їх як фахівців.

Другий етап (2–3 курси) пов'язаний з блоком психолого-педагогічної підготовки, зміст якої визначено професійною діяльністю практичних психологів, але ще не відображає її в конкретній діяльності. Проявом професійної діяльності майбутніх практичних психологів має стати їхня здатність до пошукової, дослідницької та творчої активності, потреба саме у такій активності, оскільки власна активність особистості у сучасних умовах є гарантом самореалізації та саморозвитку в психологічній і професійній сферах. Саме цей блок забезпечує самореалізацію майбутніх фахівців.

Третій етап (4 курс) охоплює вивчення дисциплін професійної підготовки і дисциплін за вибором, зміст яких у відношенні до попередніх виявляється в інваріантному (загальному) і психолого-професійному (особливому) одиничному, пов'язаному з фаховими знаннями, вміннями, морально-вольовими якостями, принципово значущими у професії психолога.

З метою проведення експериментальної роботи проаналізовано змістове наповнення психолого-педагогічних дисциплін. У процесі вивчення змісту дисциплін, йдеться не про їх зміну, а про вдосконалення та розширення, що здійснюється у межах предмета дослідження.

У додатку Б подаємо зразок навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти за ОПП «Психологія» за спеціальності 053 – Психологія галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки.

Проведений аналіз складових Стандарту вищої освіти, що визначає зміст підготовки, дав змогу з'ясувати, що: вона спрямовується, перш за все, на багатогранну роботу з учнями ЗЗСО, формує методи і прийоми самовдосконалення, самопізнання себе як фахівця, орієнтує на взаємодію з усіма суб'єктами як освітнього, так і інклюзивного середовища.

У змісті дисциплін «Теорія і практика психологічної корекції», «Основи консультативної психології», «Психодіагностика», «Основи психологічного консультування» розглядаються питання про організацію психолого-педагогічної підтримки і супроводу людей, що мають освітні потреби і проблеми психофізичного розвитку; в дисциплінах «Психологічні основи професійної орієнтації та самореалізації особистості», «Психологія девіантної поведінки», «Психологія особистості» подано матеріал, пов'язаний з проблемою виховання, розвитку, допомоги у самореалізації дітей, що мають освітні потреби, проте в програмах підготовки практичних психологів недостатньо звернено уваги на проблему взаємодії в інклюзивному середовищі; кожного року навчання здобувачі освіти проходять певний вид практики: ознайомлювальна, навчальна, навчально-виробнича і виробнича, проте в їх змісті не передбачено організації взаємодії в інклюзивному середовищі.

Відтак, змістове наповнення фахових дисциплін і різних видів практики передбачає вирішення лише теоретико-методологічних завдань підготовки майбутніх психологів, але не сприяє їх орієнтації на формування пріоритетної складової професії – взаємодії в інклюзивному середовищі з різними категоріями людей. Загальні відомості, що здобули студенти під час теоретичної підготовки, не сприяють формуванню вмінь взаємодіяти з людьми різних категорій, вирішувати психокорекційні завдання, супроводжувати клієнтів під час вирішення проблем. У процесі такої організації необхідно підсилювати практичну підготовку, створювати навчальні ситуації, моделювати практичну роботу, розвиваючи у майбутніх психологів суб'єктний потенціал.

У нинішніх умовах загальна тенденція щодо вирішення окремих питань спрямовується на те, щоб виявити і відрефлексувати особливості викладання

психології в ЗВО, посилити практичну значущість фахових дисциплін, забезпечити їхнє визначальне значення у професійному становленні майбутніх фахівців. У процесі проходження виробничої практики вважаємо, що важливо не лише забезпечувати здобуття знань про ті чи інші форми взаємодії, розвивати практичні вміння та навички, а й забезпечувати оволодіння студентами досвідом саме взаємодії в інклюзивному середовищі. Вважаємо, що це можна досягти з використання активних та інтерактивних форм і методів навчання.

У процесі діагностування з врахуванням контексту дослідження постає необхідність у визначенні переліку тих фахових дисциплін, у змісті яких необхідно здійснювати поглиблене вивчення і практичне вирішення означеної проблеми, зокрема: розроблення спецсемінарів, використання потенціалу позааудиторної роботи, науково-дослідницької діяльності, виробничої практики, що вдосконалисть форми і методи взаємодії в інклюзивному середовищі.

Навчальні дисципліни, обрані нами з метою актуалізації в їх змісті проблем взаємодії, важливості її здійснення, а також для встановлення міжпредметних зв'язків під час розширення змістово-технологічного забезпечення, сприятимуть, на нашу думку, формуванню готовності майбутніх фахівців до взаємодії, саме в інклюзивному середовищі.

Підкреслимо, що аналіз навчальних програм дисциплін «Вступ до фаху», «Соціальна психологія», «Основи психологічного консультування», «Психодіагностика», «Організаційна психологія», «Методика роботи психолога», засвідчує, що в змісті цих дисциплін можуть бути подані теми, вивчення яких сприятиме розгляду сутності й особливостей взаємодії, зокрема психологічної взаємодії як особливого виду діяльності психолога. У навчальні програми з означених дисциплін нами внесено доповнення, які, на нашу думку, сприятимуть формуванню готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, підсилуватимуть загальнопрофесійну підготовку фахівців загалом. Водночас усвідомлюємо, що у процесі засвоєння змісту зазначених дисциплін відбувається формування теоретичних знань, практичних умінь і здібностей різної спрямованості, що сприяє розвитку професійної компетентності

психологів. Це вимагає внесення певної кількості доповнень, які не є основними у процесі вивчення цієї чи іншої теми.

Внесення змін до змісту і розширення навчальних програм соціально-педагогічних, психологічних дисциплін щодо здійснення взаємодії в інклюзивному середовищі подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розширення змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі

Тема	Зміст теми
Вступ до фаху	
Інклюзивне середовище як об'єкт діяльності практичних психологів	Визначення середовища як соціального інституту. Соціалізувальні функції середовища. Види середовища. Поняття «інклюзивне середовище», його вплив на соціалізацію людини. Сучасні тенденції розвитку інклюзивного середовища. Різні визначення інклюзивного середовища
Мікрофактори соціалізації людини. Особливості психолого-педагогічної взаємодії. Психолого-педагогічна підтримка людей, що мають освітні потреби	Психолого-педагогічна підтримка в інклюзивному середовищі як особливий вид діяльності психолога. Інститут соціалізації. Форми психолого-педагогічної взаємодії. Психолого-педагогічна підтримка і супровід людей, що мають проблеми в інклюзивному середовищі
Методика роботи психолога	
Технології психолого-педагогічного захисту прав людей з особливими освітніми потребами	Психолого-педагогічна діяльність практичного психолога в інклюзивному середовищі сімейного неблагополуччя. Участь психолога у процедурі обмеження або позбавлення батьків неповнолітньої дитини батьківських прав
Методика і технологія психолого-педагогічної роботи з сім'єю	Класифікація неблагополучних сімей за різними підставами. Проблеми неблагополучних сімей. Форми допомоги неблагополучним сім'ям. Педагогічні технології. Технологія педагогічної взаємодії
Психодіагностика	
Методика діагностування людей з освітніми потребами	Поняття «людина з особливими освітніми потребами». Методика діагностування цієї категорії людей сім'ї. Методи діагностування сім'ї та їх характеристика.

Особливість психолого-педагогічної підтримки дітей, що мають освітні проблеми	Сутність і механізми психолого-педагогічної підтримки дітей з неблагополучних сімей в умовах ЗСО. Психологічна служба та її роль в організації психолого-педагогічної підтримки дітей, що мають освітні проблеми. Форми психолого-педагогічної підтримки дітей означеної категорії
Основи психологічного консультування	
Люди, що мають особливі проблеми	Поняття «люди з особливими проблемами». Співвідношення понять. Характеристика людей/ дітей з проблемних і неблагополучних сімей. Методика психолого-педагогічного консультування цієї категорії людей.
Вплив порушень сімейних стосунків на психічний стан людей / дітей	Типи сімейного виховання. Батьківські директиви. Дитина в неблагополучній родині. Материнська депривація. Психологічні механізми формування дитини-невротика. Неблагополучна сім'я як чинник формування девіантної поведінки дитини. Методи вивчення батьківських позицій і мотивів сімейного виховання
Психологія організації	
Психолого-педагогічна робота з людьми, що мають проблеми психофізичного розвитку	Психолого-педагогічна робота з людьми, що мають проблеми особливі. Психолого-педагогічна підтримка інклюзивних людей, робота психолога з ними. Взаємодія практичного психолога з означеною категорією людей в інклюзивному середовищі

Необхідно зазначити, що незначна кількість годин, відведених на вивчення дисциплін фахової підготовки, що порушують проблеми взаємодії в інклюзивному середовищі та специфіку психолого-педагогічної підтримки, вивчаються здобувачами освіти лише в ознайомлювальному режимі. У контексті сучасного підходу поглибленому вивченню означеної проблеми сприяють також навчальні дисципліни «Інклюзивна педагогіка», «Патопсихологія», а також проведення спецсемінару: «Робота практичного психолога з людьми, що мають особливі освітні потреби».

У додатку В подаємо програму зазначеного спецсемінару.

Оновлення та розширення змісту підготовки практичних психологів у єдності теоретичного, методичного, практичного та психологічного компонентів є основою формування готовності майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі, яка, на думку сучасних дослідників, дає змогу студенту:

- засвоїти необхідні теоретичні уявлення і знання про особливості організації та здійснення психолого-педагогічної підтримки людей, що мають проблеми психофізичного розвитку;

- вміти визначати найбільш ефективні методи і форми здійснення цього виду діяльності, успішно організувати її в майбутній професійній діяльності.

Вважаємо, що пріоритетним завданням у підготовці практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є інтеграція теорії та практики, адже практична складова завжди залишається широким полем перевірки ефективності застосування теоретичних знань, накопичених студентами у ЗВО, є базисом, на якому здійснюється глибоке засвоєння проблем, що мають місце серед людей різних категорій, і шляхи їх подолання. Викладене уможливило зробити висновок, що підготовка практичних психологів спрямована на досягнення єдиної мети – здійснення продуктивної взаємодії з людьми різних категорій, враховуючи їхні потреби, забезпечити сприятливі умови в інклюзивному середовищі.

З метою з'ясування стану підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі нами проаналізовано цей процес у динаміці (за 2018–2023 рр.) у різних ЗВО України, зокрема:

- освітньо-професійні програми першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки [177];

- плани підготовки бакалаврів (галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія) [150]; робочі програми навчальних дисциплін спеціальності «Психологія» [226; 227];

- контент неформальної освіти, що активно застосовується сьогодні у ЗВО (формальної освіти), передусім, студентами під час самоосвіти, дистанційного навчання (сайти освітнього спрямування, вебінари, групи у соцмережах тощо).

З метою комплексного розуміння реального стану підготовки практичних психологів до взаємодії в умовах інклюзивного середовища проаналізовано навчальні плани українських ЗВО міст: Києва [165; 174; 179], Дніпра [167], Івано-

Франківська [168], Кам'янець-Подільського [166], Миколаєва [169], Рівного [170], Тернополя [171], Харкова [173], Херсону [172], Умані [176, 177, 178]. Беручи до уваги всебічне регіональне висвітлення досліджуваної проблеми, було розроблено узагальнену концепцію підготовки практичних психологів до зазначеного виду взаємодії у ЗВО України. Однак у жодній із вивчених ОПП, не вживано прямих понять «інклюзія», «інклюзивний», «інклюзивне середовище» і дотичних до них понять, що означає: фахові (предметні, спеціальні) компетентності та програмні результати навчання практичних психологів не передбачають підготовки за зазначеним напрямом, не зважаючи на потреби часу, спричинені воєнним станом, соціально-економічною нестабільністю, своєчасної психолого-педагогічної підтримки і супроводу.

Встановлено, що ОПП практичних психологів конкретизується у силабусах, навчальних програмах, які охоплюють, передусім, перелік навчальних дисциплін за циклами. Зокрема проаналізовано навчальні плани підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 053 – Психологія, галузь знань 05 – Соціальні та поведінкові науки за ОПП «Психологія» Київського міжнародного університету і Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (табл. 2.2).

Як бачимо зі змістового поповнення таблиці 2.2, системна підготовка практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі проводиться лише в межах спеціалізації «Психологія (спеціальна)». Натомість, у межах типової підготовки психологів (спеціальності та спеціалізації) таке навчання обмежується лише обов'язковою дисципліною «Інклюзивна педагогіка» / «Основи інклюзивної освіти». Подібна ситуація простежується з дисциплінами вільного вибору студентом (ступень «бакалавр»).

Таблиця 2.2

Аналіз навчальних планів підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (ПЗВО «Київський міжнародний університет» і Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини)

№ з/н	Галузь знань, спеціальність, спеціалізація	Назва навчальної дисципліни, семестр навчання, загальний обсяг годин, форма контролю
1	05 Соціальні та поведінкові науки 053 Психологія	«Інклюзивна педагогіка» (6 / 90 / залік) «Патопсихологія» (5 / 90 / екзамен)
2	01 Освіта 016 Спеціальна освіта (логопедія) Спеціалізація: Психологія (спеціальна)	«Основи інклюзивної освіти» (7 / 90 / екзамен) «Корекційна психопедагогіка» (8 / 90 / екзамен) «Професійна діяльність асистента в інклюзивному класі» (4 / 90 / екзамен) «Сімейне виховання дітей з особливими освітніми потребами» (3 / 90 / залік) «Теорія та методика валеологічної освіти дітей з/без особливих освітніх потреб» (6 / 90 / екзамен) «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» (5 / 90 / екзамен)
3	01 Освіта 012 Дошкільна освіта Спеціалізація: Психологія	«Основи інклюзивної освіти» (7 / 90 / екзамен)

Примітка: у таблиці 2.2 проаналізовано лише обов'язкові дисципліни навчального плану.

Зазначаємо, що навчальна дисципліна «Основи інклюзивної освіти», наприклад, у Тернопільському національному технічному університеті викладається навіть на факультеті управління фізичною культурою та спортом (016 Спеціальна освіта. Корекційна освіта) – для корекційних педагогів [175]; соціальних працівників (у Львівському національному університеті імені Івана Франка) [182]. За основу робочої програми з «Оснoв інклюзивної освіти» у закладах вищої освіти обрано програму курсу, розроблену А. Колупаєвою (2012) [103], для прикладу, в Українському католицькому університеті (М. Швед) [202] та ін.

Примітка: у різних ЗВО назва цієї дисципліни варіює між такими назвами: «Основи інклюзивної педагогіки» (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка [183], Львівський національний університет імені Івана Франка [182], Східноєвропейський національний університет імені Лесі

Українки [181]); «Основи інклюзивного навчання»; «Інклюзивна педагогіка» (УДПУ імені Павла Тичини [55]); «Інклюзивне навчання», «Основи корекційної педагогіки» (Київський університет імені Бориса Грінченка [142]); «Корекційна освіта» (О. Колишкін, Сумський державний університет [97]); «Основи інклюзивної освіти зі вступом до спеціальності» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника [24]) тощо.

Проведене дослідження підтвердило, що для об'єктивності та валідності діагностування варто проаналізувати зміст навчальних дисциплін, які забезпечують формування предметних (фахових, спеціальних) компетентностей практичних психологів у ЗВО. Відтак, нами було проаналізовано низку предметів з метою визначення контенту щодо наявності та дидактичного потенціалу матеріалу, який підсилюватиме формування саме інклюзивної компетентності цих фахівців. До таких дисциплін віднесемо (з переліку лише обов'язкових навчальних предметів): «Основи психодіагностики» [225], «Основи психокорекції» [226], «Психологія спілкування» [227], «Психологічне консультування» [221] тощо.

У процесі вивчення й аналізу змістово-технологічного наповнення робочих програм зазначених попередньо навчальних дисциплін виявлено недостатню кількість інклюзивно спрямованої тематики матеріалу, попри його інформаційно-практичний потенціал. Так, для нас значущим було те, що у змісті робочої програми навчальної дисципліни «Основи психодіагностики» [225] передбачено окрему тему «Психодіагностика здібностей» (структура, види, індивідуальні особливості та методи діагностування), однак не встановлено залежності між поняттям «здібна особистість» і «обдарована особистість» (хоча у рекомендованому списку джерел є література з проблем обдарованості особистості); неповною мірою проаналізовано діагностування обдарованих як категорії «з особливими освітніми потребами». Не дивлячись на актуальність, нагальність і повноту її розкриття у нормативних документах (наприклад, Концепція НУШ [158]) специфіки психологічної роботи з учнями покоління Z («дітьми-індиго», «райдужними дітьми», «дітьми-кристалами» тощо), поданого діагностичного матеріалу в робочій програмі аналізовуваної навчальної дисципліни немає.

Щодо результатів проаналізованої робочої програми навчальної дисципліни «Психологічне консультування», то варто зазначити, що в ній бракує як загалом передбачених тем роботи в інклюзивному середовищі, так і конкретної роботи щодо розвитку та формування обдарованості особистості [221].

Аналіз освітніх програм [164-179] і навчальних планів [149-150] підготовки практичних психологів у ЗВО до роботи в умовах інклюзивного середовища дав змогу виокремити такі аспекти, як:

1. Більшість фахівців із психології (спеціальність – 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки») готують переважно у педагогічних і класичних ЗВО. Як виняток, практичних психологів готують також і у непрофільних закладах, як от: Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя тощо.

2. Неузгодженими залишаються назви навчальних дисциплін, вивчення яких безпосередньо має бути орієнтованим на формування у практичних психологів готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі. Наприклад (відповідно до табл. 2.1), «Інклюзивна педагогіка» циклу «Науково-практична підготовка» – для спеціальності 053 «Психологія»; «Основи інклюзивної освіти» циклу «Фундаментальна підготовка» – для спеціальності 012 «Дошкільна освіта»; «Основи інклюзивної освіти» циклу «Дисципліни за вибором студентів»; «Інклюзивна освіта у початковій школі» циклу «Дисципліни за вибором студентів» – для спеціальності 013 «Початкова освіта».

3. Позитивним є те, хоча певною мірою й недостатнім аспектом, що лише в окремих ЗВО України цілеспрямовано готують практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі на основі засвоєння відповідних дисциплін. Наприклад, у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника – у процесі вивчення навчальної дисципліни «Діяльність психолога у системі інклюзивної освіти» циклу «Дисципліни за вибором студента»; Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка – з циклу «Загальна підготовка» вибіркового блоку «Практичний психолог», навчальна дисципліна «Психологічний супровід дітей з функціональними обмеженнями та розладами

емоційної сфери»; у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського – з циклу «Обов’язкові компоненти ОП» навчальна дисципліна «Психологічний супровід дітей з особливими потребами та психологія часу» тощо.

З метою вирішення Досліджуваної проблеми ми звернулися до аналізу сучасного стану підготовки майбутніх психологів – студентів І курсу. Для цього нами було адаптовано зміст компонентів і методик визначення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі на основі напрацювань І. Калиновської [85].

У додатку Г подаємо зазначені компоненти, критерії, показники і методики.

Вирішення цих завдань вимагало також вивчення думки освітянської громадськості про необхідність підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Було опитано 25 психологів ЗЗСО, 35 соціальних педагогів, 56 викладачів, 76 студентів ЗВО.

Результати опитування подаємо в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати опитування освітянської громадськості про необхідність підготовки практичних психологів у ЗВО до взаємодії в інклюзивному середовищі, у %

Теза твердження	Студенти	Викладачі	Шкільні психологи	Соціальні педагоги
Вважають обов’язковою підготовку практичних психологів до здійснення взаємодії в інклюзивному середовищі	58,5	75,8	85,9	70,4
Вважають психолого-педагогічну підтримку і супровід одними із основних видів діяльності практичних психологів у ЗЗСО	51,3	58,6	67,5	75,2
Психологи володіють методикою організації психолого-педагогічної підтримки та супроводу людей з особливими потребами в інклюзивному середовищі	12,6	23,7	35,6	17,9

Як бачимо з даних таблиці, результати проведеного опитування наочно продемонстрували ступінь усвідомлення освітянами значущості підготовки практичних психологів в умовах сьогодення. Водночас спостерігаємо протиріччя інтересів практичних психологів і майбутніх фахівців у підготовці до здійснення психолого-педагогічної підтримки і супроводу людей різних категорій, а також і недостатньо високим рівнем сформованості методичних умінь здійснення цієї діяльності. Більшість респондентів вважають підготовку до надання психолого-педагогічної підтримки одним як із напрямів, так і складовою загальної підготовки практичних психологів.

За результатами дослідження з'ясовано, що на процес формування готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі негативно впливають такі чинники, як: змістове наповнення фахових дисциплін і виробничої практики не сприяє орієнтації на формування однієї з важливих складових професії практичних психологів – взаємодії в інклюзивному середовищі; загальні відомості, набуті під час теоретичної підготовки, не сприяють формуванню вмінь взаємодіяти з людьми різних категорій; виявлено також необхідність поглиблення знань із медицини, педагогіки, психології, чинного законодавства, що може сприяти більш повному розумінню практичними психологами проблем інклюзії загалом та інклюзивних людей, в т. ч. дітей зокрема. Нами встановлено, що студенти в основному обізнані з цією категорією людей, умовами їх життя, деякою мірою орієнтуються у змісті психолого-педагогічної діяльності із ними, проте достатньою мірою не володіють практичними навичками і прийомами надання реальної і своєчасної психологічної допомоги, підтримки та супроводу.

Отже, актуальні та складні проблеми формування готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі вирішуються повільно, без необхідного змістово-технологічного забезпечення готовності фахівців, що, звичайно, позначається на якості підготовки.

Нами проаналізовано також статистичні дані оприлюдненого на офіційному сайті МОН України матеріалу щодо якості окремих аспектів готовності практичних

психологів до роботи в інклюзивних закладах освіти. Так, 19 липня 2019 року на сайті було подано статистичні дані під заголовком: «Держава провела навчання психологів ІРЦ для роботи з методиками діагностування дітей з ООП» [51]. У контексті нашого дослідження важливим для нас були такі позиції:

- для розвитку дітей з ООП у Інклюзивно-ресурсних центрах держава закупила 500 комплектів методик (власне методик, програмного забезпечення, програмних елементів, тестів, із якими працюють фахівці для визначення напрямів роботи з дитиною з ООП);

- уперше (за кошти держави) у 2019 році було проведено спеціальне навчання для 869 психологів ІРЦ із метою формування готовості до роботи з такими комплектами;

- після закінчення навчання для психологів було проведено спеціальний іспит;

- показники якості такої підготовки, на жаль, констатували, що склали такий іспитів в Україні лише 48 % психологів ІРЦ, а це засвідчило низький рівень їхньої готовності до такого виду діяльності;

- для 52 % психологів ІРЦ, які не склали відповідний іспит, визначено додатковий курс навчання і складання іспиту.

Підтримуємо думку Л. Гриневич, яка вважає, що зазначене попередньо є свідченням високих вимог та чіткого контролю держави і органів правління за якістю діяльності психологів ІРЦ [51], а, відтак, встановлює недостатній рівень професійної підготовки практичних психологів у ЗВО до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Варто зазначити також, що застосування неформальної освіти у процесі формальної виявляється у вигляді або цілеспрямованого використання викладачами у професійній підготовці студентів дидактично обґрунтованого матеріалу сайтів (вебінарів, освітніх порталів тощо), або цими засобами у процесі їхньої самоосвіти. Професійно значущим, сформульованим у форматі загальних компетентностей практичних психологів, є вироблення вміння правильно обирати та використовувати означений матеріал, що уможливить їм професійно самовдосконалюватися, зокрема розвивати їхню інклюзивну компетентність.

Вважаємо, що з урахуванням зазначеного таким популярним сайтом є «Перший український сайт для батьків та психологів» [60]. Підрубрика цього сайту «Робота з особливими дітьми» має, наприклад, на час нашого аналізу такі теми: «Синдром раннього дитячого аутизму», «Мінімальна мозкова дисфункція (ММД)», «Синдром Дауна», «Шизофренія», «Механізм виникнення синдрому дефіциту уваги у дітей (гіпер- та гіпоактивність)» тощо. Але, варто констатувати, що деякий його матеріал технічно заблоковано (наприклад, про шизофренію), частина – короткий (у вигляді анотації) переклад, переважно, з російських джерел. Не заперечуючи актуальність і значущість цього сайту для практичних психологів, зазначаємо недостатню кількість інформації про психологічну роботу та взаємодію в інклюзивному середовищі. Зокрема, загалом відсутня інформація про роботу з дітьми, що мають ознаки обдарованості.

Варто зазначити, що в інтернет-просторі висвітлено також діяльність (з онлайн-зв'язком) створених Ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти у багатьох закладах післядипломної педагогічної освіти (наприклад, у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка [221]). На офіційному сайті цього Центру для широкого загалу подано нормативно-правову базу інклюзивної освіти, різноманітні матеріали про роботу в інклюзивних ЗЗСО, проте, як нам вдалося з'ясувати, загалом відсутня інформація для практичних психологів, які працюють у цій царині, тобто такі фахівці мають бути апріорі готовими до роботи в умовах інклюзивного середовища. Нами не виявлено також жодної інформації про роботу з обдарованими учнями як категорією дітей з ООП.

Отже, випускники – практичні психологи ЗВО, на нашу думку мають бути готовими до професійної діяльності в ІРЦ, однак наразі в закладах освіти недостатньою мірою вдосконалено зміст їхньої професійної підготовки за цією складовою роботи з урахуванням сучасних соціально-освітніх тенденцій неформальної освіти. Результати аналізу довели, що подані попередньо інформаційні сайти лише частково допомагають у вирішенні актуальних професійних проблем, що можуть виникати у практичних психологів під час взаємодії в інклюзивному середовищі. Вважаємо, що важливим чинником є

цілеспрямоване вдосконалення змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до роботи в досліджуваних умовах, зокрема застосування на навчальних заняттях сучасних засобів навчання, зокрема: мережа «Інтернет», Інтернет платформі (Moodle, ZOOM), соціальні мережі тощо.

У процесі діагностування стану готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі детально проаналізовано чинні освітньо-професійні програми, навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін спеціальності «Психологія» («Основи інклюзивної освіти», «Основи психодіагностики», «Основи психологічного консультування», «Психологія спілкування», «Основи психокорекції» тощо); контент мережі «Інтернет» із досліджуваної проблеми. Встановлено, що підготовка практичних психологів у ЗВО до взаємодії в інклюзивному середовищі здійснюється лише під час вивчення обов'язкової дисципліни «Основи інклюзивної освіти», однак її змістове наповнення орієнтоване загальною на підготовку майбутнього педагога і лише частково адаптоване до підготовки фахівця з галузі «Психологія». Зазначено, що зміст цілеспрямованої підготовки до роботи в інклюзивному середовищі в українських ЗВО подано лише вивченням навчальних курсів за вибором (для спеціалізації) здобувачів освіти, однак ефективність їх викладання у сучасних умовах має суперечливу сутність. Виявлено також прогалини у змісті чинних навчальних дисциплін підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному навчанні учнів ЗЗСО: не надано уваги підготовці до роботи з обдарованими учнями, які належать до категорії дітей з особливими освітніми потребами, хоча у чинній Концепції НУШ наголошено про особливий психолого-педагогічний підході до освіти учнів нового покоління, не розроблено достатньої кількості теоретико-практичних вказівок щодо специфіки підготовки фахівців, зокрема практичних психологів, до навчання дітей нового покоління в умовах інклюзивного середовища ЗЗСО.

Аналіз освітньо-професійних програм ЗВО підготовки практичних психологів [164–179] засвідчив, що змістово-технологічне забезпечення знань, необхідних для психолого-педагогічної підтримки суб'єктів інклюзивного навчання, досі повністю невизначене. Відтак, майбутні практичні психологи у ЗВО недостатньою мірою

набувають необхідного рівня інклюзивної компетентності, що заважає їм застосовувати на практиці необхідні методи та технології психологічної взаємодії в інклюзивному середовищі, об'єднаних основною професійною функцією – розроблення та здійснення психолого-педагогічної підтримки і супроводу людей зазначеної категорії.

За результатами констатувального етапу експерименту нами визначено, що бракує саме методичних рекомендацій для викладачів і студентів із діагностування та психологічного супроводу людей, що мають особливі освітні потреби. По-перше, залишаються поза увагою обдаровані учні, які належать до категорії дітей з ООП; по-друге, існуючі методики діагностування обдарованості не узагальнено й на теоретичному рівні, також не обґрунтовано для застосування в інклюзивному середовищі, що потребує більш детальних досліджень; по-третє, ЗЗСО також обирають вузькоспрямовані діагностики: відповідно до профілю закладу (спортивні, предметні, художні здібності тощо). Задля цього варто було б узагальнити комплексні зарубіжні та українські методики діагностування обдарованості учнів нового покоління.

Таким чином, ми дійшли до висновку про необхідність системного та цілеспрямованого вдосконалення змісту теоретичної та практичної підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, оскільки аналіз навчальних планів різних ЗВО спеціальності 053 Психологія засвідчив, що знання у галузі інклюзії студенти здобувають лише у процесі вивчення обмеженої кількості навчальних дисциплін. Відтак, надалі вважаємо за необхідне введення до навчального плану підготовки додаткового навчального спецкурсу «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища», поданого у додатку Д. Для діагностування стану готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі потрібно, на нашу думку, виокремити та обґрунтувати її компоненти, критерії та показники, визначити рівні готовності фахівців до взаємодії з клієнтами різних категорій в інклюзивному середовищі.

2.2. Врахування особливих освітніх потреб людей різних категорій у процесі взаємодії в інклюзивному середовищі

У дослідженні (п.2.1) на основі аналізу змістового наповнення освітньо-професійних програм, навчальних планів визначено реальний стан підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. З урахуванням зазначеного вважаємо за необхідне детальніше охарактеризувати особливості взаємодії практичних психологів із клієнтами різних категорій, які потребують психологічної підтримки і супроводу, на перспективу, врахувавши їх під час розширення змістово-технологічного забезпечення готовності до означеного виду діяльності. З метою вдосконалення взаємодії в інклюзивному середовищі, формування у практичних психологів умінь надання ефективного психологічного супроводу та підтримки нами проаналізовано наукові розвідки відомих учених і практиків, психодіагностичні методики, адже люди з особливими освітніми потребами потребують підтримки компетентних фахівців, якими є практичні психологи.

Теоретико-значущими для розкриття порушеної проблеми, є дослідження як зарубіжних (Ф. Амстронг, Б. Барбер, М. Девіс, Дж. Беллоу, К. Дженкс, Х. Кербо, Г. Сільвер, К. Тейлор, Дж. Деппелер, Р. Джорж, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, С. Ліллі, Т. Лормана, Дж. Лупарт, Д.Харві, Д. Чемберс та інші), так і українських дослідників (В. Гладуш [40], О. Глоба [41], Е. Данілавічюте, С. Литовченко [53], Т. Дегтяренко [54], І. Демченко [56], В. Засенко [75], І.Калиновська [85], А. Колупаєва [98], І. Малишевська [132], С. Мартиненко [133], О. Мартинчук [142], Л. Савчук [246], Н. Софій [263], О. Таранченко [281], О. Федоренко [288]) тощо.

На основі аналізу основних напрацювань вважаємо за необхідне визначити особливості психологічної допомоги та підтримки людей з особливими освітніми потребами. Перш за все, варто зазначити, що під психологічною допомогою розуміємо сферу практичного застосування психологом знань із психології, зорієнтованої на підвищення соціально-психологічної компетентності людей (у нашому випадку – з особливими освітніми потребами), надання психологічної допомоги як окремій людині, так і групі людей; по-друге, це безпосередня робота,

спрямована на вирішення психологічних і психокорекційних потреб, пов'язаних із труднощами у міжособистісних стосунках, а також глибинних особистих проблем.

Найбільш поширеними видами психологічної допомоги є психологічне консультування (психологічна допомога людям, що знаходяться в межах психологічної норми в адаптації, розвитку і розширенні особистісного потенціалу; психокорекція (відновлення норми, як емоційного стану, так і особистісних рис); психотерапія, спрямована на вирішення глибинних особистісних проблем і глибинну трансформацію особистості; психіатрія (медичний вид допомоги, використання медикаментів); гуманістична психіатрія, яка розглядає людину не як хворого, а як особу з іншим світоглядом, використовує медикаменти обмежено, йде психотерапевтичним шляхом). Відтак, основними видами психологічної допомоги є: психологічне консультування, психологічна корекція, кризове втручання, психологічна реабілітація, психологічний тренінг і психотерапія.

Що ж стосується психологічної підтримки людей з особливими освітніми потребами, то більшість дослідників (наприклад, Т. Титаренко) визначають її як систему соціально-психологічних, психолого-педагогічних способів і методів допомоги людям означеної категорії з метою оптимізації їхнього психоемоційного стану під час формування здібностей, самосвідомості, сприяння соціальному самовизначенню, подолання психолого-емоційних криз їхньої життєдіяльності [285].

Аналіз науково-педагогічних джерел дав змогу визначити основні підходи до вирішення проблеми готовності фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби, в інклюзивному середовищі, які під час взаємодії ґрунтуються на визнанні та врахуванні різних типів людей для задоволення їхніх потреб, зокрема надання їм психологічної допомоги і підтримки, що є важливою ознакою професійної компетентності [137]. У контексті нашої проблеми звертаємо увагу на професійні функції практичного психолога, які охоплюють: психологічну профілактику, психологічне діагностування, психологічна допомога та підтримка відповідно до встановлених потреб, організаційно-методичної діяльності під час виконання професійних функцій. На нашу думку, важливими аспектами, безперечно, є «надання психологічної допомоги (не завдання

шкоди, об'єктивності, конфіденційності, поваги до клієнта, необхідності та достатності наданої інформації), діяти на основі етичних міркувань (мотивів), доброчесності, соціальної відповідальності, поваги до різноманітності та мультикультурності)» [205, с. 6].

Досвід підготовки практичних психологів в Україні засвідчив, що існуюча система навчання повною мірою не забезпечує формування сучасних професіоналів-психологів, здатних якісно виконувати функціональні обов'язки у практичній діяльності. Студенти – майбутні практичні психологи – часто розгублюються перед практичними завданнями із подолання негативних поведінкових та особистісних порушень у людей з особливими освітніми потребами. Водночас у сучасних умовах особливу значущість підготовки до роботи з означеною категорією має виявлення контингенту, який потребує психологічної допомоги і підтримки [137].

Аналіз зарубіжного досвіду засвідчив, що досить показово у контексті зазначеного є система підготовки психологів-консультантів і психотерапевтів у західних країнах Європи і США, де інститут психологічної допомоги вже давно сформувався, характеризується високими вимогами, по-перше, до рівня професійних знань і вмінь майбутніх фахівців, по-друге, розвитку їхніх особистісних якостей. У зв'язку з цим професійна підготовка відрізняється тривалістю і багатоступеневістю зазначає, що «допускаються до навчання з психологічного консультування, підтримки, допомоги та психотерапії особи, які мають базову (вищу) освіту в галузі психології, медицини, соціальної роботи, тоді як право на практику психолога-консультанта мають особи, які пройшли спеціальну (в основному, дворічну) програму щодо клінічної психології та психологічного консультування» [5, с. 277]. Для здобуття права на психотерапевтичну діяльність потрібно пройти трьох – чотирьохрічне навчання в спеціальному психотерапевтичному інституті [5, с. 360]. Студенти мають виконати три програми: власне навчальну підготовку в сфері теорії та методики психотерапії; набути досвіду самопізнання у навчальній групі, пройти персональну психотерапію у компетентного психотерапевта в якості клієнта; провести самостійну роботу з клієнтом під супервізоромством фахівця – викладача ЗВО.

Ми переконані, що однією з актуальних проблем практичної психології є підготовка саме фахівців-практиків, які володіють ефективними технологіями надання психологічної допомоги в освітній, виробничій, підприємницькій, викладацькій та медичній сферах. Як доцільно зазначає Ю. Вінтюк, «після закінчення закладу вищої освіти, колишній студент, а зараз – шкільний психолог або психолог будь-якої організації, фірми, військової частини володіє, зазвичай, теоретичними знаннями, необхідними практичному психологу, однак у нього недостатньо розвинені практичні вміння і навички, сформовані компетенції, досвід роботи саме в цій сфері» [32, с. 97]. Відтак, у підготовці практичних психологів недостатньо розробленим є саме практичний аспект, адже не здійснюється практико орієнтований підхід до організації освітнього процесу, теоретичне навчання не відповідає потребам роботодавців і стейкхолдерів.

Проведений аналіз засвідчив, що у психологічних, медичних і соціологічних розвідках виокремлюються категорії людей з особливими освітніми потребами. У контексті зазначеної проблеми цікавими для нашого дослідження є міркування Т. Цегельник, яка в дисертаційному дослідженні «Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти» дає характеристику дітей з ООП, визначаючи їхні класифікаційні ознаки, зокрема: діти, що мають затримку розвитку; діти, які мають дефіцит розвитку однієї з функцій; діти, які мають дефіцит розвитку декількох функцій/різні варіанти сполучень дефіциту функцій та одного з варіантів недостатнього розвитку; діти, які мають захворювання, діти з особливостями опанування освітньої діяльності; діти з особливостями встановлення контактів із соціальним середовищем; діти з особливостями розвитку внаслідок впливу соціального середовища. Спочатку звернемо увагу на людей з порушеннями слуху. Поняття «порушення слуху» часто вживається для визначення широкого діапазону розладів, пов'язаних із розладами слуху, що охоплює і глухоту, яка визначається як цілковита відсутність слуху або його значне зниження, внаслідок якого сприймання та розпізнавання усного мовлення неможливе. Порівняно з глухими, люди зі зниженим слухом мають слух, який за допомогою аудіопідсилювальної апаратури дає змогу сприймати мовлення

оточуючих. Окрім цього, беруться до уваги особливості патологічного процесу і його локалізація: втрата слуху, спричинена захворюванням або порушеннями у зовнішньому або середньому вусі. Людина зі зниженим слухом, зазвичай, має можливість чути за допомогою спеціальних пристроїв або після медичного/хірургічного втручання.

Наукові дослідження зазначають, що сенсорна (перцептивна) втрата слуху є наслідком ураження делікатних сенсорних клітин у внутрішньому вусі або нервів, що з ними з'єднані. Втрата слуху є наслідком ушкодження нервів або клітин центральної нервової системи, як на шляху до мозку, так і з мозку. Втрата слуху або глухота не впливають на інтелектуальні можливості людини або її здатність навчатися, проте людина зі зниженим слухом потребує спеціальних психологічних послуг для того, щоб здійснювати адекватне навчання. У процесі дослідження встановлено, що такі послуги можуть охоплювати: регулярний розвиток мовлення і слуху, формування правильної вимови звуків, навичок комунікації за допомогою фахівця, використання систем і приладів підсилення звуку, послуги перекладача для тих осіб, які використовують жестову мову, відповідні місця в аудиторії, щоб мати змогу читати по губах, фільми/відео із субтитрами, допомогу людині зі зниженим слухом повною мірою розуміти і виконувати інструкції, інструкції для педагогів та інших учнів щодо використання альтернативних засобів комунікації, таких як мова жестів, консультації фахівців, в т. ч. й практичних психологів.

Встановлено, що людям зі зниженим слухом важче, ніж тим, які добречують, засвоювати нові слова, граматику, правильно будувати і розуміти речення. Для глухих людей значне зниження слуху, завчасне, постійне використання наочних моделей комунікації: мова жестів, дактиль, коли букви позначаються певною комбінацією пальців рук, спеціальна вимова, користування звукопідсилювальною апаратурою можуть зменшити певні мовленнєві проблеми. Зокрема, глухі діти з дошкільного віку мають виконувати спеціальні вправи для розвитку мовлення та навичок спілкування. Важливо, щоб практичний психолог в інклюзивному середовищі працював спільно з іншими фахівцями, щоб навчити людину максимально використовувати її залишковий слух, навіть тоді, коли перевага

надається жестовій мові. Оскільки переважна більшість глухих дітей народжується від батьків, якічують, програми мають містити інструкції для виховання дітей у сім'ї. Люди з різним ступенем зниження слуху мають у своєму розпорядженні певні допоміжні засоби: текстові телефони дають людині змогу надрукувати повідомлення та відправити його через телефонну мережу.

Відповідно до зазначеного, вважаємо за необхідне розробити рекомендації щодо організації навчання та виховання людей/дітей з порушеннями слуху, які під час взаємодії в інклюзивному середовищі допоможуть практичним психологам надати кваліфіковану допомогу і супровід. Впевнені, що спілкування є безцінним джерелом мовленнєвого розвитку людини/дитини з порушенням слуху, щоб ним скористатися важливо пам'ятати, що для розвитку словесного мовлення людини з порушеннями слуху з нею необхідно постійно спілкуватися. Словесне мовлення потрібно формувати під час спілкування, виконання побутових дій, режимних моментів, малювання, ліплення, конструювання, гри. У процесі взаємодії з дитиною говорити потрібно: однією літературною словесною мовою, у нормальному темпі, не поспішаючи, але й не уповільнювати, не розтягувати мовлення штучно; при достатньому освітленні; голосом нормальної сили (на відстані можливо дещо гучніше); чітко промовляти, не «ковтати» закінчення; дотримуватися правильних інтонацій; не відвертатися; не робити зайвих рухів, які можуть відвернути увагу; емоційно заохочувати дитину до спілкування. Для розвитку слуху необхідно визначити, звідки чується звук, визначити кількість звучань; розрізняти гучне й тихе звучання, різні немовленнєві звучання навколишнього світу; сприймати та розрізняти на слух та слухо-зоровій основі мовленнєві звуки, склади, слова, словосполучення і короткі речення. Під час навчання читати дуже корисною є робота з різною азбукою, зокрема знаходження букв, складання складів із букв, слів із букв.

Наступна категорія, яка підлягає дослідженню, люди з порушеннями мовлення. Нами встановлено, що до мовленнєвих порушень належать: дислалія (порушення звуковимови); порушення голосу дисфонія та афонія); ринолалія (порушення звуковимови і тембру голосу, пов'язане з вродженим дефектом будови артикуляційного апарату); дизартрія порушення звуковимови та мелодико-

інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату); заїкання; алалія (відсутність або недорозвиток мовлення у дітей, зумовлене органічними ураженнями головного мозку); афазія (повна або часткова втрата мовлення, спричинена органічними локальними ураженнями головного мозку); загальний недорозвиток мовлення; порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія). Більшість цих порушень усувається в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, водночас трапляються випадки, коли і в основній та старшій школі ці розлади залишаються неподоланими.

Учні з мовленнєвими порушеннями мають функціональні або органічні відхилення у стані центральної нервової системи, часто скаржаться на головну біль, нудоту, запаморочення. У багатьох із них спостерігається порушення рівноваги, координації рухів, недиференційованість рухів пальців рук і артикуляційних рухів. Під час навчання вони швидко втомлюються, для них характерними ознаками є дратівливість, емоційна нестійкість, у них спостерігається нестійка увага і пам'ять, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність; часто виникають невротичні реакції на зауваження, низьку оцінку чи несхвальні висловлювання вчителя чи дітей.

Особливу групу дітей з порушеннями мовлення складають діти з розладами процесів читання і письма. Труднощі сприйняття тексту (дислексія) характеризується як нездатність сприймати друкований чи рукописний текст і трансформувати його у слова. У процесі дислексії під час читання спостерігається такі типи помилок, як: зміни і змішування звуків, частіше близьких за акустико-артикуляційними ознаками; побуквене читання; спотворення звукоскладової структури слова, що проявляється у пропусках приголосних при збігу) і голосних, додаваннях; перестановках, пропусках звуків і складів; вади розуміння прочитаного, які проявляються на рівні окремого слова, речення, тексту загалом; аграматизм, що проявляється на аналітико-синтетичному і синтетичному етапах опанування навичок читання.

Порушення опанування письма (дисграфія) – спотворення чи заміна букв, викривлення звуко-складової структури слова, порушення злитого написання слів і

речень, аграматизм. В основу класифікації дисграфії покладено несформованість певних операцій процесу письма: артикуляційно-акустична дисграфія проявляється в змінах, пропусках букв, які відповідають пропускам звуків в усному мовленні. Дисграфія на основі порушення фонематичного розпізнавання проявляється у замінах букв відповідних фонематично близьким звукам, хоча в усному мовленні звуки вимовляються правильно; дисграфія на основі порушення мовного аналізу і синтезу, що проявляється у спотворенні звуко-буквеної структури слова, поділ речень на слова; граматична дисграфія пов'язана з недорозвитком граматичної будови мовлення; оптична дисграфія пов'язана з недорозвитком зорового аналізу і синтезу та просторових уявлень, що проявляються в замінах і спотворенні букв на письмі, до оптичної дисграфії належить і дзеркальне письмо. Практичному психологу під час взаємодії в інклюзивному середовищі необхідно володіти психодіагностичними методами роботи з цією категорією людей.

Наступна категорія – люди з порушеннями зору. Стан зору можна характеризувати таким чином: «слабозорий» – наявність певних проблем із зором, які потребують спеціального навчання, «зі зниженим зором» – людина не може прочитати газету навіть за допомогою окулярів або контактних лінз. Люди «із залишковим зором», коли гострота зору становить 0,04 і має дуже обмежений кут зору (20 градусів у найширшій точці), повністю сліпі люди, в яких фіксується цілковита відсутність зору (рівна 0) навчаються за допомогою друку Брайля або інших невізуальних засобів.

Люди з психофізичними порушеннями можуть мати також і розлади зору, що затримуватиме моторний, розумовий та/або соціальний розвиток. Маленька дитина з порушеннями зору не має змоги повноцінно ознайомлюватися з предметами, які її оточують, і від цього, позбувається можливостей набутти досвід і навчитися. Така ситуація може тривати, доки навчання не стане мотивацією або не почнеться втручання. Внаслідок того, що дитина не має змоги бачити батьків або ровесників, вона не має змогу імітувати соціальну поведінку або розуміти невербальні знаки. Проблеми, пов'язані зі зниженням зору, можуть перешкоджати становленню незалежності дитини. З урахуванням зазначеного психологу-практику необхідно

звернути увагу на особливості навчання і виховання таких дітей, якомога раніше надавати допомогу, на ранніх етапах втручання. Комп'ютерні технології, оптичні та відеозасоби можуть допомогти дітям із порушеннями зору різної складності під час звичайних шкільних занять, для них існують друковані великим шрифтом навчальні матеріали, книжки зі шрифтом Брайля та на плівці. Учням із порушеннями зору в інклюзивному середовищі потрібна додаткова допомога: спеціальне обладнання, розвиток навичок слухання, комунікації, орієнтування, мобільності, допомога в особистісному становленні, повсякденному житті.

Діти з труднощами у навчанні теж відносяться до цієї категорії, адже труднощі загалом позначають специфічні проблеми, пов'язані з навчанням, вони можуть перешкоджати учням щось вивчати або використовувати навички читання, письма, слухання, міркування, рахунку, зв'язного мовлення тощо. Труднощі у навчанні бувають різноманітними, зокрема в опануванні читання і письма, усвідомлення математичних дій тощо. Діти, які мають труднощі у навчанні, неліниві, не мають зниженого рівня інтелектуального розвитку, вони, зазвичай, мають нормальний інтелектуальний потенціал, просто їх мозок обробляє інформацію по-інакшому. Для них передбачено спеціальне навчання, корекційна допомога, яку має здійснювати практичний психолог.

Труднощі у навчанні в деяких з них коригуються, в інших – залишаються на все життя, проте вони можуть досягати певних успіхів, коли їх навчити, як саме подолати проблеми, пов'язані з їхнім порушенням. За відповідної допомоги практичного психолога діти цієї категорії можуть навчатися достатньо успішно. Труднощі у навчанні визначаємо як розлад одного або більше основних психологічних процесів, які можуть виявлятися у зниженні ефективності навчально-пізнавальної діяльності та соціальної адаптації загалом. Труднощі у навчанні не охоплюють навчальні проблеми, які є наслідком порушень зору, слуху або моторних функцій, зниження рівня розумового розвитку, емоційного дисбалансу, впливу навколишнього середовища, культурних або економічних чинників.

Експерти розглядають помітні відмінності між тим, як поводить себе дитина у ЗЗСО, і як добре вона може поводитися, зважаючи на її інтелектуальні здібності або можливості. Існують також спеціальні показники, за допомогою яких можна

визначати цей стан. Більшість із них стосується завдань початкової школи, оскільки труднощі у навчанні, зазвичай, виявляються саме в молодшому віці. Практичним психологам, батькам, учителям необхідно працювати над тим, щоб надавати таким дітям відповідну корекційну допомогу і підтримку. Якщо у дитини виникли неочікувані проблеми під час засвоєння навичок читання, письма, переказу або рахунку, вчителям і батькам варто залучати для її обстеження фахівців, зокрема звернутися до практичного психолога. Це стосується і випадків, коли вона безрезультатно намагається опанувати будь-які з цих навичок. Відтак, її треба обстежити, щоб визначити, в чому полягає проблема, за результатами надати відповідну допомогу і психолого-педагогічний супровід.

Категорія, яка потребує особливої уваги, – діти з раннім дитячим аутизмом. Загальновідомо, аутизм або первазивний чи наскрізний, проникаючий розлад є особливим розладом розвитку. Зазвичай, вже до трирічного віку стають помітними неврологічні розлади, що впливають на комунікаційні здібності дитини, здатність розуміти мовлення, гратися та спілкуватися з іншими. Аутичний розлад є одним із порушень, за яким діти та підлітки мають проходити спеціальне навчання та супутні послуги. Такий стан суттєво позначається на розвитку вербальної та невербальної комунікації, соціальної діяльності, та, як наслідок, навчанні дитини. Аутичні діти занурені у себе і, зазвичай, не виявляють інтересу до інших; вони уникають дивитися в очі, дратуються від фізичних контактів; часто не говорять, не реагують на звертання, хоча й мають нормальний слух; вони повторюють міміку, слова та інтонації, які копіюють у інших; їм притаманні одноманітні, повторювані рухи; іноді вони хворобливо прив'язані до певних предметів, оточення. Діти, хворі на аутизм, відрізняються між собою за здібностями, розумовим розвитком і поведінкою. Одні діти не розмовляють, інші – мають обмежений мовленнєвий запас, що складається з одних і тих же фраз або діалогів. Люди з більш розвиненими мовленнєвими здібностями виявляють здатність до використання невеликого діапазону тем для обговорення та труднощі розуміння абстрактних понять.

До особливостей навчання варто віднести: раннє діагностування, розроблення відповідних навчальних програм та проникаючий розлад розвитку. Починаючи з

трьох років, ці діти можуть навчатися за відповідними навчальними програми залежно від індивідуальних потреб. Навчальні програми для учнів – аутистів спрямовані на поліпшення комунікації, соціальних, академічних здібностей і поведінки у повсякденному житті. Особливості поведінки та комунікації, що ускладнюють навчання, часом потребують допомоги досвідчених фахівців, які розробляють і допомагають втілювати план вдома і школі. З урахуванням цього оточення у класі має структуруватися таким чином, щоб програма для дитини була послідовною та передбачуваною. Взаємодія зі здоровими ровесниками також є дуже важливою, оскільки є моделлю відповідного мовленнєвого спілкування та соціальної поведінки. Для того, щоб подолати труднощі засвоєння нових навичок, практичному психологу важливо розробити спільні програми з батьками, щоб навчальна діяльність, досвід передавалися і практикувалися вдома, завдяки чому діти й дорослі, які страждають на аутизм, можуть жити та працювати в соціумі: колективі, групі.

У контексті сучасного підходу актуальною є також проблема взаємодії практичних психологів із дітьми, що мають гіперактивність і порушення уваги. Гіперактивність у дітей виявляється невластивою для нормального, відповідного зросту і розвитку дитини неухильністю, імпульсивністю. За даними психолого-педагогічних джерел, в описі таких дітей вживаються терміни: «рухливий», «імпульсивний», «спритний», «енерджайзер», «вічний двигун», «живчик», «вулканчик». Деякі науковці використовують і такі словосполучення, як: «моторний тип розвитку», «діти з підвищеною активністю», «діти з підвищеною активністю». Нами встановлено, що майже половина дітей страждає на так звану гіперактивність. Дослідження переконують, що не лише у нашій країні, але всьому світі їх кількість неухильно зростає. Якщо дитина гіперактивна, то труднощі зазнає не лише вона сама, але й її оточення. Дитині необхідна своєчасна допомога, зокрема практичного психолога, інакше надалі може сформуватися асоціальна або навіть психопатична особа.

Проведені практичні дослідження довели, що найбільше гіперактивність проявляється у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Саме в цей період здійснюється перехід до провідної навчальної діяльності, у зв'язку з цим

збільшуються інтелектуальні навантаження: від дітей потрібні вміння концентрувати увагу на тривалішому відрізку часу, доводити почату справу до кінця, досягати певного результату. Результати проведеного дослідження дали змогу виділити ознаки, які є діагностичними симптомами гіперактивних дітей. Практичному психологу необхідно звертати увагу на такі основні ознаки: неспокійні рухи в кистях і стопах – дитина не може спокійно сидіти на місці, коли від неї цього вимагають, легко відволікається на сторонні подразники, на питання часто відповідає, не замислюючись, не вислухавши його до кінця. Виконуючи завдання, відчуває складнощі (непов'язані з негативною поведінкою або недостатністю розуміння), важко концентрує увагу на певному виді діяльності. Часто переходить від однієї незавершеної дії до іншої, не може гратися тихо, спокійно, багато говорить, часто заважає іншим, втручається в ігри інших дітей. Відтак, складається враження, що вона не слухає, інколи здійснює небезпечні дії, не замислюючись про наслідки, але пригод або гострих відчуттів спеціально не шукає.

Усі подані ознаки можна поділити на такі види: надмірна рухова активність; імпульсивність; відволікання-неуважність. Відтак, практичним психологам важливо знати, що діагноз вважається правомірним, якщо виявляються щонайменше вісім симптомів. Так, маючи досить розвинені інтелектуальні здібності, гіперактивні діти відрізняються недостатністю мовленнєвого розвитку і тонкої моторики, зниженим інтересом до набуття інтелектуальних навичок, малювання, мають деякі інші відхилення від середніх вікових характеристик, що веде до відсутності у них інтересу до систематичних занять.

Зазначимо, що гіперактивні діти – молодші школярі мають підвищену проблему в русі, що суперечить вимогам шкільного життя, оскільки правила не дають змогу їм вільно рухатися під час уроку і навіть під час перерви, а висидіти за партою 4-6 уроків по 45 хвилин поспіль для них є непосильним завданням. Цьому сприяє брак рухливості на уроці, відсутність зміни форми діяльності. Наступною проблемою є протиріччя між імпульсивністю у поведінці дитини і нормативністю стосунків на уроці, що відображається в невідповідності поведінки дитини до встановленої схеми: запитання вчителя – відповідь учня. Гіперактивна дитина,

зазвичай, не чекає, доки педагог дозволить їй відповідати, вона найчастіше починає говорити, не дослухавши запитання, і часто вигукує з місця.

Варто підкреслити, що гіперактивним учням властива нестійка працездатність, що є причиною збільшення кількості помилок в усних відповідях, під час виконання письмових завдань, а фіксована система оцінювання знань, умінь і навичок виконує не стільки функцію регулювання, скільки санкцію для дитини, оскільки збільшення у зв'язку із стомленням кількості помилок приводить до збільшення кількості зауважень і негативних оцінок, що сприймається нею як негативне оцінювання себе загалом, а не оцінювання своєї роботи. Практичним психологам і вчителям важливо звертати увагу й на те, що навички читання і письма у гіперактивної дитини значно нижчі, ніж в однолітків, і не відповідають її інтелектуальним здібностям. Письмові роботи вони виконують неохайно, з помилками. Водночас дитина не хоче прислухатися до порад дорослих, тому фахівці вважають, що справа тут не лише у порушенні уважності. Труднощі у формуванні навичок письма і читання часто виникають як результат недостатнього розвитку координації рухів, здорового сприйняття, мовленнєвого розвитку. Система опанування навчального матеріалу потребує від учнів уважного прослуховування і виконавчої поведінки, тоді як гіперактивним дітям потрібні, перш за все, візуальна та тактильна опора. Особливість шкільного середовища, що не дає змогу гіперактивним дітям почуватися комфортно, є відсутність ігрового простору, який дає змогу організовувати ігри для зняття напруження, обігравати агресивність, корекцію механізмів емоційного реагування, розвиток навичок соціальної поведінки.

Вважаємо, що проблему гіперактивних дітей не можна вирішити миттєво та лише одним практичним психологом, це комплексна проблема, яка потребує уваги як від батьків, так і лікарів, педагогів, психологів. Окрім того, медичні, психологічні та педагогічні завдання подекуди так перекликаються, що між ними неможливо провести розподільну лінію. Початкове визначення лікарем-невропатологом або лікарем-психіатром діагнозу і медикаментозної терапії доповнюється психологічною і педагогічною корекцією, що визначає комплексний підхід до проблем гіперактивної дитини, і може гарантувати успіх у подоланні багатьох

негативних проявів означеного синдрому. Урізноманітнити емоційний досвід гіперактивної дитини, допомогти їй опанувати елементарні дії самоконтролю і пом'якшувати прояви підвищеної рухливої активності – це означає змінити її стосунки з близькою дорослою людиною, і, перш за все, з мамою. Супутні порушення у поведінці піддаються корекції, але процес поліпшення стану дитини потребує, зазвичай, тривалішого часу і настає не відразу.

Не залишаються осторонь у полі зору практичних психологів і діти з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема церебральним паралічем, спричиненим ушкодженням ділянок мозку, які контролюють здатність використовувати м'язи тіла, внаслідок шкідливого впливу на мозок. Церебральний параліч може бути слабким, середнім і сильним. Слабкий – дитина незграбна, середній – шкутильгає, сильний – може позначитися на загальному фізичному стані дитини. Дитина, яка страждає на середній або сильний церебральний параліч, може потребувати пересувного крісла або спеціального обладнання. Інколи ці діти можуть мати проблеми у навчанні, порушення слуху та зору (сенсорні порушення) або порушення розумового розвитку. Церебральний параліч спричинює також порушення рухової сфери. Передбачено, що дітям із церебральним паралічем треба завчасно надавати превентивні послуги, спеціальна освіта та супутні послуги.

Працюючи в інклюзивному середовищі, практичним психологам необхідно знати, що існують три типи церебрального паралічу: спастичний – коли тонус м'язів підвищений, рухи незграбні. За атетоїдним (дискінетичним) може бути уражена вся рухова сфера, зазвичай, за такої форми церебрального паралічу спостерігаються повільні, погано контрольовані рухи тіла, низький м'язовий тонус. Змішаний – комбінація двох поданих попередньо симптомів. Дитина, яка має змішану форму церебрального паралічу, має одночасно підвищений та знижений тонус.

На нашу думку, практичним психологам важливо під час взаємодії враховувати особливості поведінки і навчання цієї категорії дітей. Хвора на церебральний параліч людина може мати чимало проблем у школі, тому їй потрібна індивідуальна допомога. Законом України «Про освіту» (2017) передбачено надання навчальних послуг дітям із особливими потребами. Для дітей до трьох років послуги

можуть надаватися через систему раннього втручання. Практичним психологам необхідно працювати з батьками дитини над розробленням плану надання індивідуальних послуг родині, який має передбачати її особливі потреби, а також послуги, які необхідно надати для їх задоволення.

Для дітей шкільного віку, в т. ч. молодшого, спеціальне навчання та супутні послуги надаються через шкільну систему. Персонал школи працює з батьками дитини над розробленням індивідуального навчального плану, який є схожим на попередній, що описує унікальні потреби дитини та послуги, які вона має отримати для задоволення цих потреб. Завдяки правильній комбінації підтримки, використання обладнання, додаткового часу та пристосування, всі діти, які страждають на церебральний параліч, можуть бути успішними учнями та мати повноцінне життя. Відтак, вважаємо, що для надання терапевтичних послуг і спеціального обладнання дітям, які мають церебральний параліч, практичним психологам і педагогам потрібні допоміжні засоби, зокрема: комунікаційні пристрої: комунікаційні дошки з малюнками, символами, буквами або словами. Дитина може спілкуватися, вказуючи пальцем або очима на малюнки, символи. Існують і більш складні комунікаційні пристрої, в яких використовуються голосові синтезатори, що допомагають дитині «розмовляти» з іншими. Помічними будуть також комп'ютерні технології: від електронних іграшок зі спеціальними кнопками – до складних комп'ютерних програм.

Серед зазначених категорій людей особливої підтримки від психолога потребують діти з синдромом Дауна, який є одним із найпоширеніших хромосомних розладів, що легко розпізнається і характеризується порушеннями розумового розвитку. Практичному психологу необхідно вміти визначати прояви цього захворювання, адже існує понад п'ятидесяти клінічних ознак синдрому Дауна, зокрема: ослаблений м'язовий тонус; очі скошені та мають із внутрішньої сторони складки шкіри (епікантальні складки); плоске перенісся; плоске обличчя; короткі, широкі кисті руки з однією складкою через долоню на одній або обох руках; широкі ступні ніг та короткі пальці; маленькі, низько посаджені вуха; коротка шия зі складками; невелика голова; маленький рот і великий язик. Зазвичай, дитина, яка

страждає на синдром Дауна, окрім очевидних фізичних особливостей, часто має специфічні проблеми зі здоров'ям. У цих людей часто спостерігаються порушення зору, зниження слуху та розлади мовлення, стан атлантаксіальної нестабільності – розбалансованість двох верхніх вертебральних нервів шиї, який стан виявляється, коли люди роблять вправи, під час яких треба витягувати або повертати шию. У таких випадках практичному психологу необхідно попередити батьків про необхідність медичного огляду дитини, щоб з'ясувати, чи потрібні обмеження (заборона) фізичних вправ, які можуть їй зашкодити.

У процесі взаємодії в інклюзивному середовищі необхідно особливу увагу зосереджувати на чинниках, які перешкоджають успішному навчанню, зокрема, відставання у розвитку тонкої та загальної моторики, можливі проблеми зі слухом і зором, проблеми з розвитку мовлення, слабка короткочасна слухова пам'ять, більш короткий час концентрації уваги, труднощі у спілкування з однолітками; труднощі у встановленні послідовностей (дій, явищ, предметів), проблеми із зором, хоча діти з синдромом Дауна мають гарні можливості до наглядного навчання; проблеми зі слухом, адже багато дітей цієї категорії мають деяку недостатність слуху, особливо у перші роки життя; рівень слухового сприйняття може змінюватися впродовж дня; діти з синдромом Дауна мають погано розвинене мовлення.

Відтак, зупинимося на характеристиці розвитку психічно–пізнавальних процесів, зокрема мислення, що є свідченням недорозвитку мовлення цих дітей, і створюється відчуття наявності більш низьких пізнавальних здібностей, але при виконанні невербальних завдань (класифікація предметів, додавання та віднімання) деякі діти з синдромом Дауна можуть демонструвати такі ж результати, що й решта. У формуванні здібності міркувати та вибудовувати докази діти з синдромом Дауна відчують значні труднощі. Абстрактні поняття для них недоступні для розуміння, також може бути ускладнене вміння вирішувати практичні проблеми. Обмеженість уяви, труднощі у побудові висновків, які є основою розумової діяльності, перешкоджають багатьом дітям цієї категорії вивчати окремі шкільні предмети. Наступне – пам'ять, яка характеризується зменшеним об'ємом, потрібно більше уваги для вивчення і засвоєння нових навичок і запам'ятовування нового матеріалу.

У дітей цієї категорії спостерігається недостатньо розвинена короткотривала пам'ять і проблеми в обробленні інформації, яка сприймається слухом. Для них буде характерною нестійкість активної уваги, підвищена стомлюваність і виснажливість, короткотривала концентрація уваги, діти легко відволікаються, втомлюються. Поведінка таких дітей характеризується, зазвичай, слухняністю, добродушністю, інколи ласкавістю, готовністю робити те, що їх попросять. Вони легко контактують, хоча інколи спостерігаються поведінкові розлади, збереження елементарних емоцій, більшість із них ласкаві, контактні. Деякі показують позитивні емоції у ставленні до всіх дорослих, вступають з ними у контакт, деякі – переважно до тих, із якими вони постійно спілкуються. У людей цієї категорії позитивні емоції спостерігаються частіше, ніж негативні. За умов невдачі вони, зазвичай, не засмучуються, не завжди можуть правильно оцінювати результати своєї діяльності, і емоції задоволення супроводжує закінчення завдання, яке може бути виконане і неправильно.

У центрі уваги практичних психологів знаходяться також діти з затримкою психічного розвитку. Затримку психічного розвитку (ЗПР), яку розуміємо як синдром тимчасового відставання психіки загалом або окремих її функцій: моторних, мовленнєвих, емоційно-вольових. Ця ознака відставання з часом долається, і тим успішніше, чим раніше виявляється її причина. З урахуванням цього практичному психологу в інклюзивному середовищі важливо створювати необхідні умови для корекції, які забезпечують нормальне навчання й виховання дітей цієї категорії. Особливість затримки психічного розвитку зумовлює зміст і глибину порушень структури навчально-пізнавальної діяльності цієї категорії учнів, може зумовлюватися багатьма чинниками, зокрема: спадковою схильністю, порушенням функціонування мозку в період внутрішньоутробного розвитку, пологові ускладнення, хронічні та тривалі захворювання в ранньому дитинстві, невідповідні умови виховання тощо.

Залежно від цих чинників виділяють різні форми затримки, зокрема конституціонального та соматогенного походження, за якою дитина мініатюрна і зовні тендітна, структура її емоційно-вольової сфери відповідає більш ранньому вікові, постійні хвороби знижують вимогливість батьків, загальна слабкість організму знижує продуктивність її пам'яті, уваги, працездатності, гальмує розвиток

пізнавальної діяльності. Окрім цих форм, характерним є психогенне походження, зумовлене невідповідними умовами виховання (надмірна опіка чи недостатнє піклування про дитину). Розвиток затримується внаслідок обмеження комплексу подразнень, інформації, що надходить із оточуючого середовища.

Значна кількість дітей із затримкою психічного розвитку, отримавши своєчасну корекційну допомогу і супровід від практичного психолога, засвоює програмовий матеріал і «вирівнюється» після закінчення початкової школи. Водночас чимало учнів упродовж наступних років навчання потребують особливих умов організації педагогічного процесу через значні труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Учні, які мають подібні труднощі, потребують ретельного психолого-педагогічного вивчення з метою визначення ефективних методів навчання. Для практичного психолога робота з батьками таких дітей має винятково важливе значення, оскільки їхнє розуміння сутності труднощів і відповідна допомога в колі сімей сприятимуть подоланню труднощів у навчанні. Діти цієї категорії мають бідний словниковий запас, велику кількість помилок синтактичного плану (злиття кількох слів, невміння визначати межі речень). Недоліки виявляються у нечіткій вимові звуків у потоці мовлення і загальній в'ялості артикуляції. Деякі діти нечітко вимовляють шиплячі й свистячі, дзвінкі й глухі, тверді й м'які звуки. Темп читання у них дуже повільний, водночас вони допускаються помилок: заміни, пропуски і перестановки букв, складів, ковтовання закінчень, змішування граматичних форм. Читання монотонне, інтонаційно недиференційоване, своєрідна каліграфія: недотримання рядка, елементи букв непробійні (розтягнуті або зменшені). Письмові роботи виконують неохайно, з великою кількістю виправлень.

Як засвідчила практика і психолого-педагогічні спостереження, особливо складних для дітей із ЗПР є засвоєння математики. Вони виникають через низький рівень розвитку пізнавальних процесів: уваги, логіки, орієнтування у просторі тощо, а звідси виникають порушення у розумінні структури чисел, лівого та правого боку, складність у цифрових операціях під час переходу через десяток. Діти важко диференціюють геометричні фігури, відчувають труднощі у процесі співвіднесення їх із реальним предметом, в основі якого знаходяться. Труднощі у дітей з ООП

пов'язані не лише з відчуттями фізичного обмеження і дискомфорту, переживанням втрати своїх можливостей, але й негативним ставленням, з яким стикається людина у своєму найближчому оточенні. Уявлення про дитину з особливими потребами, як про ту, яка багато чого не може робити, потребує допомоги інших, викликає найчастіше почуття жалю. Це заважає дитині включатися в активні соціальні стосунки і щоб уникнути такого ставлення, люди з ООП здебільшого спілкуються лише з подібними собі. Відтак, процеси кардинальних перетворень у сучасному суспільстві, системі освіти вимагають від фахівців, зокрема практичних психологів, переорієнтації свідомості на гуманістичні цінності.

У контексті нашого дослідження зазначаємо, що останнім часом наше суспільство повернулося обличчям до проблем дітей і підлітків із ООП, саме зараз найбільш гостро постало питання соціалізації дітей, які мають тяжкий ступінь розумової та фізичної обмеженості. Досвід роботи фахівців і перегляд нашого ставлення до осіб із обмеженими можливостями тільки підтвердили аксіому: кожна людина має право здобути відповідну освіту, психологічну підтримку і супровід. Найактуальнішим питанням сьогоденної системи освіти є інклюзивна освіта для людей із обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному інклюзивному просторі. Кожна країна має свій досвід спеціального навчання таких дітей, пройшовши різний шлях від інтеграції до інклюзії.

Подані аргументи на користь перебування учнів в інклюзивному середовищі незаперечні, тому супротивне твердження про те, що решта дітей здобудуть менш якісну освіту в інклюзивному середовищі чи перебуватимуть у менш сприятливих соціальних умовах, важко назвати аргументованим. У багатьох аспектах решта дітей від перебування в інклюзивному середовищі отримують стільки ж користі, стільки й діти з особливими освітніми потребами. Діти без обмежених можливостей можуть підвищувати самооцінку та закріплювати знання навчального змісту, стаючи наставниками для інших. Вони мають також нагоду опановувати додатковими вміннями, наприклад, навчитися читати шрифт Брайля чи спілкуватися мовою глухонімих. Набуття й формування цих умінь може відбуватися за умови, коли всі учасники процесу усвідомлюють їхню важливість і можуть застосовувати їх на практиці.

Всі учні, перебуваючи в інклюзивному середовищі, можуть навчитися цінувати й поважати дітей з відмінними здібностями, вони навчаються бачити людину, а не передусім її ваду чи обдарованість, не помічати пов'язаних із ними соціальних ярликів.

З урахуванням зазначеного і предмету дослідження нами розроблено авторську програму інтегрованого спецкурсу для практичних психологів *«Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища (за методикою Н.В. Родіної)»*. Цей навчальний курс можна використовувати також під час проведення тренінгів, практичних семінарів і «круглих столів» тощо. Метою курсу є вдосконалення професійної майстерності психологів-фахівців для надання ними психологічної допомоги пацієнтам із психоемоційними порушеннями. Завдання полягає у підвищенні професійної майстерності психологів у психодіагностиці, визначенні психотипу пацієнта, виявленні їхніх психологічних проблем і порушень, умінні проводити процес психологічну консультацію, вибудовувати взаємодію та терапевтичні стосунки з пацієнтом; розвитку та вдосконаленні особистісних якостей, необхідних професійному психологу, зокрема: розуміння, співчуття, емпатія, впевненість; засвоєння фахівцями-психологами методик психоемоційної регуляції та саморегуляції, відновлення психіки та енергетичного стану людей з особливими потребами під час проведення психологічних консультацій.

Тема 1. Розвиток особистісних якостей, необхідні психологу. Вимоги до особистості психолога.

1.1. Важливою складовою консультування є особистість психолога, яка виділяється майже у всіх теоретичних системах як пріоритетний лікувальний засіб у консультуванні, тому важливо вдосконалювати такі особистісні та професійні якості, які сприятимуть якісному наданні психологічної допомоги. У процесі навчання будуть розвиватися найнеобхідніші особисті якості, якими має володіти професійний психолог: любов до людей, співчуття та милосердя, розуміння цінностей інших особистостей; прояв глибокого інтересу до людей, терпіння у спілкуванні з ними; мудрість і відсутність упереджень, емоційна стабільність і стійкість, внутрішня гармонія має бути носієм і прикладом того стану, якому навчає своїх пацієнтів. Наступним важливим аспектом є безпосередньо практичний досвід

роботи з людьми, вдосконалення практичних навичок і вмінь аналізувати свою роботу, вдосконалювати здібності та знання, які психологи набувають під час навчання, отримують методичний посібник для подальшої практичної роботи під час психологічного консультування пацієнтів.

1.2. Вивчення моделі ефективного фахівця-психолога для надання професійної психологічної допомоги. Психологи засвоюють практичний метод самоаналізу для виявлення своїх сильних і слабких сторін, розвитку необхідних характеристик ефективного психолога (особиста стійкість і внутрішня сила, адже психолог сам успішно вирішує свої життєві проблеми, емоційно стійкий, усвідомлює свої внутрішні ресурси, успішно долає перешкоди, вміє відновлювати свій психоемоційний баланс; соціальна стійкість і зрілість – психолог здатний допомогти іншим ефективно вирішувати проблеми, вміє зрозуміти, співчувати і бути терплячим зі своїми пацієнтами і водночас зберігати емоційну стабільність).

1.3. Вивчаються найважливіші рольові (професійні) функції та методи їх набуття: побудова взаємодії на взаємній довірі; виявлення альтернатив саморозуміння та способів діяльності, безпосереднє "входження" у життєві обставини пацієнтів, їхні стосунки з важливим для них людьми; створення довкола пацієнтів сприятливого психологічного мікроклімату; постійне вдосконалення процесу консультування.

Тема 2. Сила особистості психолога-фахівця, віра в себе.

Сила особистості психолога дає змогу почуватися сильним у стосунках із пацієнтами, бути для них підтримкою, опорою і прикладом. Сила особистості психолога як фахівця виявляється в таких якостях: віра в себе – психолог має знати, хто він такий, ким може стати, чого хоче від життя, що для нього важливо. Віра розвиває і зміцнює внутрішню силу. Здібності до самоаналізу та самопізнання – психолог має усвідомлювати свої мотиви, почуття та внутрішні стани, розуміти сильні та слабкі риси, вміти ефективно ними користуватися, зберігаючи об'єктивність, ідентичність і внутрішню цілісність. Обмежене самопізнання означає обмеження свободи, а глибоке самопізнання збільшує можливість вибору життя. Чим більше психолог знає про себе, тим краще зрозуміє своїх клієнтів і, навпаки,

чим більше психолог пізнає їх, то глибше розуміє себе. Сформована система цінностей – як у професійній діяльності, так і особистому житті психологу не варто бути простим відображенням надій інших людей, він має діяти, керуючись власною внутрішньою позицією. Ухвалення особистої відповідальності – оскільки більшість ситуацій під час консультування виникають під контролем психолога, він має відповідати за свої дії. Розуміння своєї відповідальності дає змогу вільно і свідомо здійснювати вибір. Особиста відповідальність допомагає більш конструктивно сприймати критику, яка в таких випадках не викликає психологічного захисту, а є корисним зворотним зв'язком, що поліпшує ефективність діяльності та поглиблення усвідомленості.

Заняття 2. Структура і процес психологічної допомоги.

Тема 1. Структура процесу психоконсультування. Психологу потрібно правильно будувати процес психологічної консультації, дотримуючись поетапності її проведення.

1.1. Початковий етап. Встановлення контакту довіри. Психолог має показувати готовність вислухати, зрозуміти та прийняти пацієнта, надати йому можливу психологічну допомогу. Визначення психотипу пацієнта. Це необхідна умова, за якої психолог має можливість розуміти особливості психіки пацієнта, способів його сприйняття себе і навколишнього світу, і звичних способів взаємодії з навколишнім світом, людьми та подіями, захисних механізмів. Багато труднощів впливають саме з характерних рис кожного психотипу. Вміння визначати психотип має для психолога важливе значення, тому що безпосередньо впливає на якість та ефективність встановлення довірливого контакту з пацієнтом, швидкість і точність виявлення його психологічної проблеми та надання необхідної психологічної допомоги.

За цією темою вивчаються особливості та характерні риси основних психотипів (холерик, флегматик, сангвінік і меланхолік), їх слабкі та сильні якості, способи мислення та емоційних реакцій, а також захисні механізми, що перешкоджають психологічній допомозі. Вивчаються ознаки кожного психотипу для діагностування із зовнішньої поведінки, вербальних і невербальних реакцій

пацієнта. Пояснення реалістичних можливостей психологічної допомоги та корекції нереалістичних очікувань. Встановлення орієнтовного періоду та результатів роботи.

1.2. Основний етап. Безпосередня робота з проблемою пацієнта та відновленням його психоемоційного стану. Визначення проблеми пацієнта, причин його труднощів, його психоемоційного стану. На основі особистого матеріалу пацієнта (його внутрішній емоційний стан, переживання, почуття, свідомість), стан у психіки, психолог аналізує та визначає причину порушень, які викликали психоемоційні проблеми, життєві труднощі або захворювання.

Психолог має навчитися бачити і розуміти справжній психічний стан пацієнта, розрізняти соціальні ролі, захисні механізми та емоційні реакції, якими його психіка приховує свій стан. Навчальний курс містить методики, які допомагають психологу засвоїти ці навички, навчитися розрізняти їх справжні та рольові (захисні та адаптивні) внутрішні стани, їх зовнішні прояви, виявляти безпосередньо проблемні стани, з якими необхідно провести психокорекційну роботу. Психолог визначає і аналізує стан трьох рівнів психіки пацієнта: свідомості, надсвідомості та підсвідомості. Це необхідний компонент у наданні психологічної допомоги та підтримки, оскільки кожна людина проявляється в усіх цих рівнях. І якщо існує між ними неузгодженість, то порушується цілісність людської психіки, виникають психоемоційні проблеми і захворювання, а згодом внутрішній розлад створює хаос і проблеми в усіх життєвих сферах людини.

На нашу думку, розроблений інтегрований спецкурс «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища (за методикою Н. В. Родіної)» уможливить удосконалити психологічну допомогу і підтримку людей з особливими освітніми потребами, дасть змогу здійснювати індивідуально-зорієнтований підхід, який забезпечить соціалізацію та самореалізацію особистості.

Таким чином, для успішної та ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі необхідно знати особливості основних категорій людей з особливими освітніми потребами: люди зі зниженим слухом, люди з порушеннями мовлення, люди з порушенням зору; діти з труднощами у навчанні, важковиховувані та

педагогічно занедбані діти, діти з раннім дитячим аутизмом, гіперактивні діти, діти, що мають порушення уваги, діти-індиго, діти/люди з порушенням опорно-рухового апарату (в т. ч. церебральним паралічем), діти з синдромом Дауна, діти з затримкою психічного розвитку тощо. Вважаємо, що саме особливості людей цих категорій необхідно враховувати фахівцям із метою здійснення продуктивної взаємодії, підпорядковувати зміст, форми, методи, прийоми, характерні для інклюзивного середовища, для подолання тих проблем і задоволення запитів, із якими звертаються до практичних психологів, надавати цій категорії людей ефективну психолого-педагогічну підтримку, допомогу і супровід.

2.3. Обґрунтування змісту, форм і методів підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі

За дослідженнями багатьох учених здобуття професійної освіти та фаху психолога (В. Бондар [20], В. Панок [187], Н. Чепелева [296], Н. Чернуха [298] та інші) відбувається в особливій освітній діяльності, яка характеризується специфічними ознаками, що визначаються її функціональним призначенням, зокрема змістом, формами, методами, прийомами і засобами, а також ступенями засвоєння. По-перше, освітня діяльність практичних психологів має спрямуватися на формування відповідних способів дій, засвоєння теоретичних знань у галузі психології, психотехнік, розвиток практичних умінь і конкретних професійних здібностей. Оволодіння основами психологічної діяльності неможливо без активної самостійної залученості до практичної навчальної діяльності, яка, водночас, набуває ознак професійної діяльності. По-друге, освітня діяльність студентів – майбутніх психологів за методами і прийомами суголосна з науково-дослідницькою. Професійні знання, форми їх здобуття і застосування мають засвоюватися ними у процесі постановки завдань, споріднених із дослідницьким завданням учених-психологів. Із урахуванням зазначеного, освітня діяльність має набувати ознак навчально-дослідницької. По-третє, навчальна діяльність практичних психологів характеризується самодіяльністю, вони повною мірою оволодівають різними психотехнологіями,

необхідними для надання допомоги іншій людині, усвідомлюють сенс і місію, навчаються здійснювати контроль і оцінку якості своїх практичних дій.

Професійне становлення особистості практичних психологів, як зазначає Д. Туркова, «передбачає опанування системою теоретичних знань, набуття практичного досвіду щодо їх використання, формування структури професійно значущих якостей особистості» [287, с. 229]. Відтак, усе це продовжується в процесі постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Аналіз наукових джерел дав змогу визначити основні характеристики підготовки практичних психологів, а саме: мотивування її не лише соціальним оточенням, економічними умовами життєдіяльності, впливами освітнього простору, а й власною активністю суб'єкта; становленням і розвитком майбутніх фахівців у процесі оволодіння професійною діяльністю, яка не зводиться до розвитку операційної сфери – накопичення компетенцій, знань, умінь і навичок а проявляється формуванням складних психічних систем регуляції соціальної поведінки тощо [287].

Подана інформація переконливо довела, що підготовка практичних психологів у системі вищої освіти є поетапним і динамічним процесом входження в професію, що охоплює «такі особистісні цикли, як: адаптація до умов освітньої системи, професійного засвоєння думок і способу дій; ідентифікація здобувача освіти з вимогами і нормами професійної діяльності; творчий саморозвиток і самореалізація в інтересах практичної підготовки до творчого здійснення професійних ролей і функцій» [294, с. 62].

Теоретичне вивчення та аналіз стану проблеми підготовки практичних психологів дають змогу зробити удосконалення про те, що психолог як особистість розвивається в освітньому процесі, зміст і організація якого мають враховувати основні функції його майбутньої діяльності; ЗВО, в яких здійснюється підготовка психологів, повною мірою не використовують можливості, не враховують специфіки діяльності психолога як взаємодії з людьми різних категорій в інклюзивному середовищі; підвищення ефективності підготовки в ЗВО зумовлює

потребу в розробленні науково обґрунтованої системи організації освітнього процесу як підґрунтя підготовки практичних психологів.

У цьому контексті одним із пріоритетних напрямів підготовки психологів є формування їх готовності до професійної діяльності, зокрема взаємодії в інклюзивному середовищі, з людьми, що мають особливі освітні потреби. З метою перевірки ефективності змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі проведено педагогічний експеримент, який охоплював чотири етапи: підготовчий, констатувальний, формувальний і контрольний.

На констатувальному етапі дослідження брали участь 353 практичних психологів експериментальної (далі – ЕГ) та контрольної (далі – КГ) груп. Експериментальна група складалася із 177 осіб (ЕГ), які навчалися за експериментальною методикою. Контрольна група охоплювала 176 майбутніх фахівців, які надалі навчалися за традиційною методикою. Учасниками експерименту стали студенти таких ЗВО, як: Київський міжнародний університет, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. До перехресного опитування та інтерв'ювання було залучено також 23 викладача ЗВО і 25 психологів – наставників із виробничої практики для порівняння результатів, здобутих у процесі експерименту.

Метою педагогічного експерименту було обґрунтувати та перевірити ефективність змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Реалізація поставленої мети здійснювалося шляхом вирішення завдань, а саме: з'ясувати ступінь готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі; експериментально перевірити ефективність змісту, форм, методів, прийомів підготовки фахівців до взаємодії з людьми, які мають особливі потреби – в інклюзивному середовищі; проаналізувати якісно-кількісні дані педагогічного експерименту.

Відповідно до мети і завдань експериментальне дослідження проводилося у чотири етапи, які характеризувалося конкретними завданнями, діагностичними методами, прийомами, засобами та відповідними результатами.

Етапи, завдання і зміст педагогічного експерименту подаємо у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Етапи, завдання і зміст педагогічного експерименту

Етапи	Завдання і зміст педагогічного експерименту
<i>I – підготовчий</i> (2019 – 2020)	Встановлення компонентів, критеріїв, показників, визначення стану готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі
<i>II – констатувальний</i> (2020–2021)	Дослідження стану готовності практичних психологів до роботи людьми, що мають особливі потреби; розроблення змістово-технологічного забезпечення підготовки до взаємодії в інклюзивному середовищі
<i>III – формувальний</i> (2021–2022)	Впровадження розробленого змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів в освітній процес з метою його вдосконалення (включення до ОПП фахівців спецкурс «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища»)
<i>IV – контрольний</i> (2022–2023)	Перевірка ефективності змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, вирішення шляхів впровадження результатів дослідження в освітній процес ЗВО

У процесі проведення експериментального дослідження нами було взято до уваги розроблену методику проведення експерименту, запропоновану Л. Шкарбан, яка вивчала проблему навчання й виховання ліворуких дітей [305].

Розподіл практичних психологів у ЗВО між експериментальною та контрольною групами здійснено за принципом відносно-показникової рівності щодо кількості учасників кожної групи експерименту (176 та 177 студенти); року навчання у ЗВО (студенти III - IV курсів – здобувачі освітнього рівня «бакалавр»); якістю їхніх знань (згідно з результатами якості знань за останній семестр (IV–й семестр для здобувачів освітнього рівня «бакалавр», тобто тоді – другокурсників): 74–75 % якості навчання.

З урахуванням зазначеного вважаємо за необхідне охарактеризувати сутність і процедуру констатувального етапу експерименту з підготовки і готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. З метою його проведення нами було використано такі методи, як: анкетування та опитування (додаток Е).

У додатку Ж подаємо перехресне опитування, інтерв'ювання викладачів і психологів-наставників із виробничої практики майбутніх фахівців за допомогою анкетування та адаптованих методик визначення рівня досліджуваної готовності студентів пряме/опосередковане спостереження за майбутніми практичними психологами в аудиторній та позааудиторній роботі та виробничої практики (за адаптованими методиками Л. Журавльової [68], Р. Кеттела [299]). Аналіз навчальних завдань, виконаних майбутніми фахівцями під час аудиторної, позааудиторної роботи та виробничої практики; тестування студентів, адаптоване за типовими методиками Дж. Равена [308], індивідуальні картки комплексного оцінювання вмінь, навичок і досвіду – для визначення стану готовності студентів до досліджуваного виду діяльності (додаток И).

У контексті дослідження розроблено діагностичний комплекс для вивчення інклюзивної компетентності майбутніх практичних психологів як цілісного явища, який охоплював:

- сформованість у студентів досліджуваної готовності за мотиваційно-ціннісним компонентом вивчався за допомогою: анкетування, опитування та інтерв'ювання з вивчення, індексу толерантності (додаток К), пряме/опосередковане спостереження за практичними психологами з метою визначення у них рівня сформованості толерантності, альтруїзму, соціально-психологічних установок тощо);

- стан готовності за когнітивним компонентом вивчали за допомогою контрольної роботи та опитування, розроблених з метою оцінювання знань практичних психологів у сфері інклюзивної освіти (додаток Л);

- сформованість готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за операційно-діяльнісним компонентом) досліджувався

за допомогою розроблених індивідуальних карток комплексного оцінювання / самооцінювання і системи навчальних завдань; такі картки передбачали визначення рівня сформованості досліджуваної готовності майбутніх практичних психологів за окремими видами психологічної роботи – вміння застосовувати на практиці (у процесі аудиторної/позааудиторної роботи та виробничої практики) технологій психологічної взаємодії в умовах інклюзивного середовища: діагностичної, профілактичної, корекційно-навчальної, просвітницької тощо [305].

Дослідження проходило в чотири етапи: перший етап (підготовчий) – початковий аналіз стану підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Для оцінювання результатів експерименту використовувалися такі методи науково-педагогічного дослідження як: анкетування студентів – майбутніх фахівців – для визначення рівня їхніх знань про сутність інклюзивної освіти, їхнього ставлення до інклюзивної освіти, а також сутності соціальних, професійно-психологічних та освітніх запитів у контексті досліджуваної проблеми; анкетування викладачів – з метою визначення стану розуміння ними сутності та особливостей підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Зазначене сприяло визначенню перешкод і проблемних аспектів у змісті та процесі підготовки фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі. У результаті опитування та інтерв'ювання студентів, їхніх викладачів і психологів-наставників з виробничої практики вивчалися думки та міркування щодо специфіки підготовки у ЗВО майбутніх практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, особливостей формування окремих компонентів готовності до означеного виду діяльності тощо.

Зокрема, для встановлення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за мотиваційно-ціннісним компонентом) було проведене опитування (додаток М). Використано методи математичної статистики (критерій Пірсона, F-критерій Фішера, t - критерій Стюдента [43]) з метою опрацювання даних. Отже, у процесі анкетування та перехресного анкетування з'ясовано такі параметри (показники), як виявлення: усвідомленості (критерій «усвідомленість і

сприйняття»); ставлення (критерій «толерантно-відповідальне ставлення»); активності (критерій «активне прагнення»).

На запитання: «Чи зможете Ви у процесі спілкування з людьми ООП не виявляти своє здивування їхніми, якими б вони не були, психофізичними відмінностями (не дивуватися, не відсторонюватися)?» отримали такі відповіді студентів: «так» – 8,54 % (14 осіб) у ЕГ та 8,07 % (15 осіб) у КГ; «ні» – 13,08 % (24 особи) у ЕГ та 16,08 % (27 осіб) у КГ; «частково» – 38,04 % (65 осіб) у ЕГ та 36,19 % (62 особи) у КГ; «не впевнений/впевнена» – 40,32 % (70 осіб) у ЕГ та 39,61 % (69 осіб) у КГ (табл. 2.5).

У таблиці 2.5 подаємо інформацію про показники розуміння майбутніми фахівцями особливостей взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

Таблиця 2.5

**Показники розуміння
практичними психологами особливостей взаємодії в інклюзивному середовищі
(констатувальний етап експерименту)**

Відповіді	ЕГ (177 осіб)		КГ (176 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Так	14	8,54	15	8,07
Ні	24	13,08	27	16,08
Частково	65	38,04	62	36,19
Невпевнений/ впевнена	70	40,32	69	39,61

Як бачимо, дані таблиці засвідчили початковий рівень сформованості усвідомленості практичними психологами сутності взаємодії в інклюзивному середовищі.

Наступним питанням («Чи зможете Ви у процесі спілкування та роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби, толерантно ставитися до їхніх психофізичних відмінностей?») майбутні фахівці–психологи неоднозначно оцінили свій рівень толерантно-відповідальне ставлення до суб'єктів інклюзивної освіти: «так» – 8,54 % (14 осіб) у ЕГ та 8,07 % (15 осіб) у КГ; «ні» – 12,50 % (22 особи) у ЕГ та 14,37 % (25 осіб) у КГ; «частково» – 38,04 % (65 осіб) у ЕГ та 42,53 % (74 особи) у КГ; «не впевнений/впевнена» – 40,32 % (70 осіб) у ЕГ та 35,05 % (61 особа) у КГ.

На основі зазначеного можемо стверджувати про початковий рівень сформованості толерантно-відповідального ставлення опитуваних, оскільки,

здобуваючи вищу психологічну освіту в ЗВО, природним чином постає потреба у толерантності сучасного соціуму, однак визначені відсотки даних позитивних відповідей на запитання (8,54% (14 осіб) ЕГ та 8,07% (15 осіб) КГ) засвідчили неусвідомленість професійного вибору, нерозуміння значущості толерантно-відповідального ставлення до людей з різними психофізіологічними потребами. Це пояснюється, насамперед, тим, що студенти зачасто несвідомо вибирають професію (за кількістю балів ЗНО, на виконання бажання батьків, вибір вступних іспитів тощо). Прикро, але окремі з них висловили сподівання, що їм ніколи не доведеться працювати в інклюзивних закладах освіти; кілька – що такий вид роботи не є передбаченим у переліку професійних обов'язків практичного психолога. З урахуванням зазначеного вважаємо, що викладачам необхідно з першого курсу професійної підготовки практичних психологів у ЗВО звертати особливу увагу на формування їхньої усвідомленості специфіки роботи в умовах інклюзивного середовища, толерантно-відповідального ставлення до людей за таких умов взаємодії.

Наступне питання було адресоване викладачам: «Будь ласка, зазначте кількість балів (від 1 до 10), як Ви загалом оцінюєте рівень студентів-майбутніх практичних психологів щодо їхнього: намагання оволодіти технологіями професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; сформувати інклюзивну компетентність; активність у здійсненні психологічного супроводу суб'єктів освітнього процесу в інклюзивному середовищі (під час виробничої практики); потребу в самоаналізі, саморозвитку та самовдосконаленні; зацікавленості у позитивних результатах психологічного супроводу людей в умовах інклюзивного середовища».

За допомогою такого опитування було визначено стан активного прагнення майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі. Узгоджуючи (на засадах використання формул математичної статистики: критерія Пірсона, F-критерія Фішера, t-критерія Стьюдента [43] традиційну 10-бальну шкалу оцінювання навчальної діяльності студентів із виокремленими нами критеріями, показниками та рівнями готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі,

отримано такі дані: 1– 3 бали – початковий рівень – 47,83 % (82 особи) у ЕГ і 50,84 % (87 осіб) у КГ; 4 – 7 балів – достатній рівень – 37,84 % (69 осіб) у ЕГ і 39,76 % (69 осіб) у КГ; 8 – 10 балів – високий рівень – 14,33 % (24 особи) у ЕГ та 9,40 % (17 осіб) у КГ.

Однак у процесі констатувального етапу експерименту дослідження з'ясувалося, що спостерігається певна кількість майбутніх практичних психологів, які упереджено й байдуже ставляться до роботи в інклюзивному середовищі. Причини такого ставлення були такими: піклування про психологічний стан інших суб'єктів інклюзивного навчання; невпевненість у своїй здатності організувати та здійснювати психологічний супровід, взаємодію в інклюзивному середовищі; сумнів щодо вдалої організації інклюзивного навчання.

Загалом за підсумками констатувального етапу експерименту нами встановлено початковий рівень сформованості готовності майбутніх практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі за мотиваційно-ціннісним компонентом, що виявляється у їхній недостатній мотивації та прагненні до означеного виду роботи; неусвідомленості значущості якісно-професійного виконання функцій та обов'язків в умовах інклюзивного середовища з людьми, що мають особливі освітні потреби; нестійкості соціальних установок; недостатній розвиток емпатії тощо. Зазначене спонукало до пошуку інноваційних форм, методів і засобів формування позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій у підготовці практичних психологів у ЗВО до взаємодії в умовах інклюзивного середовища.

Отже, відповідно до встановлених критеріїв і показників сформованості готовності студентів до взаємодії в умовах інклюзивного середовища (за мотиваційно-ціннісним компонентом) початковий рівень виявили 44,47 % (80 осіб ЕГ) і 43,83 % (78 осіб КГ); достатній – 38,06 % (67 осіб ЕГ), 38,54 % (67 осіб КГ); високий – 16,68 % (29 осіб ЕГ) та 16,46 % (29 осіб КГ) практичних психологів (рис. 2.1).

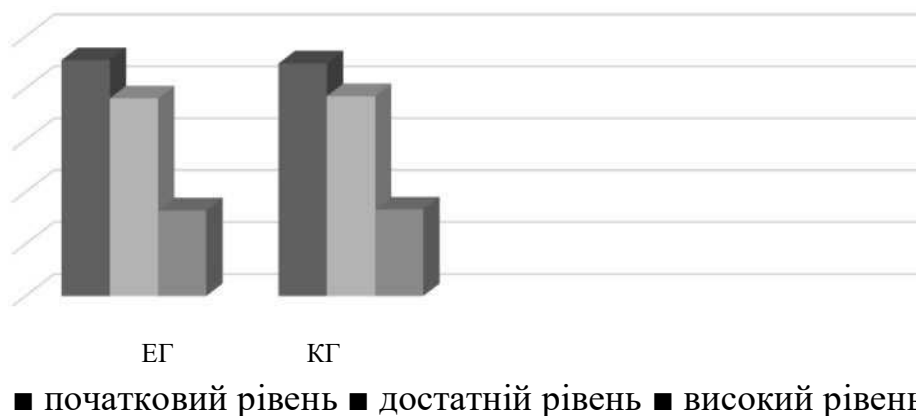


Рис. 2.1. Показники сформованості готовності майбутніх практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі ЗЗСО (мотиваційно-ціннісного компонент, констатувальний етап).

Подані на рис. 2.1 показники сформованості готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за мотиваційно-ціннісним компонентом) засвідчили про: недостатньо повне розуміння студентами цього фаху специфіки подальшої професійної діяльності; потребу кардинального вдосконалення змісту мотиваційно-ціннісного компонента шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів і засобів підготовки у ЗВО практичних психологів до роботи у визначених умовах; необхідність пошуку шляхів формування мотиваційної та ціннісно – орієнтованої складових готовності практичних психологів до означеного виду діяльності.

Методи діагностування за пізнавально-когнітивним компонентом готовності практичних психологів до взаємодії в умовах інклюзивного середовища: опитувальники, тестівники, контрольні роботи – для визначення у них рівня сформованості знань досліджуваного контексту. Наприклад, на запитання за критерієм когнітивного компонента «загальні знання» («Що означає поняття «психологічний супровід інклюзивної освіти?»») отримано у відсотковому співвідношенні таку кількість правильних відповідей: а) психологічна допомога людям з ООП – 12,36 % (20 осіб ЕГ); 11,93 % (19 осіб КГ); б) визначення та впровадження індивідуальної програми розвитку (ІПР) людей з особливими потребами – 11,01 % (18 осіб ЕГ); 10,49 % (20 осіб КГ); в) різноаспектні методи психологічної допомоги всім, хто її потребує – 10,82 % (19 осіб ЕГ); 11,36 % (20 осіб КГ).

Необхідно звернути увагу й на те, що практичні психологи загалом поняття «психологічний супровід інклюзивної освіти» обмежують розумінням супроводу лише людьми з ООП, не беручи до уваги інших учасників цього освітнього процесу. Аналогічного типу помилок припускалися студенти, усно відповідаючи на питання (записуючи відповіді у тестівниках і контрольних роботах) про сутність базових понять взаємодії в інклюзивному середовищі («людина з ООП», «психологічне консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища», «інклюзивне навчання учнів ЗЗСО» тощо), що стосується також критерію когнітивного компоненту означеної готовності «загальні знання».

Сумарні відповіді студентів за критерієм «загальні знання» розподілено відповідно до правильності за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді –10): 1–3 бали –початковий рівень – 51% (89 осіб) у ЕГ і 50,06 % (88 осіб) у КГ; 4–7 балів –достатній рівень – 38,24 % (69 осіб) у ЕГ і 38,28% (68 осіб) у КГ; 8–10 балів – високий рівень –11,30 % (19 осіб) у ЕГ і 10,22 % (17 осіб) у КГ (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Показники загальних знань практичних психологів про сутність базових понять в умовах інклюзивного середовища (констатувальний етап експерименту)

Рівні	ЕГ (176 осіб)		КГ (174 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	19	11,30	17	10,12
Достатній	69	38,24	68	39,28
Початковий	88	50,46	89	50,6

Як бачимо у таблиці 2.5, загалом сформованість готовності практичних психологів до взаємодії у досліджуваних умовах (за когнітивним компонентом) охоплює їхні знання про сутність основних психологічних технологій в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, а саме: діагностування і моніторингу психічних станів і процесів учнів з особливими/типовими освітніми потребами, зокрема: виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та ООП; посадових обов’язків психолога в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО,

описаних нами раніше. Для цього було також проведено контрольну роботу/опитування, зразок якої подано в додатку Н.

Сумарні відповіді студентів за критерієм «технологічні знання» розподілено нами згідно з їх правильністю за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 10): 1–3 бали –початковий рівень – 46,86 % (86 осіб) у ЕГ та 53,72 % (90 осіб) у КГ; 4–7 балів –достатній рівень – 41,91 % (72 особи) у ЕГ та 35,78 % (64 особи) у КГ; 8–10 балів –високий рівень – 11,23 % (18 осіб) у ЕГ та 10,50 % (20 осіб) у КГ.

Враховуючи числові показники як оцінку знань за критерієм «технологічні знання» за пізнавально-когнітивним компонентом готовності практичних психологів до взаємодії в умовах інклюзивного середовища, ми визначили коефіцієнт сформованості цього виду готовності згідно із формулою 2.1 [43]:

$K_{kk} = U_n / U_{max}$ (2.1), де:

– K_{kk} - коефіцієнт пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі за критерієм «технологічні знання»;

– U_n - реальна сума здобутих студентами балів за критерієм «технологічні знання»;

– U_{max} - максимально ймовірна сума балів отриманих майбутніми практичними психологами за критерієм «технологічні знання».

Шляхом застосування t-критерію Стюдента нами узагальнено дані констатувального етапу щодо рівня сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО [38], що засвідчило такі показники : початковий рівень – 47,53 % (84 особи) у ЕГ та 50,11 % (86 осіб) у КГ; достатній рівень – 40,91 % (72 особи) у ЕГ та 39,08 % (68 осіб) у КГ; високий рівень – 11,56 % (20 осіб) у ЕГ та 10,81 % (20 осіб) у КГ (рис. 2.2).

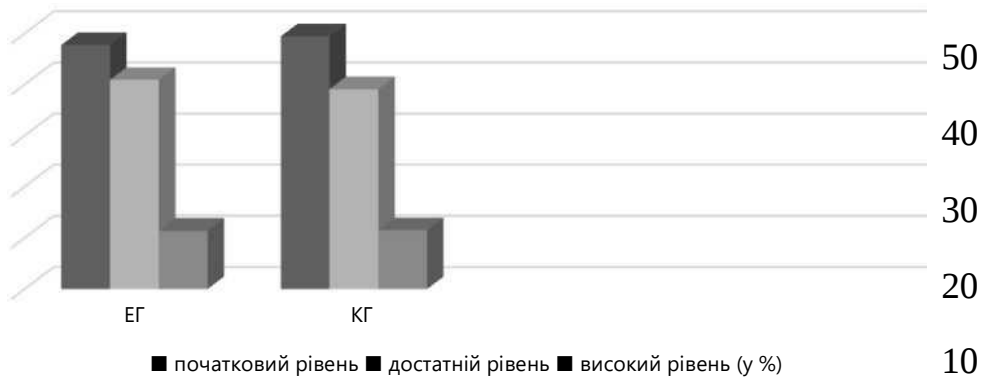


Рис. 2.2. Показники сформованості готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному навчанні учнів ЗЗСО (пізнавально-когнітивний компонент, констатувальний етап)

Отже, подані показники сформованості готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за пізнавально-когнітивним компонентом) констатують: недостатнє розуміння та знання студентами цього фаху посадових обов'язків подальшої професійної діяльності; потребу модернізації теоретичної складової підготовки майбутніх практичних психологів, зокрема до спеціального виду подальшої діяльності – взаємодії в інклюзивному середовищі; фрагментарність знань про належне забезпечення психологічного супроводу учнів з ООП в умовах інклюзивного середовища.

Виконання завдань з метою визначення стану сформованості (за операційно-діяльнісним компонентом) готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (чотири комплексних індивідуальних карток) розподілені за критеріями, визначеними у попередньому підрозділі дослідження: «діагностична діяльність» (максимальна кількість балів – 18); «профілактична діяльність» (максимальна кількість балів – 12); «корекційно-навчальна діяльність» (максимальна кількість балів – 24); «просвітницько-співробітницька діяльність» (максимальна кількість балів – 21). Водночас за кожним критерієм передбачено обов'язкове як оцінювання викладачем діяльності практичних психологів, так і самооцінювання. Отже, було підсумовано в межах одного критерію (однієї індивідуальної картки) дві оцінки: оцінку викладача (наставника практики – психолога) та самооцінку (як варіант – взаємооцінку) (2.2), де: $\text{Кодкі} = (X_{\text{нв}} + X_{\text{нс}}) / X_{\text{тах}}$

Це здійснювалося за модифікованою нами формулою 2.1 [120], у результаті чого отримали формулу 2.2:

– *Кодк_і* – коефіцієнт сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі за критерієм «діагностична діяльність» (далі – за іншими критеріями цього компонента: *Кодк₂*, *Кодк₃*, *Кодк₄*);

– *Хпв* реальна сума отриманих студентами балів за критерієм «діагностична діяльність» у результаті оцінювання викладачем або наставником практики – психологом;

– *Хпс* реальна сума отриманих студентами балів за критерієм «діагностична діяльність» у результаті самооцінювання;

– *Хтах* – максимально ймовірна сума балів за критерієм «діагностична діяльність», передбачена для отримання майбутніми практичними психологами.

Так, сумарні оцінки відповідей практичних психологів за критерієм «діагностична діяльність» розподілено відповідно до їх правильності за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 18): 1– 6 балів – початковий рівень – 47,26 % (83 особи) у ЕГ та 50,72 % (90 осіб) у КГ; 7– 12 балів – достатній рівень – 42,71 % (75 осіб) у ЕГ та 42,93 % (73 особи) у КГ; 13–18 балів – високий рівень – 10,03 % (18 осіб) у ЕГ та 6,33 % (11 осіб) у КГ (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Показники сформованості готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі за критеріями діагностичної діяльності (операційно-діяльнісний компонент, констатувальний етап)

Рівні	ЕГ (176 осіб)		КГ (174 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	18	10,03	11	6,35
Достатній	75	42,71	73	42,93
Початковий	83	47,26	90	50,72

Сумарні оцінки студентів за критерієм «профілактична діяльність» розподілено також за їх правильністю на трьох рівнях, узгоджених із рівнями сформованості досліджуваної якості (максимальна кількість балів за усі відповіді – 12): 1– 4 балів – початковий рівень – 47,83 % (86 осіб) у ЕГ та 50,76 % (89 осіб) у КГ; 5– 9 балів – достатній рівень – 40,68 % (73 особи) у ЕГ та 42,80 % (75 осіб) у КГ; 10– 12 балів – високий рівень – 11,49 % (17 осіб) у ЕГ та 6,44 % (10 осіб) у КГ.

Аналогічно було визначено стан сформованості показників операційно-діяльнісного компонента готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі за критеріями «корекційно-навчальна діяльність» і «просвітницько-співробітницька діяльність».



Рис. 2.3. Стан сформованості готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі за критерієм профілактичної діяльності (операційно-діяльнісний компонент)

За допомогою використання t-критерія Стюдента [43] проаналізовано та узагальнено дані констатувального етапу експерименту щодо загального рівня сформованості за операційно-діялісним компонентом готовності майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі, що дало такі результати: початковий рівень – 51,35 % (91 особа) у ЕГ та 52,50 % (91 особа) у КГ; достатній рівень – 38,40 % (69 осіб) у ЕГ та 38,88 % (68 осіб) у КГ; високий рівень – 10,25 % (16 осіб) у ЕГ та 8,52 % (15 осіб) у КГ.

Отже, результати визначення стану сформованості готовності практичних психологів до означеного виду взаємодії (за операційно-діяльнісним компонентом готовності) уможливили зробити висновки:

- констатовано часткове володіння практичними психологами технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного середовища.

- у процесі підготовки необхідно розширювати зміст навчальних завдань, зокрема матеріалом про формування практичних умінь, навичок, досвіду щодо діагностування обдарованих учнів, людей з класифікацією виду обдарованості та емоційно-вольової сфери з особливими/типовими освітніми потребами з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; вправлення у виконанні ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації, передбачуючи та запобігаючи ймовірний конфлікт тощо;

- зміст виробничої практики практичних психологів необхідно урізноманітнювати також практичними завданнями вдосконаленого типу з метою їхньої підготовки до взаємодії в інклюзивному середовищі.

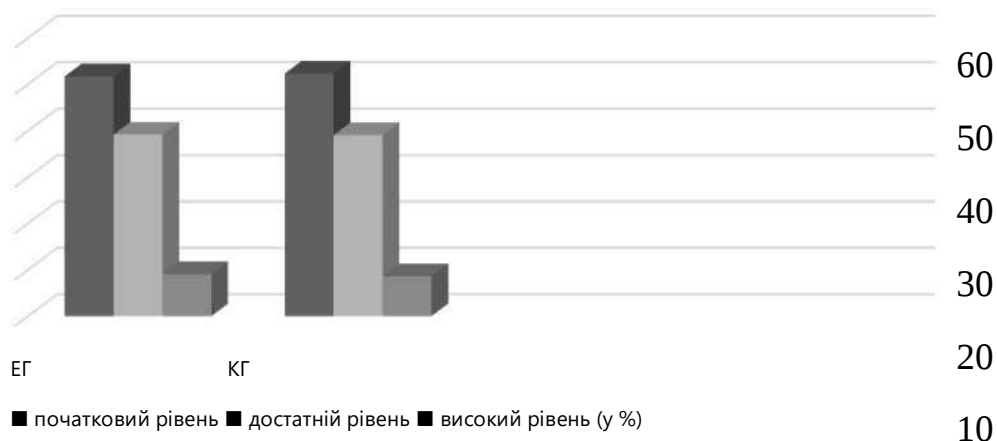


Рис. 2.4. Показники сформованості готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (операційно-діяльнісний компонент, констатувальний етап)

Використання t-критерія Стюдента [43] уможливило узагальнити дані, здобуті за підсумками констатувального етапу експерименту, подати схематично відсоткові залежності загалом (за трьома компонентами) визначених рівнів

готовності майбутніх практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі: початковий рівень – 48,600 % (85 осіб) у ЕГ та 50,8 % (88 осіб) у КГ; достатній рівень – 39,87 % (70 осіб) у ЕГ та 38,41 % (67 осіб) у КГ; високий рівень – 11,53 % (21 особа) у ЕГ та 10,79 % (19 осіб) у КГ (рис. 2.5).

Результати констатувального етапу експерименту подібні (менше 2 % різниці) відсотки майбутніх практичних психологів з початковим (50,54 % у КГ; 48,30 % у ЕГ), достатнім (38,54 % у КГ та 39,75 % у ЕГ) і високим рівнем (10,92 % у КГ та 11,95 % у ЕГ) взаємодії в інклюзивному середовищі (табл. 2.7, рис. 2.5). Загалом можна стверджувати, що початковий рівень інклюзивної готовності до взаємодії в умовах інклюзивного середовища був однаковим в обох групах майбутніх психологів (ЕГ і КГ); дві групи перебували в аналогічних умовах перед початком педагогічного експерименту.

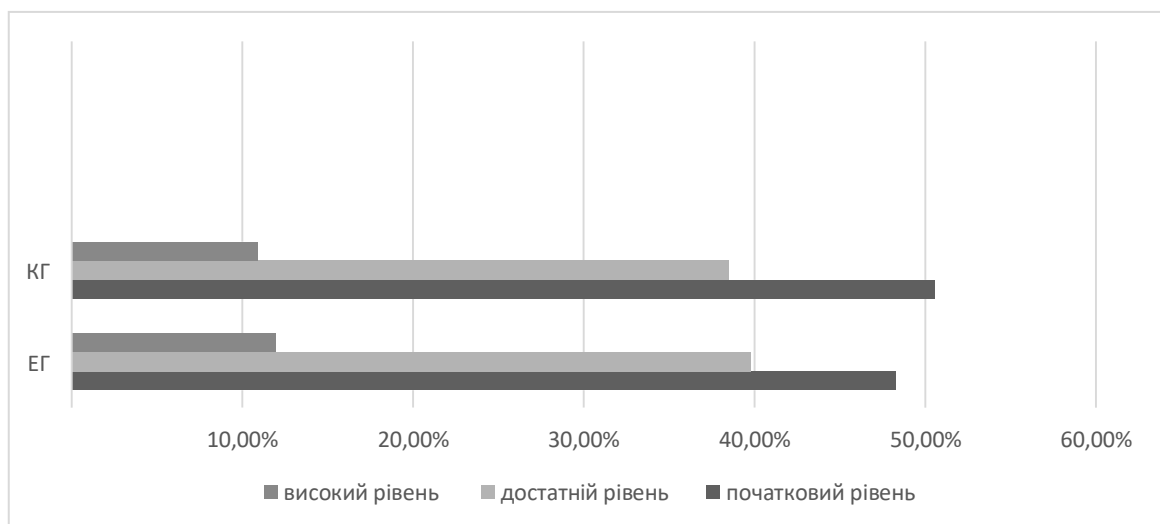


Рис. 2.5. Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (констатувальний етап експерименту)

Стан готовності (сформованість інклюзивної компетентності) практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами констатувального етапу експерименту) подано у таблиці 2.8.

**Стан готовності практичних психологів до взаємодії в
інклюзивному середовищі (констатувальний етап експерименту)**

Рівні	Групи практичних психологів	
	КГ (174 особи)	ЕГ (176 осіб)
Високий	19 (10,92 %)	21 (11,95 %)
Достатній	67 (38,54%)	70 (39,75 %)
Початковий	88 (50,54 %)	85 (48,30 %)

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчили й підтвердили необхідність розроблення та впровадження в освітній процес змістово-технологічного забезпечення, яке сприяє формування готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Зазначене спричинене конкретними недоліками існуючої системи підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, встановленими у процесі констатувального етапу експерименту, а саме: брак вмотивованості майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі, необхідності компетентнісного виконання ними професійних обов'язків в умовах взаємодії в інклюзивному середовищі; фрагментарність і несистемність теоретичних знань про дієве забезпечення психологічної складової супроводу людей з особливими освітніми потребами, елементарне засвоєння майбутніми фахівцями технологій психологічної та діагностичної роботи для успішної взаємодії з людьми різних категорій в інклюзивному середовищі.

Висновки до другого розділу

1. Діагностування готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі засвідчило, що зміст ОПП, технологій і методологічних знань, необхідних для формування якісної готовності до виконання функціональної діяльності, є недостатнім, адже повною мірою не забезпечує формування у майбутніх фахівців інтегральних, загальних і фахових компетентностей, значущих для психолого-педагогічної підтримки і супроводу суб'єктів інклюзивного

навчання. Студенти не набувають необхідного рівня інклюзивної компетентності, що перешкоджає їм застосовувати на практиці ефективні методи та технології психологічної роботи. За результатами констатувального експерименту визначено, що бракує методичних рекомендації про діагностування і психологічний супровід людей, що мають ООП, залишаються поза увагою обдаровані учні, які належать до категорії з особливими освітніми потребами, не узагальнено чинні діагностичні методики встановлення обдарованості в контексті інклюзивного середовища.

2. Для вдосконалення взаємодії в інклюзивному середовищі проаналізовано наукові розвідки вчених і практиків, присвячені психологічній підтримці, допомозі та супроводу людей різних категорій, зокрема з ООП. З'ясовано, що вони поділяються відповідно до потреб на різні категорії: люди глухі, люди зі зниженим слухом; люди з порушенням зору; люди з порушенням мовлення (дисграфія, дислексія); учні, що мають труднощі у навчанні; важковиховувані та педагогічно занедбані учні; діти з аутизмом; гіперактивні діти; діти з порушенням опорно-рухового апарату (в т.ч. церебральним паралічем); діти з синдромом Дауна; діти із затримкою психічного розвитку, які, перебуваючи в інклюзивному середовищі, найбільше потребують допомоги практичних психологів та інших фахівців.

3. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що студенти недостатньою мірою готові до взаємодії в інклюзивному середовищі. З'ясовано, що вони упереджено і байдуже ставляться до надання допомоги людям з ООП. Встановлено початковий рівень сформованості готовності майбутніх практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компонентами. Зазначене спонукало до пошуку інноваційних форм, методів і засобів формування готовності практичних психологів у ЗВО до взаємодії в умовах інклюзивного середовища. Розроблено змістово-технологічне забезпечення підготовки, що охоплює зміст, організаційні форми, методи, прийоми і засоби навчання відповідно до ОПП, яка включає психолого-педагогічну, методичну і практичну складові. Зміст програм навчальних дисциплін із загальної, професійної та практичної підготовки, вибіркового дисциплін

розширено питаннями, які розкривають особливості взаємодії в інклюзивному середовищі.

До варіативної складової ООП включено спецкурс «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища», що охоплює технології взаємодії в інклюзивному середовищі. Зміст програм практик доповнено проблемними і творчими завданнями, спрямованими на системне оволодіння практичними вміннями і навичками, необхідними для ефективної взаємодії. Ефективними формами підготовки майбутніх практичних психологів визначено лекційні, семінарські, практичні заняття, індивідуальну і самостійну роботу, виробничу практику, науково-дослідну роботу. Дієвими активними формами підготовки були тренінги, майстер-класи, дидактичні ігри, дискусії, методами навчання - проблемно-пошукові, творчі, емоційне переживання, створення ситуації успіху, кейс-метод, інтерактивними – мозковий штурм, акваріум, мікрофон, прес-метод, метод проектів. Важливим у підвищенні ефективності змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є інтеграція форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Результати розроблення змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі викладено у наукових публікаціях авторки [231; 237; 239].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У розділі подано поетапність проведення експериментальної перевірки ефективності змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії з людьми, які мають особливі освітні потреби; проаналізовано результати педагогічного експерименту; розміщено методичні рекомендації щодо впровадження змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

3.1. Методика і етапи проведення педагогічного експерименту

Експериментальне дослідження було спрямоване на перевірку ефективності змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії з людьми, які мають особливі освітні потреби, в інклюзивному середовищі. Експеримент тривав упродовж 2019–2023 навчальних років на базі Інституту лінгвістики та психології Київського міжнародного університету (довідка № 241 від 16 лютого 2024 року), факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 21 від 29 лютого 2024 року) і Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка №1273 від 26 лютого 2024 року). До експерименту було залучено 378 студентів напряму підготовки «Психологія» ОР «бакалавр», із яких 189 осіб увійшли до експериментальних (ЕГ), 189 осіб – контрольних (КГ) груп. На констатувальному етапі експерименту взяли участь також 39 практичних психологів ЗЗСО м. Києва і Київської обл.

Мета педагогічного експерименту – обґрунтування та перевірка ефективності змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Реалізація поставленої мети здійснювалася шляхом вирішення основних завдань, зокрема: визначити ступінь готовності практичних психологів до роботи з людьми, які мають особливі потреби; експериментально перевірити ефективність розроблених і вдосконалених змісту, форм, методів, прийомів і засобів підготовки фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі; опрацювати, інтерпретувати та проаналізувати якісні та кількісні дані педагогічного експерименту.

Відповідно до мети і завдань експериментальне дослідження проводилося у чотири етапи, які характеризувалися конкретними завданнями, діагностичними методиками та відповідними результатами.

Етапи, завдання і зміст педагогічного експерименту подаємо у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Етапи, завдання і зміст педагогічного експерименту

Етапи	Завдання і зміст педагогічного експерименту
<i>I – підготовчий</i> (2019 – 2020)	Розроблення компонентів, критеріїв, показників, визначення стану готовності студентів – майбутніх практичних психологів до роботи з людьми, що мають ООП
<i>II – констатувальний</i> (2020–2021)	Дослідження стану готовності студентів, працюючих практичних психологів до роботи з людьми, які мають особливі потреби; розроблення змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до роботи з людьми зазначених категорій
<i>III – формувальний</i> (2021–2022)	Впровадження розробленого змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів в освітній процес ЗВО з метою його вдосконалення (розроблення та впровадження до освітньої програми спецкурсу «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища»
<i>IV – контрольний</i> (2022–2023)	Перевірка ефективності змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до роботи з людьми, які мають особливі потреби, визначення перспектив упровадження результатів дослідження в освітній процес ЗВО

На першому етапі експерименту визначено компоненти готовності практичних психологів до роботи в інклюзивному середовищі, а саме:

– *мотиваційний* (усвідомлення значущості проблем людей з особливими освітніми потребами у практиці роботи практичних психологів в інклюзивному середовищі, прагнення оволодіти знаннями, вміннями та навичками взаємодії з людьми означеної категорії; професійно-педагогічна спрямованість студентів до означеного виду діяльності);

– *когнітивний* (система теоретичних знань, практичних умінь і навичок, володіння освітніми і психологічними технологіями взаємодії в інклюзивному середовищі);

– *операційно-діяльнісний* (оволодіння комплексом діагностичних методик з метою визначення особливостей діяльності людей із особливими освітніми потребами; моделювання, творче застосування теоретичних знань, фахових умінь і навичок із метою ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі).

Послідовність етапів педагогічного експерименту, достатня кількість учасників (студенти, викладачі ЗВО), вірогідність наукових методів стали найважливішими засадами для розроблення та впровадження в освітній процес змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Методика експерименту включала методи, прийоми і засоби психолого-педагогічного дослідження. У процесі застосування теоретичних методів під час системного підходу проаналізовано джерельну базу – для з'ясування сутності проблеми і характеристики понятійного апарату дисертаційної розвідки. За результатами експериментальної роботи оцінювалася його ефективність, проводилася відповідна корекція, було узагальнено експериментальні дані, здійснювався порівняльний аналіз результатів готовності майбутніх практичних психологів (експериментальні та контрольні групи) до взаємодії з людьми із особливими освітніми потребами, формулювалися висновки й узагальнення. З використанням статистичних методів здійснено графічну й табличну інтерпретацію експериментальних даних.

В умовах педагогічного експерименту методика підготовки майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі передбачала певні особливості, які впливали на розроблення та вдосконалення змістово-технологічного забезпечення

освітнього процесу. Для оцінювання його ефективності та доцільності застосовано комплекс показників, поданий в другому розділі дослідження (п. 2.3). Після закінчення кожного етапу експерименту проводилися контрольні зрізи.

Констатувальний етап експерименту проведено з метою вивчення стану готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Для з'ясування вихідного стану готовності (за мотиваційним компонентом) під час експериментального дослідження використано психолого-педагогічне спостереження, опитувальні методи (бесіда, анкетування, тестування), вивчення «продуктів» діяльності (студентських есе, творчих, проблемних різномірних завдань, звітної документації за результатами проходження практики), самоаналіз, які було спрямовано на з'ясування у студентів домінуючих навчальних мотивів, суб'єктивне оцінювання їх значущості, а також цінностей і установок, якими мають володіти фахівці у роботі з людьми, що мають певні освітні потреби.

У додатку П подаємо методику діагностування спрямованості навчальної мотивації студентів – майбутніх практичних психологів.

Аналіз результатів анкетування подано в розділі 2 (п. 2.3), тому вважаємо за необхідне перейти до узагальнення отриманих емпіричних даних. Результати готовності респондентів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за мотиваційним компонентом) подано у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі
(за мотиваційним компонентом, констатувальний етап)**

РІВНІ		ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ						Середнє значення, %	
		ПЗВО «КиМУ»		УДПУ імені Павла Тичини		СДПУ імені А.С.Макаренка			
Високий	КГ	21,13	15	19,67	12	15,79	9	19,05	36
	ЕГ	16,92	12	16,18	10	14,28	8	15,79	30
Середній	КГ	38.03	27	36,06	22	43,86	25	39,15	74
	ЕГ	50,34	28	40,21	21	48,22	27	46,26	76
Низький	КГ	40,84	29	44,27	27	40,35	23	41,80	79
	ЕГ	42,74	31	43,61	31	37,50	21	41,62	83

З'ясовано, що у Інституті лінгвістики та психології Київського міжнародного університету майбутні фахівці ЕГ мали високий рівень означеної готовності за мотиваційним компонентом 16,92 %; середній – 50,34 %; низький – 42,74 %.

Аналіз даних таблиці наочно переконав, що результати, які мали студенти факультету психології і педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, дещо різняться. Так, у середньому студенти ЕГ із високим рівнем готовності за мотиваційним компонентом становлять 16,18%, середнім – 40,21%, низьким – 43,61%. Відтак, з'ясовано, що перед початком експериментального навчання переважна більшість здобувачів – майбутніх практичних психологів повною мірою не усвідомлювали значущості та необхідності роботи з людьми із особливими освітніми потребами, не потребували підвищення готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Дослідження готовності студентів за когнітивним компонентом було спрямоване на з'ясування розуміння сутності базових понять: «взаємодія», «інклюзія», «особливі потреби», «люди з особливими освітніми потребами», «інклюзивне середовище». З цією метою було проведено анкетування студентів – майбутніх практичних психологів. Зразок анкети подаємо в додатку Р.

Результати анкетування щодо визначення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за когнітивним компонентом), подано в змісті розділу 2 (п.2.3), тому в табл. 3.3 подаємо лише узагальнені дані констатувального етапу експерименту.

Таблиця 3.3

Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за когнітивним компонентом, констатувальний етап)

РІВНІ		ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ							
		ПЗВО «КиМУ»		УДПУ імені Павла Тичини		СДПУ імені А.С.Макаренка		Середнє значення, %	
Високий	КГ	2,82	2	1,64	1	1,75	1	2,12	4
	ЕГ	1,41	1	1,61	1	1,79	1	1,60	3
Середній	КГ	9,86	7	8,20	5	15,79	9	11,11	21
	ЕГ	7,04	5	7,45	4	15,29	8	10,26	17
Низький	КГ	87,32	62	90,16	55	82,46	47	86,77	164
	ЕГ	91,55	65	91,94	57	83,92	47	88,14	169

Отже, нами встановлено, що кількість студентів, які мали високий рівень готовності (ЕГ), складає 1,60%, середній – 10,26%, низький – 88,14%. Вважаємо, що низький рівень готовності можна пояснити тим, що у процесі вивчення дисципліни циклу професійної та практичної підготовки не було звернено уваги на встановлення особливостей створення і функціонування інклюзивного середовища та роботу з людьми, що мають особливі освітні потреби.

Про стан готовності студентів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за операційно-діяльнісним компонентом) можемо робити висновки за результатами анкетного опитування, що складалося з питань на перевірку володіння ними практичними вміннями, необхідними для успішної взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби (Додаток С).

Стан готовності фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі (за операційно-діяльнісним компонентом) подано у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі
(операційно-діяльнісний компонент, констатувальний етап)**

РІВНІ		ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ						Середнє значення, %	
		ПЗВО «КиМУ»		УДПУ імені Павла Тичини		СДПУ імені А. С. Макаренка			
Високий	КГ	1,41	1	–	–	1,75	1	1,06	2
	ЕГ	1,41	1	–	–	–	–	0,54	1
Середній	КГ	5,63	4	4,92	3	10,53	6	6,88	13
	ЕГ	4,22	3	4,84	3	8,93	5	5,71	11
Низький	КГ	92,96	66	95,08	58	87,72	50	92,06	174
	ЕГ	94,37	67	95,16	59	91,07	51	93,75	177

Як бачимо з табличних даних, у середньому 0,54% студентів ЕГ мали високий рівень готовності до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби (за операційно-діяльнісним компонентом), середній – 5,71% і низький – 93,75%. Встановлено, що для переважної більшості респондентів характерним був низький

рівень означеної готовності. Це пояснюється тим, що практичним умінням і навичкам передують теоретичне засвоєння знань про індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості людей з особливими освітніми потребами, а, оскільки, за когнітивним компонентом готовності 89,40% респондентів ЕГ і 86,75% КГ мали низький рівень, то й практично застосовувати набуті знання на високому рівні могла лише незначна кількість здобувачів освіти.

На основі результатів на констатувальному етапі експерименту визначено стан готовності студентів ЕГ і КГ до взаємодії в інклюзивному середовищі. (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (констатувальний етап)

№ з/п	Рівні	ГРУПИ	
		ЕГ	КГ
1	Високий	7,44	6,10
2	Середній	19,06	18,24
3	Низький	73,50	75,66

Отже, результати констатувального етапу експерименту підтвердили значущість і необхідність цілеспрямованого формування у практичних психологів навичок взаємодії, оскільки аналіз емпіричних даних засвідчив їхню недостатню готовність до означеного виду діяльності. Варто зазначити, що більшість студентів, які закінчили навчання за ОР «бакалавр», йдуть працювати практичними психологами до ЗЗСО, центрів психологічної підтримки і реабілітаційних центрів. На основі зазначеного вважаємо за необхідне розробити та вдосконалити змістово-технологічне забезпечення підготовки фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі, навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, фахових методик, а також проходження виробничої практики, більше уваги надавати формуванню практичних умінь і навичок саме на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти.

Формувальний етап експерименту полягав у перевірці ефективності розробленого змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Організаційний аспект підготовки практичних психологів до взаємодії здійснювався за такими етапами:

- *діагностико-мотиваційним*, що був спрямований на ознайомлення майбутніх практичних психологів із особливостями професійної діяльності; формування загально-людських і соціальних цінностей, професійних якостей, усвідомлення необхідності врахування індивідуальності під час взаємодії в інклюзивному середовищі;

- *знаннєво-операційним*, завдання якого полягало у формуванні у майбутніх фахівців розуміння сутності понять: «взаємодія», «інклюзія», «інклюзивне середовище», «люди з особливими освітніми потребами»; «взаємодія в інклюзивному середовищі», оволодіння знаннями про індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості людей з особливими освітніми потребами; специфіку організації взаємодії з ними; здійснення з ними психолого-педагогічного супроводу, підтримки; розуміння особливостей оцінювання, аналізу і прогнозування результатів психологічного впливу на людину;

- *технологічним*, під час якого інтегрувалися здобуті теоретичні знання, формувалися практичні вміння й навички з організації ефективної взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби, на основі залучення здобувачів освіти до активної самостійної діяльності та рефлексії.

Поетапність професійної підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі є взаємопов'язаним процесом, в якому реалізація наступного етапу базувалася на попередніх результатах. Ця поетапність підвищила стан готовності студентів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Охарактеризуємо детальніше особливості експериментального навчання студентів – майбутніх психологів відповідно до встановленої поетапності. Зокрема, на *діагностично-мотиваційному* етапі найбільше уваги було приділено формуванню гуманістичних цінностей, позитивних соціально-ціннісних установок для взаємодії в інклюзивному середовищі. Спочатку в межах навчальних дисциплін «Вступ до фаху» («Університетська освіта»), «Педагогіка», а потім – у процесі засвоєння програмового матеріалу навчальних дисциплін «Вікова психологія» (І курс, II

семестр), «Загальна психологія» (II курс, III–IV семестр), «Соціальна психологія» (III курс, V семестр), студенти оволодівали знаннями про загальний зміст, форми, методи і засоби професійної діяльності. Під час вивчення навчальних дисциплін «Нейропсихологічна діагностика» (II курс, IV семестр), «Психологія спілкування» (II курс, III семестр) «Педагогічна психологія» (III курс, V семестр), «Психологічні основи інклюзивної освіти» (IV курс, VII семестр), «Психодіагностика» (IV курс, VII семестр), у майбутніх психологів формувалася позитивна мотивація, розуміння важливості означеної діяльності, сприйняття її як необхідної умови успішного особистісно-професійного зростання, ціннісних орієнтацій, інтересах, меті, потребах, установках, готовності до професійного самовдосконалення, самоосвіти та самореалізації. Під час викладання зазначених дисциплін застосовувалися такі форми взаємодії: активні лекції, дискусійні заняття, проблемно-пошукові методи, педагогічні та рольові ігри. Так, на семінарському занятті з теми «Індивідуально-психологічні особливості особистості» («Вікова психологія» (I курс, II семестр) і «Загальна психологія» (II курс, III–IV семестр)) здобувачі освіти розглядали питання про психологічні проблеми навчання, виховання, розвиток і поведінку дітей, що мають особливі освітні потреби.

Практичні психологи знайомилися також із сучасними медичними та психолого-педагогічними дослідженнями, присвяченими проблемам взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потребами, зокрема, вивчали наукові праці із окресленої проблеми, а саме: А. Калиновської [84], Л. Коваль [93], Т. Ковалькової [94], А. Колупаєвої [99], І. Малишевської [129] та інших дослідників. Після опрацювання джерельної бази студенти відповідали на проблемні запитання на зразок: «Що Ви знаєте про явище інклюзії?», «Чи погоджуєтеся Ви з тим, що під час взаємодії в інклюзивному середовищі потрібно знати індивідуальні особливості людей», «Наведіть аргументи, які заперечують (спростовують, підтверджують) цю думку...» тощо. Студенти розглядали також питання про форми, методи і засоби психологічного діагностування людей з особливими освітніми потребами, форми і методи взаємодії з ними. Внаслідок цього в більшості практичних психологів, які належали до експериментальних груп, виникало зацікавлення до роботи з людьми,

що мають особливі освітні потреби, організації взаємодії з ними, технології здійснення психолого-педагогічного супроводу, а, відтак, створювалися відповідні умови для моделювання та інтенсифікації інклюзивного середовища.

Здобувачі освіти знайомилися також із формами і методами проведення діагностування з метою виявлення у клієнтів особливих освітніх потреб, проте не мали змоги їх практично застосувати, що в майбутньому спричиняло труднощі під час виконання завдань навчально-виробничої практики (III курс, VI семестр). Зважаючи на це, нами було внесено відповідні зміни до робочої програми навчальної дисципліни, змінено організаційну форму з семінарського заняття на практичне. Це уможливило поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю. Майбутні практичні психологи, зокрема Інституту лінгвістики та психології Київського міжнародного університету, спеціальності «Психологія» під час проведення підготовчих занять мали змогу застосовувати означені діагностичні методики та інструментарій, що значно підвищило їхнє вміння визначати ефективні техніки взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби.

Застосування методики формування готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі продовжувалася також і під час проходження різних видів педагогічної практики. Так, у процесі навчально-виробничої практики змістове наповнення, якої було відповідно розширено, студенти повинні були провести психолого-педагогічне спостереження за дітьми із особливими освітніми потребами, визначити їх особливості, проблеми, знайти можливості для їх вирішення. Бесіди зі здобувачами освіти експериментальних груп, які не були безпосередньо задіяні в роботі в інклюзивному середовищі, засвідчили, що у них виникали проблеми під час взаємодії з людьми означеної категорії. Вони зазначали, що існує велика кількість діагностичних методик, і їм було важко зробити правильний вибір. Лише 37,6% практикантів правильно виконали завдання, серед яких 18,5% – діагностували провідну проблему – особливості психофізичного розвитку, а інші – зазначили тих учнів, які мали освітні потреби. Для ефективного вирішення конкретної проблеми здобувачам освіти бракувало відповідних фахових знань, вони недостатньо володіли інформацією про створення інклюзивного

середовища, організацію взаємодії в ньому, не розрізняли сутності та відмінностей «інклюзивного освітнього середовища» та «інклюзивного середовища», не могли проводити продуктивну взаємодію саме в інклюзивному середовищі.

Впродовж двох тижнів студенти – практиканти спостерігали та складали психолого-педагогічну характеристику на людей з особливими освітніми потребами. Проаналізувавши їхні дослідження, нами було встановлено, що лише незначна кількість студентів (18,1%) помічали труднощі, які виникали під час взаємодії в інклюзивному середовищі, встановлювали причину їх виникнення. Водночас 5,6% студентів визначили необхідність застосування індивідуального підходу до цих людей з метою уникнення і подолання існуючих проблем.

Зазначені результати спонукали нас до проведення «круглого столу» з викладачами, практичними психологами, батьками дітей з особливими освітніми потребами, студентами-практикантами, на якому відбувся обмін думками про важливість урахування особливостей та індивідуальності дітей цієї категорії під час взаємодії в інклюзивному середовищі. Майбутні фахівці ставили переважно запитання на зразок: «Які труднощі відчують практичні психологи під час роботи з людьми, що мають особливі потреби?», «Які особливості адаптаційного періоду людей з особливими потребами?». До шкільних практичних психологів ставилися питання: «У чому Ви вбачаєте причину збільшення можливостей для навчання учнів із особливими освітніми потребами?», «Які чинники повного доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами?», «Яким чином в умовах сьогодення необхідно створювати інклюзивне середовище» тощо. Під час підбиття підсумків засідання «круглого столу» студенти зазначили, що така форма роботи є цікавою та необхідною, адже вони знайшли не лише відповіді на нагальні питання щодо взаємодії в інклюзивному середовищі, а й ознайомилися з досвідом роботи досвідчених педагогів, соціальних педагогів і практичних психологів у цій площині. На звітній конференції з навчальної (психолого-педагогічної) практики студенти – майбутні практичні психологи презентували доповіді з тем: «Особливості адаптаційного періоду дітей з особливими потребами під час навчання в ЗЗСО», «Діагностичні методики визначення в людини особливих освітніх потреб», «Хто

такі люди з особливими освітніми потребами?», «Основні ознаки інклюзивного середовища», «У чому полягає ефективна взаємодія в інклюзивному середовищі» тощо. Зазначимо, що виступи здобувачів освіти були достатньо ґрунтовними, вони керувалися науковими фактами, підтверджуючи їх практичними прикладами з власного досвіду роботи, або послуговувалися результатами роботи інших колег.

Упродовж останніх двох тижнів навчально-виробничої практики студенти (III курс, VI семестр) продовжували спостерігати за людьми з особливими освітніми потребами, порівнюючи попередньо зроблені висновки з новими діагностичними даними. Аналіз звітної документації засвідчив, що практиканти намагалися не лише констатувати труднощі під час адаптації людей з особливими освітніми потребами, а й звертати більше уваги на причини їх виникнення, проведення розвивально-корекційних, реабілітаційних, консультативних заходів щодо їх подолання.

Перший контрольний зріз проводився після завершення діагностичного етапу експериментального навчання, проходження студентами навчально-виробничої практики (III курс, VI семестр), на якому в майбутніх фахівців цілеспрямовано формувалося ціннісне ставлення до взаємодії з людьми, що мають особливі потреби. Під час такого дослідження у студентів ЕГ сформувався переважно високий (21,69%) і середній (40,21%) рівні готовності до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби (за мотиваційним компонентом), з'явилося усвідомлення сутності гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок, прагнення достатньою мірою оволодівати вміннями організовувати корекційну, діагностичну та консультаційну роботу з людьми, що мають особливі потреби, здійснювати їх відповідний психолого-педагогічний супровід і підтримку.

Під час експериментального навчання майбутні фахівці набули нові та поглибили здобуті теоретичні знання, які є складовими готовності за когнітивним компонентом, а, відповідно, їх обсяг збільшився. Так, у ЕГ 7,96 % майбутніх фахівців мають високий рівень, 17,43% – середній та 74,61 % – низький; у КГ: 2,71% – високий, 13,26% – середній та 84,13% – низький. Самоаналіз студентів засвідчив, що суттєвих зрушень у показниках готовності до взаємодії (за операційно-діяльнісним компонентом) майже не відбулося. Водночас, зважаючи на специфіку зазначеного етапу,

зазначимо, що нами й не передбачалося їх виокремлення. Вважаємо достатніми такі результати, як: у 2,16 % студентів ЕГ зафіксовано високий рівень, 9,58% – середній, 88,36% – низький (оцінювалися лише ті вміння, які могли за умовами експерименту закріплюватися на цьому етапі).

Навчальні дисципліни («Вступ до фаху» (I курс, I семестр), «Вікова психологія» (I курс, II семестр), «Загальна психологія» (II курс, III–IV семестр), «Педагогічна психологія» (III курс, V семестр), «Психодіагностика» (IV курс, VII семестр), «Психологічні основи інклюзивної освіти» (IV курсі, VII семестр), як засвідчив контрольний зріз, лише частково сформували готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. На нашу думку, підвищити стан підготовки студентів до взаємодії в інклюзивному середовищі можна, поєднавши комплексну підготовку на основі здобутих знань із базових дисциплін, що викладаються в ЗВО, та спеціальну підготовку, тобто розробити та впровадити в освітній процес спецкурс «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища» (III курс, VI семестр).

Отже, за своєю значущістю і результативністю діагностичний етап експериментального навчання був досить насиченим і важливим, багато в чому визначав успішність подальшої діяльності. Вирішивши основне завдання – формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів – майбутніх психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі – було створено передумови для переходу з когнітивного етапу підготовки до діяльнісно-операційного – безпосередньої взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби.

На знаннєво-операційному етапі відбувалося формування базових складових когнітивного компоненту на основі розширення змістового наповнення таких дисциплін, як: «Психологія особистості» (II курс, III семестр), «Психологія маніпуляцій» (II курс, III семестр), «Практикум із загальної психології» (II курс, IV семестр), «Психологія спілкування» (II курс, IV семестр), «Педагогічна психологія» (III курс, V семестр), «Особистісне й групове консультування» (III курсі, VI семестр), «Психологічні основи інклюзивної освіти» (IV курсі, VII семестр) тощо.

Зокрема на семінарському занятті з теми «Особливості інклюзивного навчання» з навчальної дисципліни «Психологічні основи інклюзивної освіти» студенти розглядали види і форми інклюзії, які доцільно застосовувати під час роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, моделювали фрагменти взаємодії з застосуванням диференційованого та індивідуального підходів, аналізували проведене анкетування, добирали ті завдання, які доцільно застосовувати під час роботи з дітьми, з ООП, під час навчально-пізнавальної діяльності, враховуючи їхні індивідуальні особливості та здібності. Зазначимо, що лише 26,90% студентів змогли дібрати відповідні завдання, 54,40% – сумнівалися у правильності свого вибору, а 18,70% – не змогли впоратися із завданням.

На нашу думку, важливою умовою складання когнітивного компоненту готовності майбутніх фахівців були також знання про особливості формування у дітей з особливими освітніми потребами необхідних компетенцій. Саме тому, вивчаючи питання про застосування ефективних методів і засобів взаємодії, під час вивчення дисципліни «Психодіагностика» студентам було запропоновано дібрати різнорівневі завдання для означеної категорії на розвиток у них пам'яті, мислення, уяви і фантазії, створення асоціацій, вправи, які б сприяли інтелектуальній діяльності, а також включали їх до плану-конспекту навчальних занять. На нашу думку, однією зі складових є також знання про формування у дітей з особливими освітніми потребами пізнавального інтересу та мотивації. Ці знання студенти могли здобути за рахунок розширення змістового наповнення навчальної дисципліни «Загальна психологія», у змісті якої розкриваються особливості розвитку психіки людини, її свідомості та діяльності, поняття особистості в психології, категорії темпераменту, характеру, здібностей тощо.

Майбутні практичні психологи запропонували ефективні методи, прийоми і засоби взаємодії в інклюзивному середовищі, наочні засоби діагностування (індивідуальні картки). Практичне заняття охоплювало моделювання й аналіз складних проблемних ситуацій, спрямованих на активізацію у студентів уяви, фантазії, мислення та уваги.

З метою вдосконалення освітнього процесу в Інституті лінгвістики та психології Київського міжнародного університету до варіативної складової ОПП фахівців включено спецкурс «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища» (III курс, VI семестр), який інтегрував здобуті теоретичні знання, адже саме в цей період формування психологічних знань перебуває на завершальній стадії. Відповідно до навчально-тематичного плану на лекційних заняттях майбутні фахівці засвоювали теоретичні знання з окресленої проблеми, з'ясовували сутність понять «інклюзія», «інклюзивне навчання», «інклюзивне середовище». Добір матеріалу для лекційного заняття з теми «Проблема людей з особливими освітніми потребами в історії розвитку медичної та психолого-педагогічної наук» здійснювався з урахуванням часових обмежень, а тому вміщував інформацію, яка сприяла б формуванню готовності студентів до професійної діяльності за когнітивним компонентом. Варто зауважити, що необхідною умовою формування такої готовності є глибокі й міцні знання про індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості (за когнітивним компонентом) людей з особливими освітніми потребами, причини їх виникнення, стан і сукупність труднощів і проблем, які можуть виникати під час взаємодії з окресленою категорією людей. Ці знання студенти набували під час проблемної лекції з теми «Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості людей з особливими потребами» (III курс, V семестр). На подальшому практичному занятті майбутні фахівці залучалися до проблемно-пошукового діалогу (полілогу) та обговорення проблемних ситуацій. Так, наприклад, їм було поставлено такі проблемні питання: «Чи потрібно у процесі взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби, застосовувати диференційований та індивідуальний підходи?», «Які, на Вашу думку, методи і прийоми взаємодії в інклюзивному середовищі є найбільш ефективними?» тощо.

Знання про особливості організації взаємодії в інклюзивному середовищі з урахуванням індивідуальних особливостей людей з особливими освітніми потребами студенти сформували під час опрацювання семінару-практикуму «Формування навичок соціалізації» (III курс, VI семестр). Розглядалися також

питання про адаптацію людини з особливими освітніми потребами до умов інклюзивного середовища, виконання соціальних функцій, формування соціальної поведінки.

Необхідно зазначити, що однією з важливих умов формування готовності практичних психологів (за когнітивним компонентом) є здійснення психолого-педагогічного супроводу та корекційної підтримки людей з ООП. Опанувати знаннями про технологію відповідного супроводу студенти мали змогу під час лекції з теми: «Психолого-педагогічний супровід соціалізації людей з особливими потребами» (III курс, VI семестр), яка розкривала такі питання, як: готовність до взаємодії; створення сприятливих умов для реалізації потенційних можливостей людей з особливими освітніми потребами; принципи організації їх життєдіяльності з урахуванням потреб і проблем; формування мотивації до взаємодії; застосування методів диференційованого та індивідуального підходів; створення ситуації успіху під час взаємодії в інклюзивному середовищі.

На лекційному занятті з теми «Діагностичний інструментарій виявлення психологічних і вікових особливостей людини» (III курс, VI семестр) майбутні фахівці ознайомилися з діагностичним інструментарієм, який доцільно застосовувати під час вивчення особливостей людей з особливими освітніми потребами, а саме: психолого-педагогічне постереження, анкетування, тестування, опитування і проведення індивідуальних бесід; розглядали особливості використання діагностичних методик, здійснення психологічного супроводу та підтримки.

На семінарському занятті з теми: «Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості людей з особливими освітніми потребами» (III курс, VI семестр), метою якого був аналіз причин виникнення синдрому дезадаптації дітей з особливими освітніми потребами, було розкрито зв'язок дезадаптації дітей за їхніми індивідуальними та психолого-фізіологічними особливостями. На обговорення було винесено питання про об'єктивні та суб'єктивні причини виникнення синдрому шкільної дезадаптації у дітей з особливими освітніми потребами, соціальні чинники і психотравмувальні ситуації, що провокують виникнення синдрому шкільної

дезадаптації в цих дітей, прояв синдрому шкільної дезадаптації, проблеми шкільних страхів і стилю психологічної діяльності практичного психолога. Заняття проводилося у формі дискусії із застосуванням методу експертизи, під час якого виникали нові питання, а саме: чи завжди у людей з особливими освітніми потребами, зокрема учнів, з'являються симптоми дезадаптації? Які чинники є найбільш значними для цієї категорії людей під час виникнення синдрому дезадаптації? Для вирішення поставлених питань і знаходження відповідей нами було застосовано метод «мозкового штурму». У процесі обговорення студентами було виділено такі, як: неправильний стиль сімейного виховання, несприятливий психологічний мікроклімат у сім'ї; наявність чинника психотравмувальні ситуації в ЗЗСО, а саме: відсутність обліку індивідуальних і вікових особливостей дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх навчання; упереджене ставлення педагога до дітей з особливими освітніми потребами; відсутність емоційної взаємодії дитини з ООП та іншими учнями класу; недотримання режиму праці та відпочинку дітей цієї категорії тощо.

На кожному семінарському занятті з означеної дисципліни студентам для самостійної роботи було запропоновано виконання різнорівневих творчих і проблемних завдань, зокрема: проаналізувати особливості соціалізації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами за кордоном; переглянути веб-семінар із означеної проблеми; розробити методику виявлення проблем у дітей означеної категорії; дібрати завдання та вправи щодо розвитку пам'яті, уяви, фантазії, мислення, уваги, пізнавальних інтересів та розумових здібностей у людей, що мають ООП; розробити тематику засідання методичного об'єднання практичних психологів і соціальних педагогів, план-конспект батьківських зборів із вирішення проблем дітей з ООП; укласти методичні рекомендації (вказівки, поради, пам'ятки) для вчителів, батьків дітей з особливими освітніми потребами. Саме такі завдання практичного спрямування викликали у студентів особливу зацікавленість і сприяли мотивації.

У додатку Т подаємо зразок студентського есе на тему «Особливості взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби» (III курс, VI семестр).

Продемонструвати набуті теоретичні знання, вдосконалити практичні вміння та навички студенти мали змогу під час проходження виробничої практики (IV курс, VIII семестр). У додатку У подаємо програму проходження виробничої практики студентами-майбутніми психологами.

З метою дослідження соціальної адаптованості дитини, її сфери міжособистісних стосунків, особливостей сприйняття внутрішніх сімейних взаємин, деяких характеристик поведінки майбутні фахівці використовували методику Рене Жиля, спрямовану на дослідження соціальної пристосованості дитини, сфери її міжособистісних відносин та їх особливостей, її сприйняття внутрішньосімейних стосунків, деяких характеристик її поведінки [113, с.74]. Методика дала змогу виявити конфліктні зони в системі міжособистісних стосунків, даючи тим самим можливість, сприяти подальшому розвитку особистості. Проективна візуально-вербальна методика Рене Жиля складається з 42 завдань, серед яких – 25 картинок із зображенням дітей або дітей і дорослих із коротким текстом, що пояснює зображену ситуацію, і питанням до досліджуваного, а також 17 текстових завдань. Дитина, розглядаючи малюнки, відповідає на поставлені питання, показує вибране нею місце на картинці, розповідає як вона повела б себе в тій чи іншій ситуації або вибирає один з перерахованих варіантів поведінки.

Психолог може супроводжувати обстеження бесідою з дитиною, уточнюючи ту чи іншу відповідь, дізнатися подробиці здійснення її вибору, з'ясувати, певні особливі, «делікатні» моменти в її житті, дізнатися про реальний склад сім'ї, а також поцікавитися, хто ті намальовані люди, але не позначені на картинках.

У додатку Ф подаємо методику, яку було використано під час обстеження дітей віком від 4 до 12 років, а у випадку вираженого інфантилізму і затримки психічного розвитку – і більш старшого віку.

Майбутні психологи добирали та проводили ігри з дітьми із ООП на розвиток творчої діяльності та пізнавальних інтересів. Застосовували також проективні методики на зразок: «Будинок–дерево–людина», «Намалюй людину», «Намалюй (зліпи) неіснуючу тварину» з метою розширення їхніх знань про індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості цих дітей. Під час проведення проектних

малюнків студенти мали змогу полегшити процес встановлення взаємодії з дітьми; оволодівати інформацією про основні їх характеристики тощо. Так, однією з найбільш інформативних виявилася методика «Неіснуюча тварина». Перед початком проведення тестування студенти давали дітям інструкцію: «Я хочу побачити, наскільки у вас розвинена фантазія. Придумайте та намалюйте тварину, якої не існує, якої ніколи не було і до вас її ніхто не придумав». Потім майбутні фахівці пропонували дати тварині назву, а також скласти про неї невелику розповідь.

У додатку Х подаємо зазначену методику.

Окрім цього, майбутнім фахівцям пропонувалося використовувати сімейні проектні методики: «Малюнок сім'ї», «Сім'я в образах тварин», «Будинок», за допомогою яких вони мали змогу виявляти причини виникнення страхів, образи, які негативно впливали на психічний стан дитини з особливими потребами. Після створення проектних малюнків студенти проводили діагностування, навчилися збирати, аналізувати й систематизувати інформацію про людей з особливими освітніми потребами, координувати свої дії з практичними психологами і батьками таких дітей під час вирішення питань здійснення психолого-педагогічного супроводу та підтримки, досліджували й особливості, застосовуючи сучасні діагностичні методики.

Окрему групу складали здобувачі освіти, які під час навчання працювали у ЗЗСО м. Києва і Київської області. Вони проявляли інтерес до вивчення явища інклюзії, оскільки діти, що потребують організації інклюзивного середовища, часто відчують труднощі під час навчальних занять, а також доволі часто батьки зверталися з цією проблемою до них за консультацією. Зазначимо, що ці студенти неповною мірою засвоїли необхідний мінімум теоретичних знань, проте досвід організації навчально-пізнавальної діяльності людей з особливими потребами компенсував часткові знання у процесі професійної діяльності.

У VIII семестрі проведено діагностичний зріз стану готовності майбутніх практичних психологів до роботи з людьми із особливими освітніми потребами після проходження виробничої практики. В ЕГ кількість респодентів із високим рівнем

готовності (когнітивний компонент) становила 15,1%; середнім – 26,3%; низьким – 58,06%; у КГ відповідно: 5,2% – високий; 17,06% – середній; 77,68% – низький.

Виробнича практика на IV курсі (VIII семестр) під час експериментального дослідження була основною формою організації технологічного етапу мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів. Із цією метою до програми виробничої практики було введено спеціально розроблені практичні завдання, що передбачали відвідування й аналіз навчальних занять, позакласних заходів, визначення ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання дітей з особливими освітніми потребами; застосування до них диференційованого та індивідуального підходів, запровадження проблемних і різнорівневих завдань тощо.

Процес і результат виконання студентами завдань виробничої практики аналізувалися практичним психологом ЗЗСО, керівниками практики, студентами групи, колективним обговоренням усних і письмових звітів. Після завершення практики проводилося анкетування майбутніх фахівців із метою з'ясування труднощів, які виникали у них під час роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

У додатку Ц подаємо зразок анкети для студентів IV курсу напряду підготовки «Психологія» з метою виявлення у них труднощів під час проходження практики.

На основі аналізу результатів проведеного анкетування розроблялися завдання для наступного етапу практики. Під час виробничої практики (VIII семестр) студенти виконували всі професійні функції та завдання, а саме: складали діагностичні картки; розробляли психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами; аналізували успішність дітей означених категорій; укладали рекомендації (вказівки, поради, пам'ятки) для вчителів і батьків дітей з ООП, а також проводили обговорення – дискусії з окремих проблем взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами.

Відтак, педагогічна практика дала змогу студентам – майбутнім практичним психологам не лише оволодіти практичними вміннями і навичками роботи з дітьми,

що мають ООП, але й визначити позитивні та негативні аспекти під час взаємодії з ними.

Після закінчення технологічного етапу 31,74% практикантів ЕГ мали високий рівень готовності (за операційно-діяльнісним компонентом); 40,13% – середній і 28,13% – низький. Для порівняння наведемо результати студентів КГ. Зауважимо, що лише у 10,21% майбутніх фахівців сформовано готовність (за операційно-діяльнісним компонентом) на високому рівні, 38,12% – середньому, 51,67% – низькому. Оцінювання готовності майбутніх фахівців (за операційно-діяльнісним компонентом) відбувалося за допомогою реалізації завдань виробничої практики, які уможливили визначити повноту і розгорнутість дій на всіх рівнях засвоєння, локального відтворення, моделювання і системного включення.

Формувальний етап педагогічного експерименту припускав перевірку ефективності розробленого змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до роботи з дітьми з ООП, під час якого проведено якісний аналіз отриманих результатів. Результати педагогічного експерименту дали змогу констатувати ефективність розробленого нами змістово-технологічного забезпечення відповідно до визначених критеріїв і складових компонентів (мотиваційного, когнітивного та операційно-діялісного) готовності майбутніх психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Таким чином, нами було розроблено методику і змістовну поетапність педагогічного експерименту. Встановлено, що підготовка практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі здійснювалася під час вивчення нормативних і варіативних дисциплін, спецкурсу «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища», проходження різних видів практики, що передбачало включення додаткових творчих, проблемно-пошукових різнорівневих завдань, спрямованих на системне оволодіння практичними знаннями, вміннями та навичками, основами інклюзивної компетентності необхідними для ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі.

3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи

Ефективність розробленого змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі та педагогічний експеримент, охарактеризовані у попередньому розділі, визначили результат проведеного дослідження. В основу експериментального навчання було покладено методiku формувального експерименту, сутність якого полягала в тому, що складові змістово-технологічного забезпечення впроваджувалися в освітній процес поетапно, до змісту вносилися певні корективи з метою вдосконалення підготовки майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі. Засобами вимірювання динаміки сформованості готовності практичних психологів до означеного виду діяльності (за мотиваційним компонентом) були: психолого-педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, що дали змогу встановити рівень розвитку професійної спрямованості, зовнішньої та внутрішньої мотивації на закріплення знань, формування, вдосконалення практичних умінь і навичок.

Стан готовності майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі, (за когнітивним компонентом) проаналізовано за результатами успішності здобувачів освіти у процесі засвоєння навчальних предметів психолого-педагогічного циклу, зокрема «Психологія вікова» I– курс, II– семестр), «Загальна психологія», II курс, III–IV семестри), «Психологія особистості» (II– курс, III– семестр), «Практикум із загальної психології» (II курс, III–IV семестри), «Психологія спілкування» (II курс, IV семестр), «Психологія маніпуляцій» (II курс, IV семестр), «Нейропсихологічна діагностика» (II курс, IV семестр), «Педагогічна психологія»(III курс, V семестр), «Педагогічні основи інклюзивної освіти» (IV курс, VII семестр), «Психотерапія поведінки та емоцій» (IV курс, VIII семестр) та навчально-виробничої практики (III курс, VI семестр).

Варто підкреслити, що психолого-педагогічне спостереження за ступенем сформованості практичних умінь у фахівців уможливило оцінити рівень володіння ними складовими операційно-діяльнісного компоненту. На початку дослідження ми визначились із часовими та кількісними етапами експерименту. Студентів I курсу денної та заочної форм навчання напряму підготовки 053 «Психологія» Інституту

лінгвістики та психології ПЗВО «Київський міжнародний університет», Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини було умовно поділено на експериментальні та контрольні групи. Результати формувального етапу експерименту подано після проходження студентами виробничої практики (VIII семестр).

До експерименту було залучено 378 студентів, яких розподілено на контрольні (189 осіб) та експериментальні (189 осіб) групи. За різних обставин на кінець експерименту кількість студентів зменшилась у зв'язку з переходом до інших груп, виходом в академічну відпустку, відрахуванням за академічну неуспішність тощо. Ми не вважали за необхідне поповнювати кількість учасників експерименту, щоб зберегти цілісність груп, корпоративну діяльність. На початку та наприкінці експерименту кількісне співвідношення в обох групах було дотримане як однакове, що є підставою для ствердження достовірності його результатів.

З метою з'ясування початкового рівня готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі було проведено констатувальний зріз, який зафіксував вихідний рівень готовності. За результатами встановлено, що наявний рівень готовності студентів неповною мірою забезпечував сучасні вимоги до взаємодії в інклюзивному середовищі. Майбутні практичні психологи, безперечно, розуміють значущість інклюзивної освіти і навчання для вирішення проблем людей з особливими освітніми потребами. Для професійного зростання майбутніх психологів, вважаємо необхідною складовою підготовки вміння організовувати інклюзивне середовище, однак моніторинг успішності засвідчив, що не всі студенти мають відповідні знання про інклюзію, інклюзивні форми взаємодії, нечітко розуміють їх сутність. Відтак, нами зроблено висновок, що саме готовність до взаємодії з людьми, з ООП, у першокурсників було недостатньо сформовано, тому на її удосконалення було присвячено формувальний етап експерименту.

Стан сформованості готовності студентів до взаємодії з людьми, що мають ООП, було визначено за формулою:

$$R_p = \frac{K_p}{n} \times 100\%,$$

за якою: K – кількість студентів за рівнем;

R –*рівень* – рівень готовності студентів (високий, середній, низький);

n – кількість студентів у групі;

R_p – частка студентів від загальної кількості тих, хто мав рівень.

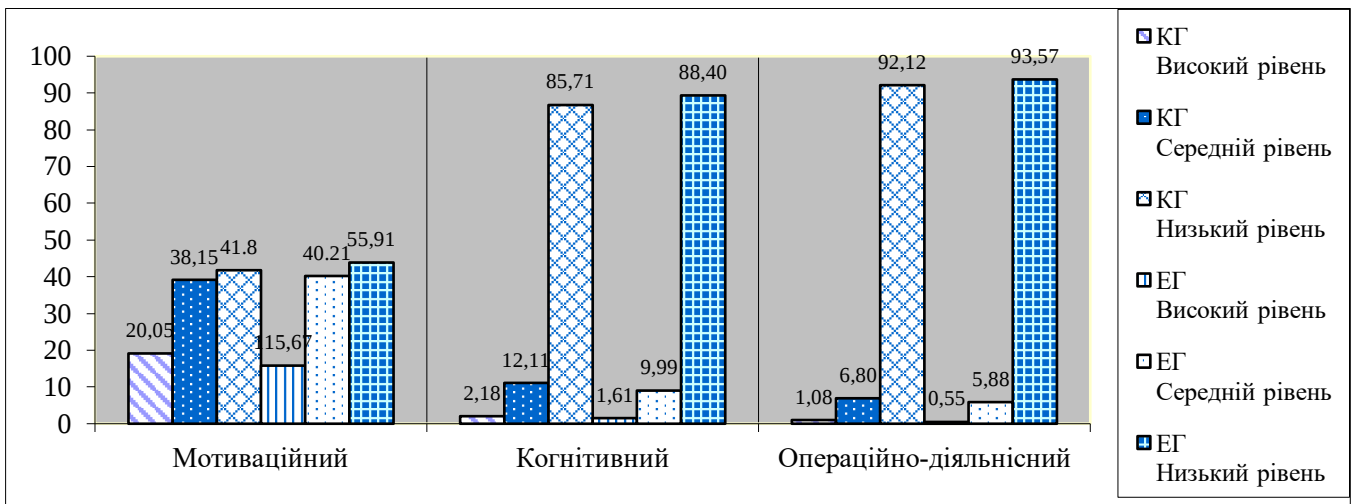


Рис. 3.1. Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (констатувальний етап)

З рисунку 3.1 видно, що студенти контрольних і експериментальних груп мають відносно подібні результати готовності до взаємодії. Високий рівень готовності (за мотиваційним компонентом) був характерним для 15,67% студентів ЕГ і 20,05% – КГ; середній – 40,24% студентів ЕГ і 38,15% – КГ; низький – 55,91% студентів ЕГ і 41,80% – КГ. Щодо готовності до взаємодії (когнітивний компонент) – високий рівень мали 1,61% осіб ЕГ і 2,18% – КГ; середній – 9,99% студентів ЕГ і 12,11% – КГ; низький – 88,40% осіб ЕГ і 85,71% – КГ.

Щодо готовності за операційно-діяльнісним компонентом – високий рівень мали 0,55% студентів ЕГ і 1,08% – КГ; середній – 5,88% студентів ЕГ і 6,80% – КГ; низький – 93,57% респондентів ЕГ і 92,12% – КГ. Дані експерименту переконали, що у здобувачів освіти як КГ, так і ЕГ результати готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі були майже подібними. Зауважимо, що у більшості з них переважали середній та низький рівні готовності. Готовність майбутніх фахівців за всіма компонентами:

високий рівень – 7% у студентів ЕГ і 6,44% осіб КГ, середній рівень відповідно – 18,24% і 18,05%, низький – 75,71% і 74,76%.

Аналіз результатів першого контрольного зрізу готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (після навчально-виробничої практики, VI семестр), засвідчив, що досліджуваний процес у студентів ЕГ відбувався значно інтенсивніше, ніж у КГ (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами першого контрольного зрізу, у %)

Компоненти	РІВНІ	ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ												Середньо-статистичне значення			
		ПЗВО «КиМУ»				УДПУ імені Павла Тичини				СДПУ імені А. С.Макаренка							
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
Мотиваційний	В	22,61	16	22,30	16	21,31	13	25,10	15	17,50	10	17,80	10	20,60	39	22,10	41
	С	40,85	29	40,00	28	38,00	23	32,20	20	44,60	25	51,00	28	40,70	77	41,21	76
	Н	36,55	26	37,70	27	40,70	25	42,70	27	37,90	22	31,20	18	38,70	73	36,69	72
Когнітивний	В	2,82	2	8,45	6	3,30	2	6,45	4	1,46	1	8,90	5	2,65	5	8,10	15
	С	11,30	8	15,00	10	9,85	6	14,60	9	19,40	11	26,00	14	13,40	25	18,46	33
	Н	85,88	61	76,55	55	86,85	53	78,95	49	78,84	45	65,10	37	83,95	159	73,44	141
Операційно-діяльнісний	В	1,40	1	2,83	2	0	0	1	0	1,76	1	0	0	1,01	2	1,80	2
	С	8,04	5	7,05	5	6,56	4	7,08	5	14,40	8	14,30	8	12,00	17	9,60	18
	Н	90,56	65	90,12	64	93,44	57	91,92	57	83,84	48	85,70	48	86,90	170	88,60	169

Примітка 1. КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група;
В – високий рівень, С – середній рівень, Н – низький рівень.

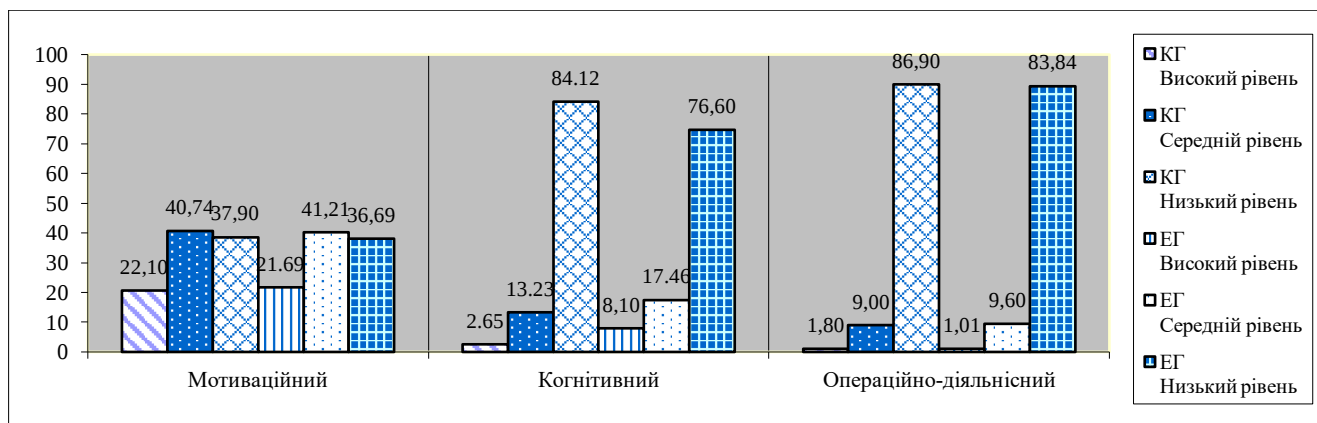


Рис.3.2. Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами першого контрольного зрізу, у %)

За даними діаграми, середньостатистичні показники готовності практичних психологів до взаємодії з людьми, з ООП, засвідчили, що 18,9% студентів ЕГ і 22,10% осіб КГ, середній відповідно – 41,21% і 40,74%, низький – 36,69% і 37,90%; когнітивний: високий рівень – 8,10% у студентів ЕГ і 2,65% осіб КГ, середній відповідно – 17,46% і 13,23%, низький – 74,60% і 84,12%; операційно-діяльнісний: високий рівень – 1,80% у студентів ЕГ і 1,01% осіб КГ, середній відповідно – 9,60% і 9,00%, низький – 83,84% і 86,90%. Різниця у загальних середньостатистичних показниках готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі (за мотиваційним компонентом) на високому рівні становила 5,41%, середньому – 10,02%, низькому – 6,37%; за когнітивним компонентом на високому рівні – 2,05%, середньому – 4,71%, низькому – 8,67%; за операційно-діяльнісним компонентом на високому рівні склала 1,41%, середньому – 2,62%, низькому – 2,46%.

Результати психолого-педагогічних спостережень, бесід зі студентами, викладачами ЗВО, практичними психологами, а також анкетування, тестування, вивчення «продуктів» діяльності (студентських есе, практичних робіт, звітної документації за результатами практики), самоаналіз, дали змогу стверджувати, що готовність студентів – майбутніх практичних психологів найбільш активно формується в умовах цілеспрямованого залучення їх до інклюзивного навчання, під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і практики, що найбільш впливає на розвиток мотиваційного ставлення до взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби. Вважаємо, що не менш важливим на другому етапі

дослідження є стан оволодіння цими практичними вміннями і навичками під час взаємодії, як у теоретичному, так і практичному аспектах.

У студентів КГ, зазвичай, формувалася позитивна мотивація до взаємодії в інклюзивному середовищі. Це було пов'язано з вимогами інклюзивної діяльності, але переважна більшість майбутніх психологів потребувала стимулювання від викладачів і психологів ЗЗСО. Це є однією з причин того, що інтерес до означеного процесу був недостатньо високим або взагалі відсутнім. Основними мотивами для студентів цієї категорії були бажання мати схвалення, уникати негативної оцінки, почуттям обов'язку тощо. Наступне – систематичний розвиток інформування мотиваційної готовності до взаємодії з людьми, що мають ООП, в інклюзивному середовищі у студентів ЕГ забезпечує більший відсоток майбутніх фахівців із високим і середнім рівнями готовності (за мотиваційним компонентом).

Результати другого контрольного зрізу (після навчальної практики практики (ІІІ курс, VI семестр) подаємо в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами другого контрольного зрізу, %)

Компоненти	РІВНІ	ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ												Середньо-статистичне значення			
		ПЗВО «КиМУ»				УДПУ імені Павла Тичини				СДПУ імені А.С. Макаренка							
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
Мотиваційний	В	23,94	17	26,76	19	22,95	14	29,03	18	21,05	12	25,00	14	22,75	43	26,98	51
	С	42,25	30	42,25	30	40,98	25	30,65	19	43,86	25	48,21	27	42,33	80	40,21	76
	Н	33,81	24	30,99	22	36,07	22	40,32	25	35,09	20	2,79	15	34,92	66	32,81	62
Когнітивний	В	5,63	4	15,49	11	4,92	3	16,13	10	3,51	2	12,50	7	4,76	9	14,81	28
	С	14,09	10	29,58	21	11,48	7	24,19	15	26,32	15	28,57	16	26,93	32	27,52	52
	Н	80,28	57	54,93	39	83,60	51	59,68	37	70,17	40	58,93	33	78,31	148	57,67	109

Операційно-діяльнісний	В	2,82	2	11,27	8	3,28	2	8,07	5	3,51	2	7,14	4	3,17	6	8,99	17
	С	11,27	8	18,31	13	9,84	6	12,90	8	12,28	7	17,86	10	11,21	19	16,40	31
	Н	85,91	61	70,42	50	86,88	53	79,03	49	84,21	48	75,00	42	85,72	162	74,61	141

Примітка 2. КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група;
В – високий рівень, С – середній рівень, Н – низький рівень

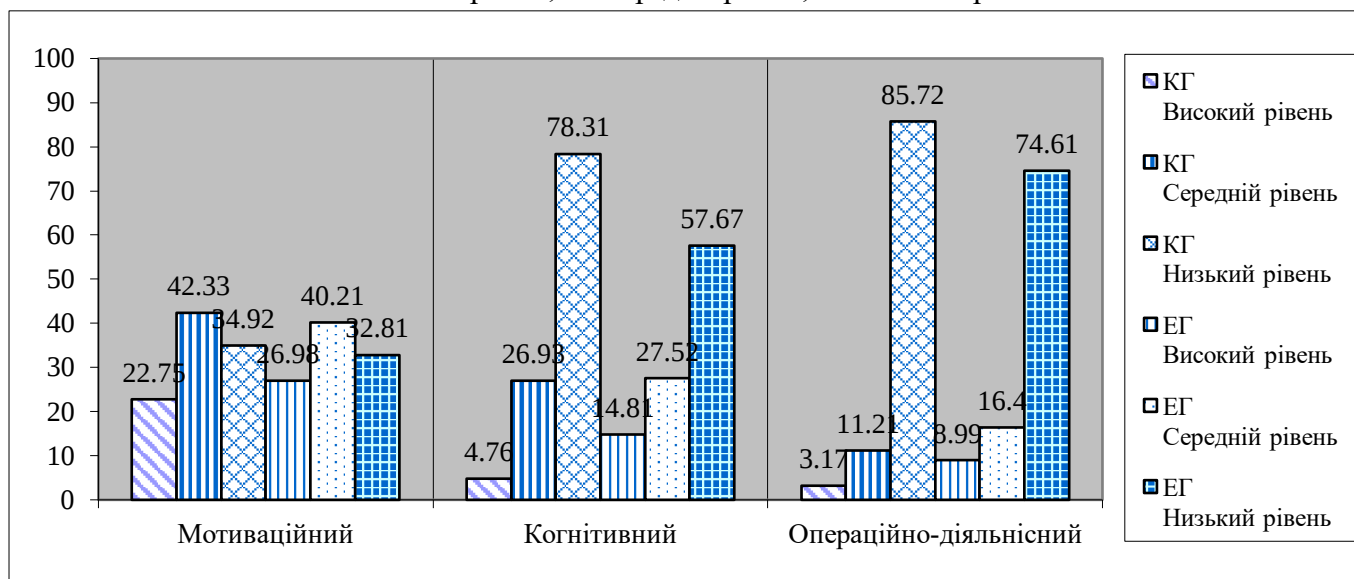


Рис. 3.3. Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами другого контрольного зрізу)

Аналіз даних засвідчив, що рівень готовності майбутніх фахівців до взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби, значно зріс. Різницю у порівняних показниках визначаємо таким чином: готовність за мотиваційним компонентом на високому рівні становила 26,98% студентів ЕГ і 22,75% – КГ; середньому – 40,21% і 42,33%, низькому – 32,81% і 34,92%; за когнітивним компонентом на високому рівні – 14,81% і 4,76%, середньому – 27,52% і 26,93%, низькому – 57,67% і 78,31%; за операційно-діяльнісним компонентом на високому рівні – 8,99% і відповідно 3,17%, середньому – 16,40% і 11,21%, низькому – 74,61% і 85,72%.

Зазначене попередньо дало змогу встановити, що збільшення об'єму знань і практичних умінь, здатності до самоаналізу, самостійності у студентів ЕГ відбулося за рахунок підвищення їхньої творчої активності, яка мала безпосередній зв'язок із мотиваційною сферою особистості. Після опанування студентами навчальної

дисципліни «Психологічні основи інклюзивної освіти» (IV курс, VII семестр), проходження виробничої практики (VII семестр) було проведено контрольний зріз, результати якого підтвердили дієвість формувального етапу експерименту. Отримані дані подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами контрольного зрізу, %)

Компоненти	РІВНІ	ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ												Середньо - статистичне значення			
		ПЗВО «КиМУ»				УДПУ імені Павла Тичини				СДПУ імені А.С. Макаренка							
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
Мотиваці	В	29,58	21	39,44	28	29,51	18	38,71	24	24,56	14	41,07	23	28,04	53	39,68	75
	С	43,66	31	47,89	34	36,07	22	45,16	28	43,86	25	50,00	28	41,27	78	47,62	90
	Н	26,76	19	12,67	9	34,42	21	16,13	10	31,58	18	8,93	5	30,69	58	12,70	24
Когнітивн	В	12,68	9	39,44	28	8,20	5	37,10	23	10,53	6	28,57	16	10,58	20	35,45	67
	С	38,03	27	46,48	33	29,51	18	51,61	32	49,12	28	50,00	28	38,62	73	49,21	93
	Н	49,29	35	14,08	10	62,29	38	11,29	7	40,35	23	21,43	12	50,80	96	15,34	29
Ооперацій	В	9,86	7	33,80	24	6,56	4	24,19	15	15,79	9	35,71	20	10,58	20	32,28	61
	С	38,03	27	40,85	29	37,71	23	45,16	28	35,09	20	33,93	19	37,04	70	39,15	74
	Н	52,11	37	25,35	18	55,73	34	30,65	19	49,12	28	30,36	17	52,38	99	28,57	54

Примітка 3. КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група;
В – високий рівень, С – середній рівень, Н – низький рівень.

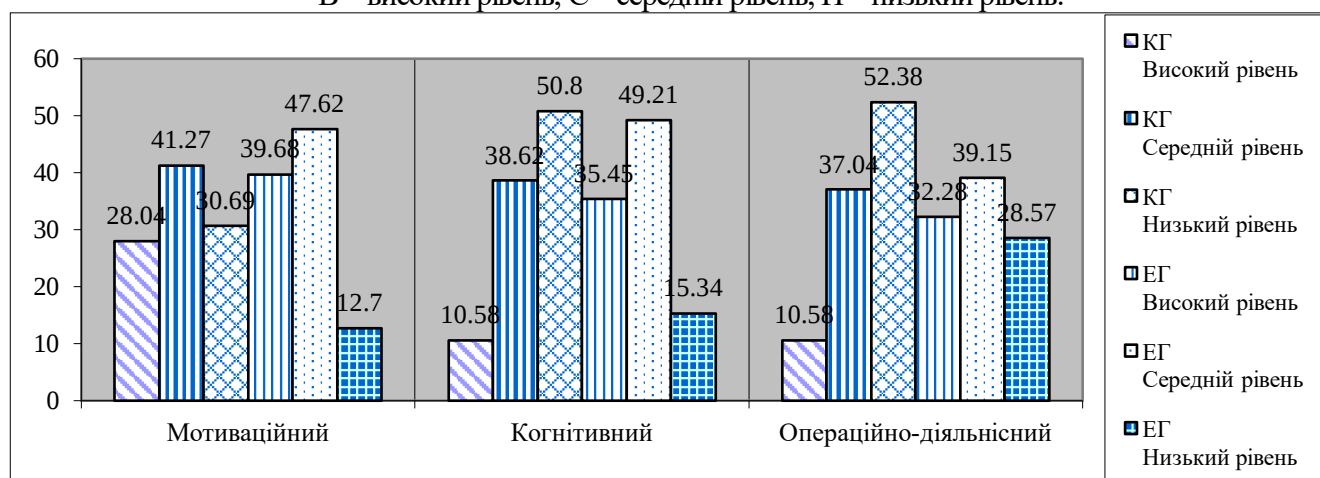


Рис. 3.4. Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами третього контрольного зрізу)

Результати засвідчили, що стан готовності до взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби, у здобувачів освіти ЕГ підвищився. Відтак, на високому рівні сформовано готовність (за мотиваційним компонентом) у 39,68% студентів ЕГ і 28,04% – КГ; середньому відповідно – 47,62% і 41,27%; низькому – 12,70% і 30,69%; за когнітивним компонентом на високому рівні у 35,45% студентів ЕГ і 10,58% – КГ; середньому відповідно – 49,21% і 38,62%; низькому – 15,34% і 50,80%; за операційно-діяльнісним компонентом на високому рівні у 32,28% студентів ЕГ і 10,58% – КГ; середньому відповідно – 39,15% і 37,04%; низькому – 28,57% і 52,38%.

Динаміку характеристики рівневої готовності студентів – майбутніх практичних психологів до взаємодії з людьми, що мають ООП, у КГ і ЕГ за всіма компонентами обраховано за формулою:

$$x = x_2 - x_1,$$

за якою x – результат динаміки зростання рівня готовності до взаємодії з людьми із ООП за відповідним компонентом; x_1 – рівень готовності до взаємодії з людьми із особливими освітніми потребами за відповідним компонентом у КГ (у %); x_2 – рівень готовності до взаємодії з людьми зазначеної категорії за відповідним компонентом в ЕГ (у %); x_1 та x_2 визначено як середні кількісні показники готовності до взаємодії з людьми із ООП за відповідним компонентом у КГ і ЕГ.

Динаміку готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі в студентів контрольних груп (до і після експерименту) подано у табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Динаміка готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі КГ (у %)

Рівні	Компоненти готовності								
	Мотиваційний			Когнітивний			Операційно-діяльнісний		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	18,64	28,08	9,44	2,08	11,68	9,60	1,06	10,88	9,82
Середній	38,32	42,37	4,05	12,28	38,78	26,60	7,04	37,06	30,02
Низький	43,04	29,55	- 13,49	85,64	49,44	- 36,20	91,90	52,06	- 39,84

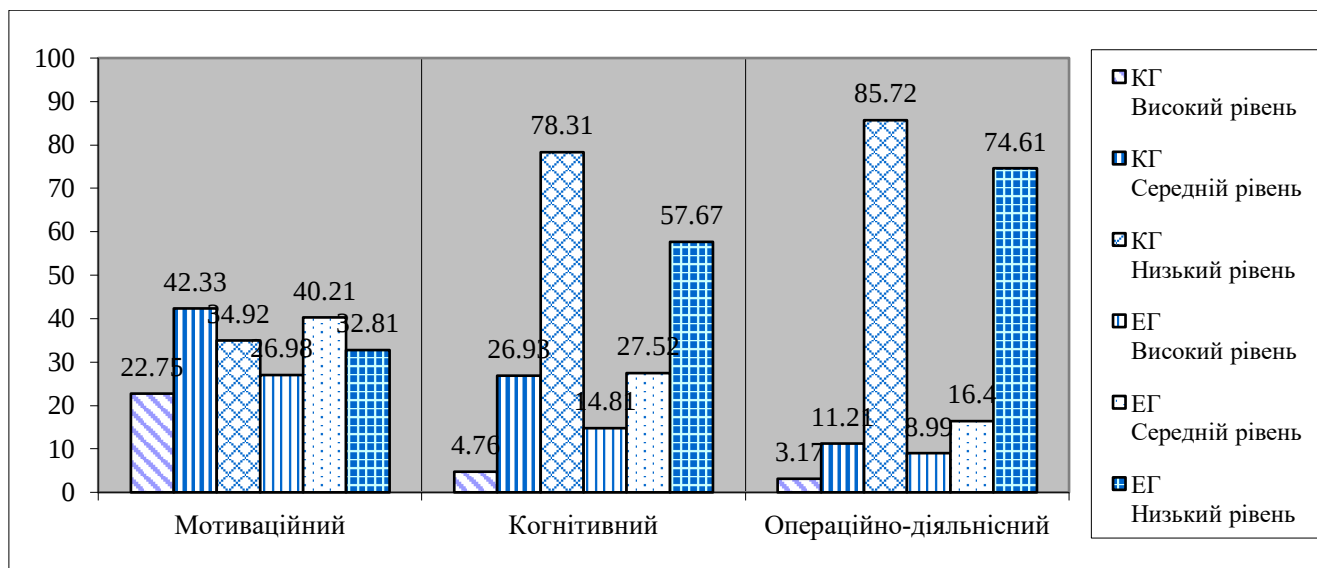


Рис. 3.5. Динаміка готовності студентів КГ до взаємодії в інклюзивному середовищі

Відтак, попередньо необхідно підкреслити, що готовність студентів КГ до взаємодії в інклюзивному середовищі формувалася неоднозначно, приріст за високим рівнем її сформованості (мотиваційний компонент) становив 9,44%, водночас як за цим же компонентом середній рівень має приріст – 4,05%; а низьким – 13,49%.

З урахуванням цього, варто зазначити, що позитивним у цьому процесі є приріст високого рівня готовності (за когнітивним компонентом) – 9,60%, операційно-діяльним – 9,82%. Інформація засвідчила, що студенти, в яких хаотично формуються складові готовності до взаємодії з людьми із особливими освітніми потребами, не в змозі самостійно вирішити цю проблему без допомоги викладачів, практичних психологів ЗЗСО під час проходження практики, тому вищі показники спостерігалися саме під час засвоєння оцінювально-результативного компонента, тобто в оволодінні практичними вміннями під час взаємодії в інклюзивному середовищі безпосередньо після виробничої практики. Необхідно зазначити також, що студенти КГ недостатньою мірою змогли організувати життєдіяльність і життєвий простір людей з особливими освітніми потребами.

Динаміку стану готовності здобувачів освіти експериментальних груп до взаємодії в інклюзивному середовищі (до та після експерименту) подано у табл. 3.10.

Динаміка готовності студентів ЕГ до взаємодії в інклюзивному середовищі (у %)

Рівні	Компоненти готовності								
	Мотиваційний			Когнітивний			Операційно-діяльнісний		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	15,73	39,78	24,05	1,70	35,49	33,85	0,67	32,68	31,01
Середній	40,54	47,62	7,08	9,16	49,26	39,95	6,20	39,12	33,92
Низький	43,73	12,60	- 31,13	89,14	- 15,25	- 73,09	93,13	28,20	- 64,93

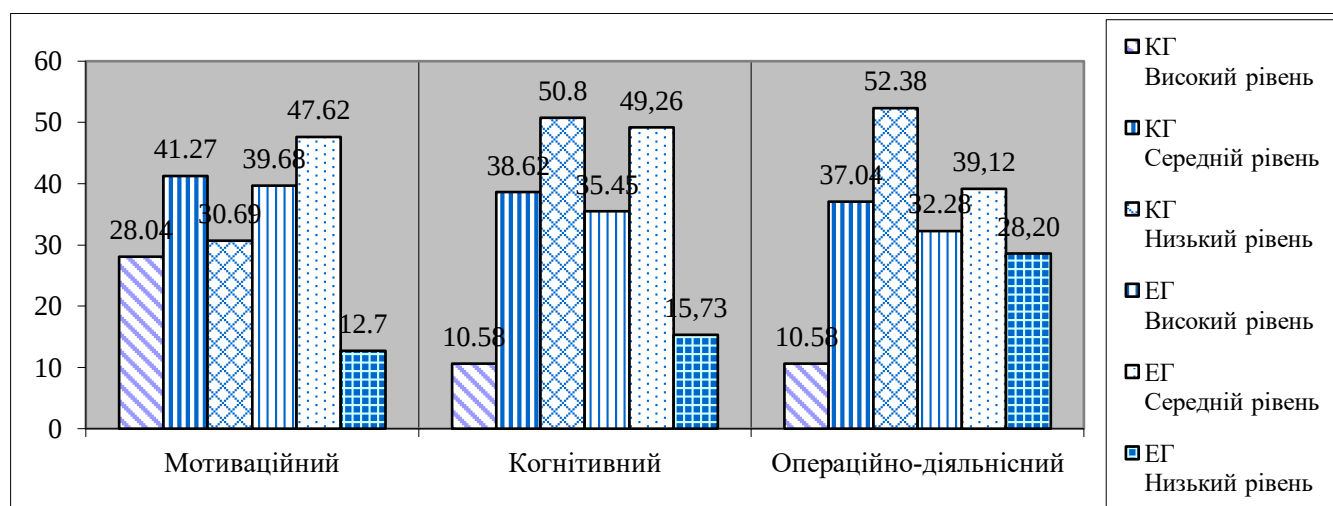


Рис. 3.6. Динаміка готовності студентів ЕГ до взаємодії в інклюзивному середовищі

Подані дані таблиці переконливо продемонстрували наявність позитивного та негативного приросту високого, середнього та низького рівнів готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Звернемо увагу на те, що зміни у показниках готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі відбулися як у студентів КГ, так і ЕГ. Проаналізовані дані засвідчили, що в процесі експериментального навчання у студентів ЕГ виявилися більш висока готовність до взаємодії в інклюзивному середовищі за встановленими компонентами. Звернемо увагу й на позитивні зміни в фаховій підготовці студентів експериментальних груп до формування у них мотиваційного компонента. Як засвідчили результати формувального етапу експерименту, майбутні практичні психологи мали досить високу мотивацію до взаємодії з людьми із ООП.

Позитивна динаміка сформованості високого рівня готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі (за мотиваційним компонентом) у студентів ЕГ складала 24,05%, КГ – 9,44%; середнього рівня – 7,08% в ЕГ і 4,05% у КГ. Негативна динаміка визначення низького рівня готовності до взаємодії з цією категорією людей за мотиваційним компонентом в ЕГ складала – 31,13%, у КГ – 13,49%.

На основі даних результатів студентів КГ і ЕГ, можемо констатувати, що показники готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі (за мотиваційним компонентом) у студентів ЕГ майже вдвічі перевищують результати КГ. Це є свідченням того, що розроблена нами методика формульовального експерименту є ефективною. Результати готовності студентів ЕГ до взаємодії з людьми з ООП (за когнітивним компонентом) перевищують також результати КГ. Так, позитивна динаміка високого рівня сформованості складає 33,85% в ЕГ, а у КГ за цим же рівнем – лише 9,60%, що, на нашу думку, є свідченням того, що майбутні фахівці ЕГ активно працюють над засвоєнням складових когнітивного компонента.

Позитивна динаміка за високим рівнем готовності до взаємодії з людьми із особливими освітніми потребами (за операційно-діяльнісним компонентом) студентів ЕГ – 31,01% та середнього рівня 33,92% дає підставу вважати, що розроблена і впроваджена методика підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі має позитивний результат, оскільки саме оволодіння складовими операційно-діялісного компонента наближає фахівців до взаємодії з людьми із ООП на належному професійному рівні.

Наступне – проаналізувати також динаміку низького рівня готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі за визначеними компонентами в ЕГ: мотиваційний – 31,13%; когнітивний – 73,09%; операційно-діялісний – 64,93%. Відтак, негативна динаміка дає змогу стверджувати про позитивні результати проведеного дослідження.

Для порівняльного оцінювання ефективності готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі узагальнено результати, узагальнені під час констатувального й формульовального етапів експерименту, подані у табл. 3.11

Таблиця 3.11

Динаміка готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами експерименту, %)

№ з/п	Компоненти	Констатувальний етап		Формувальний етап		Рівні
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
1	Мотиваційний	15,57	18,81	40,88	28,03	високий
		40,73	40,23	46,37	40,27	середній
		43,70	40,86	12,75	31,70	низький
2	Когнітивний	1,90	2,02	36,45	12,58	високий
		10,26	11,58	47,21	46,62	середній
		87,84	86,40	16,34	40,80	низький
3	Операційно-діяльнісний	1,47	1,08	34,28	12,58	високий
		8,00	7,02	39,75	37,04	середній
		90,53	91,90	25,97	50,38	низький

Узагальнені результати готовності студентів – практичних психологів до взаємодії з людьми із ООП подаємо в таблиці 3.12

Таблиця 3.12

Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами експерименту, %)

№ з/п	РІВНІ	ЕГ	КГ
1	Високий	37,20	17,73
2	Середній	44,45	41,31
3	Низький	18,35	40,96

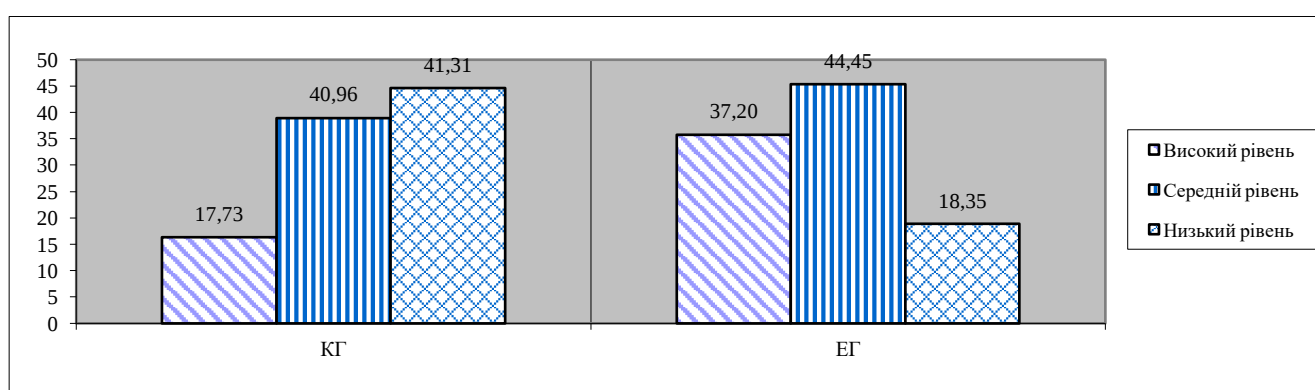


Рис.3.7. Стан готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі (за результатами експерименту, %)

Аналіз табличних даних 3.12 засвідчив, що після проведення експерименту в студентів ЕГ встановлено підвищені показники готовності до взаємодії з людьми, що мають ООП, за визначеними компонентами, аніж у студентів КГ.

У процесі порівняння показників (за мотиваційним, когнітивним і операційно-діяльнісним компонентами) до і після експериментального дослідження було використано критерій однорідності χ^2 Пірсона. Подаємо опис методики розрахунків.

$$m = \sum_{i=1}^r u_i, n = \sum_{j=1}^r V_j, \text{ де } u_i, V_j$$

Нехай кількість здобувачів освіти кожної з підгруп (підгрупи встановлено за одним із трьох рівнів) для груп, що порівнюються.

$\chi^2_{\text{набл}}$ для критерію однорідності χ^2 Пірсона розраховується за такою формулою:

$$\chi^2_{\text{набл}} = \frac{1}{mn} \sum_{i=1}^r \frac{(mu_i - nv_l)^2}{u_i + v_l}$$

Для

$\chi^2_{\text{кр}}$ – це гранична точка правої критичної області розподілу

χ^2 – Пірсона з $t-1$ ступенем свободи

Так, у нашому випадку $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$ – виробляємо гіпотезу про різницю до і після експерименту, яка є свідченням того, що після експерименту в студентів відбулися суттєві зміни в мотивації, обсязі та якості знань і практичних умінь.

У додатку III подаємо результати розрахунку.

Таким чином, експериментальна перевірка довела ефективність розробленої нами методики. Високий рівень готовності до означеної діяльності (за мотиваційним компонентом) мали 40,88% респондентів ЕГ і 28,03% – КГ; середній – 46,37% і 40,27% осіб; низький – 12,75% і 31,70%, майбутніх практичних психологів. Позитивними результатами можна вважати й зростання високого і середнього рівнів готовності, а також зниження (за когнітивним компонентом) низького рівня, а саме: високий рівень готовності мають 36,45% респондентів ЕГ і 12,58% – КГ; середній – 47,21% і 46,62% осіб; низький – 25,97% і 50,38% майбутніх фахівців. Готовність до взаємодії в інклюзивному середовищі (за операційно-діяльнісним компонентом) засвідчила, що високий рівень мають 32,28% студентів ЕГ і 10,58% – КГ; середній – 39,15% осіб і 37,04%; низький – 28,57% і 52,38% респондентів. Високий рівень готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі за всіма компонентами був у

37,20% студентів ЕГ і 17,73% – КГ; середньому – 44,45% і 41,31%; низькому – 18,35% і 40,96%.

3.3. Методичні рекомендації щодо впровадження змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі

У процесі дослідження та експериментальної перевірки нами було з'ясовано, що функціонування і розвиток інклюзивної освіти та психологічної практики має вирішальне значення для України, адже забезпечення рівних можливостей та послуг для людей з особливими освітніми потребами є досить важливою проблемою. Відтак, із урахуванням реалій сьогодення реалізація змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі потребує адекватної реакції як української влади, так і закладів освіти.

З урахуванням зазначеного розроблено методичні рекомендації розроблені на основі результатів експериментального дослідження, проведеного з метою перевірки ефективності змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Для визначення основних засад впровадження нами проаналізовано результати теоретичної підготовки фахівців за такими спеціальностями, як: 053 Психологія, 231 Соціальна робота, 016 Спеціальна освіта ПЗВО «Київський міжнародний університет» (КиМУ), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ) і Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (СДПУ), студенти, які були залучені до педагогічного експерименту.

У процесі проведеного експериментального дослідження з метою виявлення впливу інклюзивних інновацій на систему вищої педагогічної освіти, а також з'ясування динаміки розвитку інклюзивно зорієнтованої фахової підготовки психолого-педагогічних фахівців проаналізовано освітньо-професійні програми (ОПП) і навчальні плани (НП) досліджуваних спеціальностей, які були чинними до 2022–2023 н. р., а також нормативні документи, розроблені з урахуванням НСКО, які набули чинності з 2021–2022 н. р.

У процесі укладання методичних рекомендацій було охоплено кваліфікації, фахові компетенції, виробничі функції, а також зміст навчальних дисциплін зазначених напрямів підготовки. Одним із завдань було встановлено потенційні професійні компетенції практичних психологів, необхідні для плідної взаємодії в умовах інклюзивної освіти, які декларувалися чинними нормативно-правовими актами, а також ефективність їхньої взаємодії з іншими фахівцями. Крім того, звернено також увагу на зміст навчальних дисциплін, у процесі вивчення яких студенти ознайомлювалися з особливостями розвитку, навчанням і вихованням дітей з особливими освітніми потребами, а також на дисципліни, під час вивчення яких така інформація подавалася опосередковано.

Варто підкреслити, що для встановлення об'єктивності та ефективності розробленого змістово-технологічного забезпечення потенціал навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку практичних психологів до взаємодії в умовах інклюзивного середовища, було подано у відсотковому еквіваленті щодо загальної кількості кредитів напряму підготовки. Цей відсоток названо коефіцієнтом інклюзивно орієнтованого змісту навчання, який був досить умовною величиною, оскільки анотації та кваліфікаційні характеристики навчальних дисциплін не дають чіткого розуміння їх змістового наповнення. Аналіз засвідчив, що окремі змістові модулі містили інформацію про особливості розвитку, навчання, виховання і формування осіб особливими освітніми потребами, методику їхнього навчання в умовах інклюзивних закладів освіти й відповідного освітнього середовища. Крім того, на наше переконання, коефіцієнт інклюзивної освіти безпосередньо залежав від суб'єктивного ставлення викладача до інклюзії загалом і одночасного навчання учнів з ООП і їхніх здорових однолітків у масових закладах освіти зокрема. Таким чином, відсоток, поданий в аналізі в межах означеного фаху, значно перевищив частку інклюзивно зорієнтованого змісту навчання.

Для характеристики конкретних методичних рекомендацій щодо впровадження змістово-технологічного забезпечення готовності детальніше зупинимося саме на змісті, формах, методах і засобах вивчення навчальних дисциплін, зокрема «Психології». Аналізуючи підготовку фахівців для ЗЗСО ми

зосереджували увагу на спеціалізаціях цього напрямку: практична психологія і соціальна робота.

Проаналізована інформація продемонструвала значну відмінність у підготовці фахівців різних спеціалізацій. Так, аналіз нормативної документації, чинної до 2022–2023 н.р., засвідчив найменше значення коефіцієнта ІОЗН для спеціалізації «Соціальна робота», який становить 16,6 %. Найвищий показник зафіксовано для спеціалізації «Практична психологія» – 20,2 %. Враховуючи всі припущення щодо формування коефіцієнту ІОЗН, можна стверджувати, що найґрунтовніше підготовленими були фахівці спеціальності «Психологія».

Дані, отримані під час аналізу спеціальності «Психологія», засвідчили медико-дефектологічний підхід до підготовки фахівців загалом. Вивчення її структури переконало, що в її змісті увага спрямована на ознайомлення студентів із вадами і порушеннями людей з особливими освітніми потребами, клінічними і психологічними основами виникнення їх та діагностування. Теоретична підготовка бакалаврату забезпечена такими дисциплінами, як: «Основи медичних знань», «Педіатрія», «Психодіагностика», «Основи патопсихології», «Подолання тривожності у дітей та підлітків» тощо. Навчальні дисципліни, що знайомлять майбутніх фахівців із методиками психолого-педагогічного діагностування, навчання і виховання дітей з ООП, своїм змістовим наповненням тяжіють до спеціалізованих закладів освіти.

У контексті демократичних тенденцій у державі та переходу національної освіти до європейських стандартів цікавим для нашого дослідження був також порівняльний аналіз нормативної документації, що забезпечували підготовку фахівців для закладів, зокрема дошкільної освіти з 2019 – 2023 н. р. Нашу увагу було зосереджено на дошкільлі, тому що саме з дошкільного віку фахівцям необхідно надавати дітям психологічний супровід і підтримку. Порівняльний аналіз навчальних планів констатував незначну зміну в назвах навчальних дисциплін, загальній кількості кредитів і аудиторних годин, що загалом не змінює загальної тенденції підготовки бакалаврів спеціальності «Психологія». Так, наше дослідження засвідчило позитивну динаміку коефіцієнта ІОЗН, однак незначне зростання значень

показника. Відтак, для спеціальності «Психологія» досліджуваний коефіцієнт зріс лише на 0,4 %, спеціальності «Соціальна робота» – в середньому на 1,3 %.

Частка навчальних курсів, за якими мали готувати бакалаврів до взаємодії в умовах інклюзивного середовища, за даними аналізу, була досить малою. Це, зокрема, «Інклюзивна освіта», «Психологічна служба в системі освіти». Крім того, останню з поданих дисциплін зафіксовано лише у навчальному плані спеціалізації «Практична психологія». За результатами аналізу змісту і компонентів ОПП, навіть ці дисципліни не давали достатню кількість теоретичних знань, не повною мірою формували практичні вміння і навички, які б сприяли виконанню професійних обов'язків в умовах інклюзивного середовища. Крім того, зміст фахових дисциплін було зорієнтовано лише на масові заклади дошкільної освіти.

На основі цього ми зробили висновок, що теоретична підготовка бакалаврів спеціальності «Психологія» забезпечує майбутніх фахівців лише опосередкованими знаннями про фізіологічні, фізичні, клінічні та психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами, не беручи до уваги проблем методики їх навчання і виховання в умовах інклюзивного середовища.

Паралельно нами було досліджено навчально-методичне забезпечення практичної готовності майбутніх фахівців із галузі психології. Виявлено, що в навчально-методичній літературі увага приділялася аспектам організації та проведення різних видів педагогічних практик. Як відомо, практика є важливою складовою професійного зростання практичних психологів, що поєднує теоретичну підготовку і майбутню самостійну професійну діяльність. На нашу думку, практична підготовка мала б доповнювати і збагачувати теоретичну, створювати сприятливі умови для поглиблення набутих знань, реалізації та вдосконалення основних теоретичних положень опанованих навчальних курсів у процесі вирішення психолого-педагогічних завдань і проблем. Саме практика є першою об'єктивною перевіркою готовності майбутніх фахівців до сприяння розвитку сучасної дитини як особистості, в т. ч. з особливими освітніми потребами.

У контексті зазначеного та враховуючи те, що на організацію практичної підготовки відводиться значна кількість годин (за новими навчальними планами

бакалавра – 8 кредитів), цікавим для нашої наукової взаємодії є пошук і аналіз саме її змісту, зорієнтованого на інклюзивну освіту та створення відповідного інклюзивного середовища.

Підкреслимо, що одним із основних аспектів організації практик є заклади освіти, які є базами для їх проведення. Детальний аналіз навчально-методичної документації засвідчив, що студенти під час практики мають змогу долучитися до впровадження в освітній процес інноваційних технологій психологічної підготовки, зокрема: технології М. Монессорі і Г. Домана, ідеї, природовідповідні технології М. Єфіменка і В. Сухомлинського [201]. З огляду на це було зосереджено увагу на тому, що заклади з інклюзивним навчанням і ті, в яких вивчаються або поширюються ідеї інклюзивного навчання, не внесено до переліку баз практик.

Наступним етапом аналізу було визначення мети і завдань організації практичної підготовки практичних психологів. Нами виявлено стандартний алгоритм проведення практик, зокрема: «поглиблення знань студентів із фахових дисциплін», «оволодіння сучасними методами та формами організації педагогічного процесу», «формування умінь проектувати та реалізовувати у групах оздоровчу, розвивальну, навчально-виховну діяльність», «навчання забезпечувати процес адаптації людей», розвиток відповідального ставлення до охорони і зміцнення здоров'я дітей тощо» [201, с. 20]. Щоправда, у навчальних матеріалах і методичних рекомендаціях були відсутні завдання, спрямовані на формування у студентів навичок взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Аналіз окремих завдань, окреслених практикантам методистами з педагогіки, психології, соціальної взаємодії, засвідчив також відсутність інклюзивно зорієнтованих практичних завдань. Окрім того, у процесі вивчення навчально-методичного забезпечення було встановлено, що як у змісті методичних рекомендацій, так і завданнях практики була відсутня термінологія, яка сприяла б формуванню практичних навичок взаємодії з дітьми, що мають ООП. На наш погляд, відсутність орієнтації практичної складової фахової підготовки на реалізацію інклюзії в умовах масового освітнього закладу є наслідком відповідної теоретичної підготовки.

Для визначення складових змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі проаналізовано зміст підготовки фахівців із початкової освіти. У процесі дослідження номенклатурної та навчально-методичної документації з організації підготовки бакалаврів початкової освіти зафіксовано нижчий показник коефіцієнта інклюзивно зорієнтованого змісту навчання серед усіх досліджуваних спеціальностей. Однак, якщо в УДПУ зафіксовано незначне поліпшення в документації різних часових зрізів (до 2017–2018 н. р. – 2,3 %; після – 5,8 %), то для СДПУ спостерігається певна регресія (значення досліджуваного коефіцієнта до і після становить 2,7 % і 2,5 % відповідно) (див. додаток Щ).

Зазначена ситуація в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, є, очевидно, першопричиною, поданих у пункті 3.2 результатів соціологічного опитування, що в котрий раз підтверджує більш слабку підготовку вчителів початкової школи, порівняно з практичними психологами. На нашу думку, низький рівень підготовки фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі може бути виправданий великою кількістю спеціальних і фахових дисциплін, які студент бакалаврату має опанувати (наприклад, основи всіх дисциплін і методик, які викладатиме майбутній фахівець). Відтак, актуальною постала проблема інтегрування основ конкретних дисциплін з їхніми методиками, які, в свою чергу, готують випускників ЗВО до взаємодії в умовах інклюзивного середовища.

Викладене попередньо засвідчило, що проблема практичної підготовки майбутніх фахівців початкової школи до взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби, взагалі не була порушеною у жодному із завдань різних видів практик [195]. Під час їх проходження студенти звертали увагу лише на формування вмінь і навичок учнів із різних навчальних дисциплін, оскільки практична підготовка взагалі не мала інклюзивного компонента.

Як бачимо з додатку Щ, інформація про проведення практик з урахуванням інклюзивних груп взагалі відсутня.

Наступні дані аналізу нормативної документації підготовки бакалаврів у галузі практичної психології, засвідчили дещо вищі показники інклюзивно

зорієнтованого змісту навчання порівняно із зазначеними спеціальностями. Так, у навчальних планах до 2018–2019 н. р. зафіксовано такі значення коефіцієнта ІОЗН: для УДПУ – 27,4 %, для СДПУ – 24,8 %.

У додатку Ю подано аналіз навчальних планів спеціальності 053 Психологія.

Порівнюючи результати аналізу нових навчальних планів (починаючи з 2018 – 2019 н. р. і до цього часу), загалом прослідковуємо позитивну динаміку: для УДПУ значення коефіцієнта ІОЗН становила – 27,1 %; для СДПУ – 28,1 %, КиМУ – 26,4%. На нашу думку, позитивним у контексті дослідження, є те, що у навчальні плани введено нові специфічні для галузі дисципліни, які знайомлять студентів із основами психологічної діяльності, в т.ч. з людьми, що мають особливі освітні потреби, зокрема: «Психологічна служба в системі освіти», «Психодіагностика», «Основи психокорекції», «Методика роботи практичного психолога», «Спеціальна психологія», «Психологія дітей з вадами», «Реабілітаційна психологія» та інші. Крім позитивних тенденцій теоретичної підготовки практичних психологів, під час аналізу виявлено деякі порушення, зокрема – одне із зауважень стосується термінології, що використовується у нормативних документах організації навчальної діяльності. Так, у СДПУ одна із навчальних дисциплін називається «Психологія дітей з вадами». З урахуванням цього, доцільно було б у цьому випадку, на нашу думку, використовувати поняття «діти з особливими освітніми потребами».

У процесі порівняльного аналізу відповідної документації експериментальних ЗВО встановлено два різних підходи до підготовки практичних психологів. Так, в УДПУ простежується зорієнтованість на медико-дефектологічний напрям підготовки, про що засвідчив зміст таких навчальних курсів, як: «Основи дефектології», «Патопсихологія», «Психологія девіантної поведінки» та інші. Щоправда, навчальні дисципліни, задекларовані в ОП СДПУ («Психологічна служба в системі освіти», «Спеціальна психологія», «Психологія дітей з вадами», «Реабілітаційна психологія» та інші), більше відповідають запитам інклюзивної освіти, а їх зміст сприяє формуванню цілісної системи знань про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах діяльності масових ЗЗСО.

Порівняння навчальних планів 2018 – 2019 н.р. і 2020 – 2023 н.р. засвідчило необґрунтоване, на нашу думку, вилучення окремих навчальних дисциплін або зменшення кількості годин, виділених на їх вивчення. Знання про основні тенденції інклюзивного навчання, особливості взаємодії практичного психолога з дітьми з ООП у звичайних ЗЗСО, інклюзивному середовищі мають стати базою для формування професійних компетенцій сучасного психолого-педагогічного працівника. Однак в УДПУ в нових навчальних планах не зафіксовано таких дисциплін, як: «Психологічна служба в системі освіти» і «Спеціальна психологія», а в СДПУ – «Інклюзивна освіта». Крім того, зменшено загальну кількість кредитів і, відповідно, аудиторних годин на вивчення «Основ психологічного консультування» і «Методики роботи практичного психолога». Отже, виходячи з попередньої інформації, деякі аспекти організації теоретичної підготовки практичних психологів до роботи з учнями, що мають ООП потребують доопрацювання та вдосконалення.

У процесі вивчення стану організації практичної підготовки бакалаврів – психологів ми брали до уваги ті види практик, під час яких студенти здобували практичний досвід застосування прикладних психологічних знань, діагностичних методик, аналізу та інтерпретації психологічних явищ у специфічних умовах освітнього процесу. Під час проходження практик майбутні практичні психологи мали змогу закріпити теоретичні знання на базі масових ЗЗСО, а також на базі психолого-педагогічних реабілітаційних центрів. Хоча не у всіх таких центрах передбачено навчання дітей з особливими освітніми потребами, практиканти мали змогу ближче познайомитися з дітьми цієї соціальної групи і набути досвіду їх психологічного діагностування і супроводу. У змісті програми виробничої практики для студентів IV курсу УДПУ чітко окреслено контингент і типи ЗЗСО – учні 5–9 класів ЗЗСО, в т.ч. гімназій, ліцеїв тощо.

Враховуючи зазначене, можна припустити, що під час розподілу студентів на бази проходження практики, не всі вони мали можливість одночасно (чи хоча б у різних семестрах) спробувати свої сили і в закладах дошкільної освіти, і початковій школі, і реабілітаційних центрах, щоправда інклюзивні групи/класи, заклади як базові для практики зовсім не розглядалися.

Аналіз мети, завдань і змісту практик визначив низку як позитивних, так і негативних чинників, що сприяють, чи, навпаки, гальмують поступ професійного зростання практичних психологів для закладів з інклюзивним навчанням. Незважаючи на те, що у досліджуваній навчально-методичній документації з організації і проведення практик не виявлено будь-якої термінології інклюзивного спрямування, зміст окремих завдань було спрямовано на організацію індивідуальної діагностично-корекційної діяльності. Крім того, у навчальних планах УДПУ зафіксовано певну невідповідність у плануванні алгоритму практичної підготовки. Наприклад, навчально-технологічна практика запланована на V–VI семестри, її змістом передбачено різноаспектні види діяльності практичного психолога, однак ознайомлення здобувачів освіти із методиками роботи психолога відбудеться лише у VII семестрі.

Для порівняння змістового наповнення компонентів змістово–технологічного забезпечення звернено увагу й на підготовку фахівців із соціальної педагогіки. Аналіз нормативної документації з організації освітнього процесу для бакалаврів цієї спеціальності засвідчив зростання коефіцієнта ІОЗН. У нових навчальних планах (з 2018 – 2019 н. р.) він становив для УДПУ – 25 %, СДПУ – 17,5 % і КиМУ – 18,3%.

Нами встановлено, що до позитиву можна віднести й те, що з навчальними курсами, які ознайомлюють із особливостями майбутньої професійної діяльності соціального педагога («Основи соціалізації особистості», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Соціально-правовий захист особистості» тощо), введено дисципліни, які вивчаються разом із бакалаврами-психологами («Основи психологічного консультування», «Методи соціально-педагогічної роботи» тощо). Очевидно, це сприяло підготовці соціальних педагогів і практичних психологів до командної роботи в умовах інклюзивного середовища, адже різнопрофільні фахівці володітимуть однаковими знаннями про об'єкти психологічного чи соціального впливу, що, в свою чергу, дасть змогу їм ширше і повніше розуміти один одного і спільно добирати найбільш ефективні методики психологічної корекції та способи успішної соціалізації дітей з ООП, а, отже, здійснювати продуктивну взаємодію.

Окрім того, нами зафіксовано появу нових навчальних курсів, у назві яких використовується інклюзивна термінологія. Так, у нових навчальних планах УДПУ введено дисципліну «Інклюзивний туризм».

У додатку Я подано інформацію про введення дисципліни «Інклюзивний туризм» у навчальні плани підготовки.

Поняття «інклюзивний туризм» («безбар'єрний туризм», «паратуризм») – це «турпродукт, який передбачає доступність цього виду відпочинку для всіх, включаючи пристосування інфраструктури туристичних центрів і об'єктів туристичної індустрії до різних потреб людей, у тому числі інвалідів» [225]. У проекті Закону України «Про внесення змін до деяких Законів України щодо інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму» названо цей вид туризму терміном, ужитим у назві Закону. Згідно з цим проектом, інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм – це сучасний вид туризму, який дає змогу включити у туристичну діяльність будь-яку людину, незалежно від її фізичних можливостей, з урахуванням особливостей її фізично-психологічного стану і забезпеченням доступності до об'єктів туристичної інфраструктури [290]. Відтак, цей навчальний курс є дійсно актуальним, але для іншої галузі, наприклад, туристичної. Отже, доцільність вивчення цієї навчальної дисципліни у системі фахової підготовки соціальних педагогів і психологів, зорієнтованих на ЗЗСО, вважаємо сумнівним.

У процесі аналізу документації щодо організації практичної підготовки виявлено низку закладів, які є базовими для проведення різних видів практики у системі підготовки соціальних педагогів, зокрема обласні міжрегіональні центри соціально-психологічної реабілітації дітей, навчально-реабілітаційні центри, центри ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, заклади загальної середньої освіти. Прикрим є те, що відвідування закладів дошкільної освіти і початкової школи передбачено лише для студентів першого курсу під час проходження ними ознайомлювальної практики. Варто підкреслити, що, як і у всіх попередніх випадках, у навчально-методичній документації з організації практичної підготовки для соціальних педагогів недостатньо використовують інклюзивну термінологію, і

це, на нашу думку, засвідчує, що майбутні фахівці практично неготові до взаємодії в умовах інклюзивного середовища.

Порівнявши графіки освітнього процесу досліджуваних спеціальностей в межах ЗВО, нами встановлено, що різнопрофільні бакалаври у часі майже не перетинаються під час практик – виявлено відмінності в межах семестру в тривалості або індексах тижнів, відведених для практик. Якщо брати до уваги, що кожна спеціальність має різні базові заклади для проведення практик і що частина студентів проходить практичну підготовку за місцем проживання, то вірогідність одночасно перебувати навіть в одному освітньому закладі представникам усіх досліджуваних спеціальностей майже відсутня. Щоправда цей аспект варто враховувати під час планування освітнього процесу підготовки бакалаврів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна робота». Зрозуміло, що у зв'язку з великою кількістю різних педагогічних спеціальностей в межах кожного ЗВО, планування одночасного проходження практики з метою формування команд із представників різних психолого-педагогічних спеціальностей є досить складним, а в окремих випадках – неможливим. Перспективним, на нашу думку, є пошук ефективних форм і методів організації практичної підготовки майбутніх фахівців, які б забезпечували взаємодію з колегами різних педагогічних спеціальностей.

Отже, підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти, психології і соціальної педагогіки до взаємодії в інклюзивному середовищі не відповідає встановленим вимогам. Вважаємо, що основними чинниками цього стану є: неузгодженість політики освітніх закладів із загальнодержавною стратегією впровадження інклюзії; відсутність дієвих стандартів підготовки майбутніх фахівців досліджуваних спеціальностей до виконання професійних обов'язків, які б враховували особливості роботи у ЗЗСО з інклюзивним навчанням; надання ЗВО автономії для розроблення освітньо-професійних програм і навчальних планів на основі їх для всіх рівнів підготовки і спеціальностей.

Зазначені чинники є досить тривожними, проте сподіваємося, що реформи, які відбуваються у вищій освіті, позитивно впливатимуть на процес підготовки

психолого-педагогічних фахівців для потреб інклюзивної освіти. Занепокоєння викликає й те, що фахівців для інклюзивної освіти готують непрофесійні науково-педагогічні працівники. У процесі організації та проведення педагогічного експерименту нами було зафіксовано упередженість до інклюзії як серед адміністрації, так і науково-педагогічного складу ЗВО. Крім того, зміст ОПП і навчальних планів формували саме ці фахівці. Наслідки такого ставлення до проблем дітей з особливими освітніми потребами і, відповідно, підготовки фахівців до взаємодії з ними встановлено в результаті нашого дослідження.

У процесі експериментальної роботи з'ясовано, що планування освітнього процесу зорієнтоване переважно на можливості та потенціал кадрового складу закладу вищої педагогічної освіти, хоча розробники такої документації мають враховувати не лише інтереси освітнього закладу і науково-педагогічних працівників, які забезпечують фахову підготовку психолого-педагогічних кадрів, у т.ч. і для інклюзивної освіти, а й, в першу чергу, інтереси тих, кому будуть надаватися відповідні освітні послуги, зокрема й інтереси і права осіб з особливими освітніми потребами.

Передусім зазначимо, що ефективність взаємодії в умовах інклюзивного середовища залежить від багатьох чинників. На нашу думку, до них варто віднести: знання та розуміння сутності психологічних принципів і практик, які можуть забезпечити рівність і справедливість серед суб'єктів інклюзивного середовища; впровадження змістово-технологічного забезпечення, що забезпечить готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Попередньо подану інформацію було покладено в основу методичних рекомендацій, які, на нашу думку, будуть слугувати забезпеченню якісної підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Відтак, для досягнення позитивних результатів необхідно зосередитися на збільшенні кількості компетентних фахівців, які зможуть забезпечити відповідне обслуговування людей з усіма формами і ступенями вад здоров'я, адже у сучасних умовах навіть студенти, які мають освітні потреби, можуть здобувати вищу освіту, брати участь у професійних тренінгах, круглих столах, майстер-класах, які

розробляються з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, потреб та інтересів.

На нашу думку, загальноприйнятим підходом до розроблення методичних рекомендацій із впровадження змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі стало надання додаткових можливостей для навчання та освіти студентів із вадами здоров'я за допомогою впровадження новітніх технологій, онлайн-курсів, а також підбору індивідуальних програм навчання. Крім цього, необхідно ретельно вивчати стан володіння здобувачами освіти теоретичними знаннями, які забезпечують успішну взаємодію в інклюзивному середовищі, приділяти достатню увагу практико-орієнтованому та особистісно орієнтованому навчанню. Як засвідчив досвід, усі види запланованих практик будуть додатковою складовою, яка суттєво зміцнить взаємодію учасників інклюзивного середовища, забезпечивши повноцінний доступ до якісної освіти та створивши довіру та співпрацю, адже об'єднання зусиль для побудови такого інклюзивного середовища є важливою складовою розвитку нашого суспільства.

Розроблені нами методичні рекомендації передбачають удосконалення і розвиток інклюзивного середовища в ЗЗСО, підготовку фахівців для роботи з людьми з інвалідністю, використання інноваційних технологій для навчання та практики. Крім того, методичні вказівки передбачають зосередити увагу на індивідуальному підході до підготовки практичних психологів, враховуючи особливості студентів із інвалідністю, поглиблене вивчення теоретичних і практичних питань педагогіки, інклюзивної освіти та психології, використання інтерактивних методів навчання, інтеграцію онлайн-курсів і дистанційного (змішаного) формату навчання. Важливо, щоб підготовка практичних психологів базувалася на позитивному досвіді українських і зарубіжних фахівців у сфері інклюзивної освіти та психології. Відтак, невід'ємною складовою освітнього процесу є також проведення практичних занять, спрямованих на розвиток і формування навичок роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби. Крім того, необхідно зосередитися на їх участі в розробленні рекомендацій для забезпечення адаптації до їхніх потреб.

Наступне – реалізація основних положень змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі потребує розроблення та впровадження відповідних комплексних заходів, зокрема:

- встановлення освітніх стандартів і законодавчих актів, які сприяють розвитку інклюзивної освіти;
- забезпечення необхідним обладнанням і програмами навчання всіх зацікавлених сторін;
- залучення до освіти та соціальної підтримки людей з інвалідністю.

У сучасних умовах під час військової агресії російської федерації в Україні важливим є збереження стану як фізичного, так і психологічного здоров'я здобувачів освіти. Відтак, одним із головних завдань ЗВО є підготовка фахівців до повсякденної психологічної допомоги та емоційної підтримки учасників освітнього процесу, яка можлива за умов:

- підвищення професійної компетентності практичних психологів і соціальних педагогів щодо оволодіння ними сучасними технологіями психологічної допомоги та емоційної підтримки;
- вдосконалення освітньо-професійної програми за рахунок збільшення обсягу викладання курсів кризової, екстремальної психології та курсів з надання першої психологічної допомоги саме під час взаємодії в інклюзивному середовищі;
- запровадження активних форм і методів взаємодії в інклюзивному середовищі з урахуванням сучасних реалій, зокрема групової та індивідуальної роботи;
- посилення психологічної допомоги, психокорекційної роботи, супроводу та підтримки;
- пошуку ефективних шляхів організації практичної підготовки майбутніх фахівців, які б забезпечували взаємодію з колегами різних спеціалізацій;
- систематичного проведення профілактичних, освітніх, інформаційно-просвітницьких заходів із урахуванням проблем людини;
- здійснення компетентісного, системного та особистісно орієнтованого підходу до всіх суб'єктів інклюзивного середовища;

- забезпечення своєчасного і систематичного вивчення психофізичного стану людей з особливими потребами, мотивів їхньої поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей;
- створення сприятливого безпечного інклюзивного середовища для реалізації місії та візії закладів вищої освіти, соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я.

Таким чином, підсумовуючи зазначене, робимо висновок, що впровадження в освітній процес ЗВО поданих методичних рекомендацій сприятиме формуванню ефективного інклюзивного середовища в Україні та більш інклюзивного суспільства загалом, адже зміна форм, методів, прийомів і засобів навчання практичних психологів, створення відповідного освітнього середовища, науково-методичного супроводу викладання фахових дисциплін, практичної підготовки, розроблення спецкурсів, проведення круглих столів, майстер-класів із залученням провідних фахівців галузі поліпшить їх готовність до більш ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі.

Висновки до третього розділу

1. Експериментальна перевірка змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі підтвердила його ефективність. Проведений експеримент складався із підготовчого, констатувального та формувального етапів. На першому етапі визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний та операційно-діяльнісний), компоненти (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний), показники та рівні (високий, середній та низький) готовності студентів до взаємодії. Стан готовності студентів I курсу ОР «бакалавр» підтвердив необхідність їх цілеспрямованої підготовки до означеного виду діяльності, що стало передумовою розроблення методики експерименту, відбору експериментальних і контрольних груп студентів, а також укладання анкет з метою задля визначення існуючого стану готовності фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі (за мотиваційним і

змістовим компонентами), оцінювально-результативним – формування бланків спостережень й аналізу консультацій для практичних психологів.

Змістово-технологічне забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії з в інклюзивному середовищі спрямоване на оновлення традиційної системи навчання. Для здобувачів освіти ЕГ в ОПП було розширено теоретичні знання про проблему людей з особливими освітніми проблемами («Психологія педагогічна», «Робота практичного психолога з людьми з особливими освітніми потребами». Доповнено зміст програм практичної підготовки проблемно-пошуковими різномісними завданнями, спрямованими на системне оволодіння практичними навичками, необхідними для продуктивної взаємодії. Доведено ефективність розробленого змістово-технологічного забезпечення на основі кількісно-якісного аналізу результатів.

Динаміку готовності практичних психологів (ЕГ і КГ) до взаємодії визначено на основі контрольних діагностичних зрізів, які передбачали проведення спостережень, бесід, анкетувань, тестувань, аналізу звітної документації, самоаналізу студентів. Проведено підсумковий зріз готовності майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі; оброблення емпіричних даних, співвіднесення результатів експерименту з поставленою метою і завданнями, коригування змістового наповнення навчальних дисциплін згідно з очікуваними результатами.

2. Аналіз результатів експериментального дослідження студентів контрольних і експериментальних груп виявив позитивну динаміку. У здобувачів освіти ЕГ встановлено вищі результати сформованості готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі, ніж у КГ, що підтвердило ефективність формувального етапу експерименту. Достовірність результатів визначено відповідно до розроблених критеріїв, показників і рівнів готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі. Проведений експеримент переконливо довів ефективність розробленого змістово-технологічного забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

3. За результатами експерименту укладено методичні рекомендації для викладачів ЗВО щодо вдосконалення змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Для ефективного застосування педагогічних технологій, оновлення змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання у процесі підготовки пропонувалося розробляти та проводити комплексні заходи, зокрема вдосконалювати освітні стандарти і законодавчі акти, які сприяли б розвитку інклюзивної освіти, забезпечували освітній процес необхідним обладнанням і освітніми програмами навчання людей з ООП. Задля цього необхідно підвищувати рівень професійної компетентності (в т.ч. інклюзивної) практичних психологів і соціальних педагогів щодо оволодіння ними сучасними технологіями психологічної допомоги та емоційної підтримки; вдосконалювати ОПП за рахунок збільшення обсягу викладання курсів кризової, екстремальної психології та курсів з надання першої психологічної допомоги саме під час взаємодії в інклюзивному середовищі; запровадження активних форм і методів взаємодії з урахуванням сучасних реалій, зокрема групової та індивідуальної роботи; посилення психологічної допомоги, психокорекційної роботи та підтримки; пошуку ефективних способів і засобів організації практичної підготовки психологів, які б забезпечували дієву взаємодію з колегами різних спеціальностей; систематично проводити профілактичні, освітні, інформаційно-просвітницькі заходи; здійснювати компетентнісний, системний та особистісно орієнтований підхід до всіх суб'єктів інклюзивного середовища; здійснювати своєчасне і систематичне дослідження психофізичного стану людей з ООП, поведінкових мотивів і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей; створювати сприятливе безпечне інклюзивне середовище для реалізації місії та візії ЗВО, соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я.

Результати проведеного дослідження висвітлено у наукових публікаціях авторки: [228; 229; 232;].

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу філософських, психолого-педагогічних джерел з'ясовано, що означена проблема, не зважаючи на значні напрацювання, не стала предметом окремого дослідження. Вивчення наукової літератури уможливило розкрити особливості підготовки практичних психологів, яка є однією з найважливіших у педагогічній теорії та практиці. Визначено основні компоненти підготовки майбутніх фахівців: загальна (методологічно-розвивальна), спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична), особистісна (особистісно-професійне формування, їх самовизначення і самореалізація). З'ясовано, що в ОПП практичних психологів неповною мірою подано дисципліни, спрямовані на формування знань про інклюзію, інклюзивний підхід, готовність фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі. Досліджено історію становлення феномену інклюзивного середовища, визначено чинники його виникнення (генетичні, компенсаторні, вимушені), індивідуальні та психофізіологічні особливості людей з особливими освітніми потребами, виокремлено труднощі суб'єктивного й об'єктивного спрямування, які виникають у процесі соціалізації. З'ясовано, що врахування індивідуальних і психофізіологічних особливостей людей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі є важливою складовою готовності практичних психологів до продуктивної взаємодії.

2. Розроблено й уточнено сутність і зміст базових понять. Професійну підготовку практичних психологів потлумачено як безперервний процес формування теоретичних і методичних знань, практичних умінь і навичок, ставлень, досвіду, особистісних професійно-педагогічних якостей, потреб у самоосвіті, самовдосконаленні та самореалізації, які забезпечують ефективність подальшої практичної діяльності. Підготовку практичних психологів до взаємодії подано як процес формування теоретичних знань, практичних умінь і навичок, здобуття досвіду на основі врахування індивідуальних та психофізіологічних особливостей, стилів навчання і розвитку людей з ООП. Інклюзивне середовище визначено як такий вид середовища, що забезпечує всім суб'єктам цього процесу можливість для ефективного саморозвитку, передбачає вирішення індивідуальних проблем людей з

особливими освітніми потребами шляхом адаптації соціального простору до потреб, охоплюючи реформування процесу навчання, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний мікроклімат, перепланування навчальних аудиторій таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку людей і забезпечували, повну їх участь в освітньому процесі.

Готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі подано як результат підготовки, набуття сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, які уможливають якісно виконувати практичну діяльність, володіти інтегрованими, загальними та фаховими компетентностями; інтегрована професійно-особистісна характеристика практичних психологів, їх здатність і спроможність організовувати та проводити розбдійснювати взаємодію з людьми, що мають особливі освітні потреби, на основі врахування їхніх індивідуальних і психофізіологічних особливостей. Людей з особливими освітніми потребами розглядаємо як категорію осіб із порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, аутизмом, олігофренією, стійким розладом функцій організму, зумовлених захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що ведуть до обмеження нормальної життєдіяльності, і викликають потребу в психолого-педагогічному супроводі, підтримці, створенні відповідного інклюзивного середовища.

3. Визначено та обґрунтовано змістову наповненість компонентів готовності майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі: мотиваційний (усвідомлення значущості проблеми соціалізації людей з особливими освітніми потребами, прагнення опанувати знаннями, вміннями та навичками взаємодії з ними; професійна спрямованість до виокремленого виду діяльності), когнітивний (теоретичні знання, практичні вміння і навички, освітні технології, необхідні для взаємодії в інклюзивному середовищі), операційно-діяльнісний (сформованість комплексу діагностичних умінь для визначення специфіки діяльності з людьми, що мають особливі освітні потреби; моделювання, активне застосування теоретичних знань, практичних умінь і навичок задля ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі) компоненти. Відповідно до показників визначено та охарактеризовано

рівні (високий, середній та низький) готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Підібрано діагностичні методики (спостереження, опитування, бесіди, анкетування, тестування, інтерв'ю), визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, продуктивно-когнітивний та операційно-діяльнісний) готовності.

4. Розроблено змістово-технологічне забезпечення підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі. Охарактеризовано кореляційні зв'язки між труднощами, які переборюють практичні психологи на практиці, та відповідним змістом навчання в ЗВО. Розширено змістове наповнення навчальних дисциплін професійного, фахових циклів, які враховують інформацію про людей з особливими освітніми потребами. Зміст програм практики розширено творчими, проблемно-пошуковими різноманітними завданнями, спрямованими на формування практичних умінь і навичок, необхідних для ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі; розроблено та впроваджено до варіативної складової освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців спецкурс «Основи роботи практичного психолога в інклюзивному середовищі». Укладено методичні рекомендації щодо впровадження змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в умовах інклюзивного середовища. Поетапне проведення формувального експерименту дало змогу встановити, що ефективними організаційними формами підготовки до означеної діяльності є: лекційні, семінарські, практичні заняття, індивідуальна й самостійна робота, практика, науково-дослідна робота. Дієвими були тренінги, майстер-класи, круглі столи, дискусії. До дієвих методів навчання віднесено: проблемно-пошукові, емоційне переживання, створення ситуації успіху, кейс-метод тощо, а також інтерактивні: кейс-стадія, прес-метод, акваріум, метод проектів.

5. Експериментально перевірено ефективність змістово-технологічного забезпечення готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі, свідченням чого є позитивна динаміка якісних і кількісних показників сформованості готовності майбутніх фахівців до взаємодії в інклюзивному середовищі. Валідність якісних і кількісних показників сформованості готовності

майбутніх психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі підтверджено методом математичної статистики – критерієм однорідності χ^2 Пірсона. Проведене дослідження засвідчило, що у студентів-майбутніх фахівців ЕГ результати були вищі, ніж у КГ, що довело ефективність проведення педагогічного експерименту.

Дисертаційна робота не претендує на остаточне вирішення досліджуваної проблеми, однак розкриває перспективи для майбутніх досліджень. Подальшого вивчення потребують питання про створення діагностичних методик, технологій психокорекційної допомоги та підтримки, розроблення програми психологічного супроводу людьми із особливими освітніми потребами, впровадження інноваційних методик з метою подолання труднощів у процесі взаємодії в інклюзивному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Активні методи в роботі практичного психолога / Л. В. Долинська та ін. Київ, 1994. 80 с.
2. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. № 6 (8). Київ : Університет «Україна», 2009. 484 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ, 1998. 558 с.
4. Андрійчук І. Емпіричне дослідження особливостей дивергентного мислення студентів – майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Психологічні науки*. 2019. Випуск 4. С. 9–15.
5. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога : монографія. Слов'янськ : Видавець Маторін Б. І., 2010. 561 с.
6. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2008. 430 с.
7. Баклицька О., Степанченко Н., Сірко Р. Аналіз змісту підготовки практичних психологів у спеціалізованих навчальних закладах. *Молода спортивна наука України*. 2010. Вип. 4. С. 6–10.
8. Балл Г. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства : наук. вид. під ред. В. О. Лидинцева. Київ : Видавництво ПП «СКД», 2017. 204 с.
9. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
10. Берегова М. І. Дидактично-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного простору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019.
11. Берегова М. І. Дидактично-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2019.
12. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб.

Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

13. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів : навч. посіб. Київ, 1996. 129 с.
14. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
15. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова освіта*. 2008. № 7. С. 22–23.
16. Бондар В. І., Севастюк М. С. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ, 2000. 60 с.
17. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 3–6. URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/bondar_t.i._developing_the_inclusive_setting_in_higher_education_institutions_in_ukraine.pdf.
18. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 1996. 237 с.
19. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 8–11.
20. Бондаренко Р. М. Підготовка практичних психологів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку у просторі післядипломної освіти. *Збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти*. 2011. Вип. № 5 (6). С. 4.
21. Братко М.В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика / за ред. док. пед. н., проф. Л.Л. Хоружої. – Кам'янець-Подільськи. 2017. 424 с.
22. Бреус Ю. В. Емоційний компонент у структурі освіти вищого навчального закладу. *Збірник статей VI Всеукраїнської наукової конференції «Гуманітарні аспекти формування особистості»* (27 квітня 2012 р.). Львів : ЛДУ

БЖД, 2012. С. 277–287.

23. Будник О. Б. Інклюзивна освіта : навч. посіб. для студ. спец. «Початкова освіта». Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2015. 152 с.

24. Будник О. Б. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти зі вступом до спеціальності». Кафедра педагогіки початкової освіти. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньокваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). Івано-Франківськ : А.С.К., 2017. 30 с.

25. Будяк Л. В. Вступ до інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Черкаси : Вид. відділ. ЧНУ. 2009. 104 с.

26. Буковська О. О. Напрямки психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими потребами. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Психологічні науки*. 2013. Вип. 114. С. 12–16.

27. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 340 с.

28. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Хмельницький, 2010. 192 с.

29. Васильєва Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. № 4 (74). С. 76–82.

30. Ватаманюк Г. Інтелектуальна гра як засіб активізації старших дошкільників та молодших школярів. *Початкова школа*. 2008. № 6. С. 40–43.

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

32. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Сер. Дидактика, методика і технології навчання*. 2016. № 3. С. 92–102.

33. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації

психолога : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. 320 с.

34. Водяна О. В. Організація практик у підготовці майбутніх фахівців до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою. *Науковий вісник Ужгородського національного університету Сер. Педагогіка, соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 34–37.

35. Волошенко М. О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Рівне, 2016. 24 с.

36. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2016. 45 с.

37. Волошина В. Особливості об'єктивації особистісних цінностей майбутніми психологами у процесі професійної підготовки. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 113–121.

38. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74–82.

39. Гаркавенко Н. В., Солійчук І. І., Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії на основі особистісно-акмеосинергетичного підходу. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 210–221.

40. Гладуш В. А., Бондаренко З. П. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : монографія. Дніпро : Акцент ПП, 2015. 324 с.

41. Глоба О. П. Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 76–88.

42. Гончаренко С. У. Методологія. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук

України / гол. ред. В. Г. Кремін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 498–500.

43. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ, Вінниця : Планер, 2010. 308 с.

44. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти : проєкт концепції. Київ, 1994. 36 с.

45. Гончаровська Г. Проблема становлення особистості студентів-практичних психологів у процесі формування їхньої готовності до майбутньої діяльності з дітьми дошкільного віку. *Психологія особистості*. 2012. № 1 (3). С. 32–39.

46. Горбунова Н. В. Информационно-образовательная среда вуза как средство формирования информационной компетентности студентов. *Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова*. 2012. № 6. С. 50–54.

47. Гоцко Г. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», м. Тереховля, 26–27.03.2018 р.

48. Грейліх О. О., Свашна Л. П. Професійно важливі якості практичного психолога як предмет наукового дослідження. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Сер. Педагогіка. Психологія. Філософія*. 2012. Вип. 25. С. 287–288.

49. Григоренко В. Г. Співпраця батьків дитини, яка має порушення слухової функції із педагогами навчально-виховного закладу. *Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами: стан упровадження в Черкаській області* / уклад. І. М. Литвин. Черкаси, 2016. С. 54–60.

50. Григоренко Л. В. Адаптація студентів-першокурсників до самостійної роботи у вищій школі: зб. наук. пр. 2001. Вип. 3. С. 77–81.

51. Гриневич Л. Держава провела навчання психологів ІРЦ для роботи з методиками діагностування дітей з ООП. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/>

liliya-grinevich-derzhava-provela-navchannya-psiologiv-irc-dlya-roboti-z-metodikami-diagnostuvannya-ditej-z-oor-uspishno-sklali-ispiti-lishe-48 (дата звернення: 17.04.2019).

52. Давиденко Г. В. Теоретико-методологічні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. Наук : 13.0.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. Київ, 2015.

53. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупасової. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.

54. Дегтяренко Т. М. Комплексна система корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2005. 252 с : табл. Бібліогр. : С. 181–202.

55. Демченко І. І. Робоча програма навчальної дисципліни «Інклюзивна педагогіка». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2018. 6 с.

56. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.0.03 «Корекційна педагогіка», 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016.

57. Демчук О. А. Психологічна практика : зб. матер. : навч.-метод. посіб. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві». 2012. 252 с.

58. Дерев'янка С. П., Кондратенко О. С. Роль емоційної креативності у професійній діяльності особистості. *Десяті Сіверянські соціально-психологічні читання : матер. міжн. наук. конференції* (29 листопада 2019 року, м. Чернігів). Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2020. С. 94–97.

59. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.

60. Дитячий психолог: перший український сайт для батьків та психологів. URL: <http://dytpsyholog.com> (дата звернення: 17.04.2019).
61. Диференціація навчання – важлива умова соціально-трудової адаптації осіб з порушеннями слуху. *Педагогічні і психологічні науки в Україні* : зб. наук. пр. до 15-річчя АПНУ. Т. 3. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія. Київ, 2007.
62. Донченко О.С. Дослідження проблеми мотивації майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності // Наукові інновації та передові технології, 2023 №9 (23)
63. Донченко О.С. Поняття креативності в психологічних дослідженнях // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки 2015 № 1 (1) С. 121-126.
64. Драгнєв Ю. В. Інформаційно-навчальне середовище як чинник професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інформаційно-освітнього простору. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 1. С. 94–99.
65. Ендеберя І. В., Новік І. І. Методологічний аналіз проблеми професійного становлення майбутніх практичних психологів. *Молодий вчений*. 2017. Вип. 10.1 (50.1). С. 69–72.
66. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 137–138.
67. Єфімова С. Інклюзивна освіта в теорії та практиці діяльності школи. *Педагогічна думка*. 2012. № 4. С. 46–52.
68. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії особистості дорослого віку. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23537/1/diagnos.pdf> (дата звернення: 12.12.18).
69. Журавльова О. І. Сучасні проблеми мотивації педагогічної діяльності в процесі навчання у вищій школі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2005. Вип. 8. Ч. 2. С. 200–213.
70. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів в економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія,*

досвід, проблеми : зб. наук. пр. / ред. І. А. Зязюн та ін. Київ , Вінниця : Планер, 2005. Вип. 8. С. 280–291.

71. Закон України «Про вищу освіту» 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 18.03.16).

72. Закон України «Про загальну середню освіту» 16.01.2020 № 651-XIV. URL: <https://zakon.help/law/651-XIV/> (дата звернення: 20.09.2023).

73. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.09.2023).

74. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 20.09.2023).

75. Засенко В. В. Енциклопедія Сучасної України / ред. кол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2010. URL: <https://esu.com.ua/article-15631> (дата звернення: 24.01.2024).

76. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / МОН України, Тернопіль. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 17 с.

77. Іванцова Н. Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 344 с. 258–296.

78. Іващенко А. І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів : автореф. дисс. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2020. 24с.

79. Інклюзивна освіта в Україні: шляхи від теорії до практики : реком. бібліогр. покажч. Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, наукова бібліотека / уклад. Л. Г. Айдарова ; відп. ред. О. Г. Коробкіна. Харків : ХНПУ, 2017. 57 с.

80. Інклюзивна освіта: навчально-методичний супровід самостійної роботи студентів / Н. О. Матвеева. Івано-Франківськ, 2015. 160 с.

81. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / Колупаєва А. А. та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л. І. Київ, 2007. 128 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3026/1/Sofiy_N_2.pdf.

82. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК / за ред. В. Г. Панка, З. О. Гаркавенко. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013.

83. Ісаєвич С. Психологічна культура як база професійного становлення особистості майбутнього фахівця з психології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 25. С. 83–85.

84. Калиновська І. С. Аспекти практичної підготовки майбутніх психологів до підтримки учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах. Актуальні проблеми педагогічної освіти : європейський і національний вимір : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Луцьк, 28–29 травня 2019 р.). Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2019. С. 94–97.

85. Калиновська І. С. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.04; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. тичини. Умань, 2020. 20 с.

86. Калініченко І. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 3. С. 44–46.

87. Камінська О. В. Особливості формування самоставлення студентів з особливими потребами. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: Український науковий журнал*. Рівне, 2010. № 1. С. 241–246.

88. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Сер. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 15. С. 12–16.

89. Карамушка Л. М. Варіативність моделей психологічної служби при наданні психологічної допомоги в різних соціальних сферах. *Психологічній службі системи освіти Україні 10 років: здобутки, проблеми і перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 22–23 жовт.

2001 р.). Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 56–57.

90. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2008. 546 с.

91. Кобилянська Т. В. Психолого-педагогічна діяльність майбутнього психолога. Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень : зб. наук. пр. 459с.

92. Кобилянська Т. В. Формування готовності майбутніх психологів до роботи з сім'ями підлітків у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2019. 459 с.

93. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія. Донецьк, 2009. 375 с.

94. Ковалькова Т. О. Діагностичний інструментарій щодо перевірки ефективності підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні та історичні науки. 2012. Вип. 108. С. 76–80.

95. Ковалькова Т. О. Проблема формування структури готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (2). С. 99–103.

96. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.

97. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.

98. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ». 2011. 274 с.

99. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с. : іл. *Сер. Інклюзивна освіта*.

100. Колупаєва А. А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади як проблема освітнього реформування.

Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 3. Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. Київ, 2007. С. 326–334.

101. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с. : рис., табл. Бібліогр.: С. 353–385. 350 прим. ISBN: 978-966-644-032-0.

102. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. 2007.

103. Колупаєва А. А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). Київ : А.С.К., 2012. 31 с.

104. Колупаєва А. А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1998. 18 с.

105. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. *Сер. Інклюзивна освіта*. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

106. Колупаєва, А. А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1998. 18 с.

107. Коляда Н. М., Гоменюк О. О., Роєнко С. О. Наскрізна програма практик. Напрямок підготовки : 6.130102 «Соціальна робота». Умань : УДПУ, 2015. 21 с.

108. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособ. Кривой Рог, 2007. 318 с.

109. Конституція України зі змінами, внесеними Законами України від 07 лютого 2019 року, № 2680-VIII. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>.

110. Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/>

news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti_(дата звернення: 13 березня 2018).

111. Концепція нової української школи. URL : <https://osvita.ua/school/reform/54276/> (дата звернення: 13.10. 2017).

112. Концепція розвитку інклюзивної освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua/gr/obg/>.

113. Корнят В.С., Цимбала О.М. Робочий зошит для практичних занять з курсу «Основи психодіагностики та психокорекції» для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». – Львів, 2016. – 103 с. (с.74)

114. Кремень В. Освітнянський простір і соціальна робота в Україні: концептуальні засади взаємовпливу. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2003. № 2. С. 5–11.

115. Крикля К. П. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Сер. психологічна*. 2012. Вип. 2 (1). С. 409–417.

116. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 42 с.

117. Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення майбутнього психолога: теорія і практика : навч.-метод. посіб. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 192 с. С. 97–142.

118. Кушнір Ю. В., Оверчук В.А., Шпортун О.М. Вікова та спеціальна психологія: навчальний посібник. Вінниця: Центр оперативного друку «Документ Принт»., 2020. 384 с.

119. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 22 с.

120. Макаренко Н. М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: автореф. дис. ... канд. психол.

наук. Київ, 2008. 20 с.

121. Максименко С. Д. Готовність до діяльності. *Енциклопедія освіти* / Академія пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 137–138.

122. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ, 2004. 272 с.

123. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. для вищої школи. Київ : Наукова думка, 1999. 216 с.

124. Максименко С. Д. Теоретико-методологічні проблеми практичної психології. *Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 22–23 жовт. 2001 р.). Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 7–16.

125. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ, 1990. 240 с.

126. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ : НДПШ, 1990. 240 с.

127. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3–4. С. 70.

128. Максименко С. Д., Ільїна Т. Б. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів* / за ред. С. Д. Максименка. Київ , Тернопіль : Ніка-Центр, 2002. С. 7–17.

129. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 3. Київ, 2016. С. 19–26.

130. Малишевська І. А. Теоретико-методологічні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.0.03 «Корекційна педагогіка». Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Київ, 2018.

131. Малишевська І. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до

роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 8 (62). С. 264–274.

132. Малишевська І. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 35 с.

133. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ, 2008. 434 с.

134. Мартиненко С. М. Діагностування особистісно-професійних якостей вчителя початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ, 2015. 208 с.

135. Мартиненко С. М. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети. *Освітологія*. 2013. Вип. 2. С. 163–167. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/osvit_2013_2_22.pdf (дата звернення: 21.05.15).

136. Мартиненко С. М. Педагогічне моделювання освітнього середовища університету в умовах євроінтеграції. *Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*. Випуск 14, 2018. С. 22–30.

137. Мартиненко С. М. Реалізація коригувальної функції педагогічної діагностики в освітньому середовищі університету. 4th International Scientific Conference Science progress in European countries: new concepts and modern solutions Hosted by the ORT Publishing and The Center for Scientific Research «Solution» (December 28, 2018 Stuttgart, Germany). 2018. С. 388–398.

138. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. Київ, 2009. 47 с.

139. Мартиненко С. М. Теоретико-прикладні засади корекційної діагностики в закладах вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. Випуск 4 (61). Сер. Педагогічні науки. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2019. С. 32–37.

140. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Лекції із загальної педагогіки : навч.

посіб. Київ, 2005. 138 с.

141. Мартинчук О. В. Розвиток мовлення глухих учнів 5–7 класів у процесі вивчення дієслова: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 13.00.03. Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2006. 23 с.

142. Мартинчук О. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. для студ. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.

143. Марценюк М. О. Особливості професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності. *Міжнародний науковий вісник*. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. № 2 (9). С. 366–382.

144. Мась Н. М. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності у майбутніх військових психологів : автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук. Хмельницький, 2011. 20 с.

145. Медведєва С. А. Розвиток асертивності майбутніх практичних психологів у процесі їхнього професійного становлення : дис. канд. психол. наук. Київ, 2010. 246 с

146. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности. Киев : Знание, 1995. 236 с.

147. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ, 1989. 46 с.

148. Муқан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2006. 21 с.

149. Навчальний план підготовки бакалавра (галузь знань 01 «Освіта», спеціальність 012 «Дошкільна освіта», спеціалізація «Психологія»). Затверджено на засіданні вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 1 від 30 серпня 2019 р.).

150. Навчальний план підготовки бакалавра (галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальність 053 «Психологія»). Затверджено на засіданні вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 1 від 30 серпня 2019 р.).

151. Науменко Л. Ю., Лепський В. В., Макаренко С. В. Інклюзивний туризм

як вид реабілітації: сучасні потреби інвалідів. Український вісник медико-соціальної експертизи. 2015. № 2. С. 23–26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmse_2015_2_7.

152. Національна доктрина розвитку освіти, затв. указ Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>.

153. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Нац. акад. пед. наук України ; (розділ у співавторстві) Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. С. 68–77.

154. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2003. 22 с.

155. Низовець О. А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук. Київ, 2011. 23 с.

156. Ничкало Н. Г. Людський капітал у мирний час і в добу російської агресії проти України № 4 (97) 2022 .С.2–4.

157. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства // Національно-патріотичне виховання в умовах війни. №4. 2022. С.57–58.

158. Нова українська школа: концепція. URL: <http://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

159. Носко Л. А. Програма емпіричного дослідження рефлексивності студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ ; Ніжин : ПП Лисенко, 2016. Том IX. Загальна психологія. Історична психологія, Етнічна психологія. Вип. 8. С. 394–400.

160. Носков В. І. Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти : зб. наук. пр. «Психологія». Випуск 4 (7). Київ, 1999. С. 210–219.

161. Огнев'юк В. О. *Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти*. Цілісне уявлення про освіту – на зустріч з освітологією (польською мовою). 2011. С. 51–66.

162. Оклеї-Проданюк О. В., Собкова С. І. Організація роботи практичного психолога з сім'ями дітей в закладах інтернатного типу.

Науково-методичний вісник ОППО. Сер. Психологічна служба. 2008. Вип. 6. С. 185–186.

163. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / ред.кол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Т. П. Вісковатова та ін. ; за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєва ; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Вип. 12. Київ, 2017. 184 с.

164. Освітня програма «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія». Національний університет «Києво-Могилянська академія». URL: <http://www.ukma.edu.ua/ects/index.php/fsnst/190-2018-06-13-09-07-15/psychology/277-bppspsychology> (дата звернення: 28.08.2019).

165. Освітньо-професійна програма «Економічна та соціальна психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальність 053 «Психологія», спеціалізація «Економічна та соціальна психологія». Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. URL: <http://drive.google.com/file/d/1c36OXoHVOlyqO0-RGzBU Nyr1QzxUBHPn/view> (дата звернення: 28.08.2019).

166. Освітньо-професійна програма «Практична психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. URL: http://drive.google.com/file/d/1fXr9faS_T9-SW3k_m31xnU3CIjHqCrZ/view (дата звернення: 28.08.2019).

167. Освітньо-професійна програма «Психологія управління», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2019/magistr/053_2_m.pdf (дата звернення: 28.08.2019).

168. Освітньо-професійна програма «Психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя

Стефаника». URL: <http://kztkp.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/78/2018/12> (дата звернення: 28.08.2019).

169. Освітньо-професійна програма «Психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: <http://psp.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/08> (дата звернення: 28.08.2019).

170. Освітньо-професійна програма «Психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Рівненський державний гуманітарний університет. URL: http://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_053_psihologia_2019.pdf (дата звернення: 29.08.2019).

171. Освітньо-професійна програма «Психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/053_Psychology.pdf (дата звернення: 28.08.2019).

172. Освітньо-професійна програма «Психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Херсонський державний університет. URL: http://www.google.com/url?sa=&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ah_UKEwjmlpGl (дата звернення: 28.08.2019).

173. Освітньо-професійна програма за напрямом 6.030102 «Психологія». Харківський університет імені В. Н. Каразіна. URL: http://psychology.univer.kharkov.ua/15_16_news/Standart/OPP_bakalavr.pdf (дата звернення: 28.08.2019).

174. Освітньо-професійна програма за спеціальністю 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», вибіркова спеціалізація: Організаційна психологія, ступінь вищої освіти: магістр. Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: <http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/+%D0%9E%D0%9F%20%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D1%80%20%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.pdf>

(дата звернення: 28.08.2019).

175. Освітньо-професійна програма за спеціальністю 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя. URL: <http://m.tntu.edu.ua/storage/pages/00000486/op053b.pdf> (дата звернення: 28.08.2019).

176. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта», галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка. Дошкільна освіта. Психологія». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Наказ № 649 від 31.08.2019 р.), Умань. 2019. 20 с.

177. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки. Психологія». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Наказ № 649 від 31.08.2019 р.), Умань. 2019. 15 с.

178. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», галузь знань 01 «Освіта. Спеціальна освіта. Психологія (спеціальна)». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Наказ № 1762 від 31.08.2017 р.), Умань. 2017. 19 с.

179. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Українська інженерно-педагогічна академія. URL: <http://uipa.edu.ua/ua/applicant/594-2011-12-03-20-35-32/osvitni-programi-2016/3534-2016-op-ps?start=1> (дата звернення: 28.08.2019).

180. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.

181. Основи інклюзивної педагогіки : наук.-допом. бібліогр. показч. Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Пед. ф-т, Бібліотека; уклад. Л. Дейнека; упоряд. І. Б. Кузава. Луцьк, 2017. 121 назва. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/12197/1/inklus_pedag.pdf (дата звернення: 17.11.2018).

182. Основи інклюзивної педагогіки. Факультет педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. URL:

<http://pedagogy.lnu.edu.ua/course/osnovy-inklyuzyvnoji-pedahohiky> (дата звернення: 17.11.2018).

183. Основи інклюзивної педагогіки: інформація про курс. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. URL: <http://moodle.kpnu.edu.ua/course/info.php?id=755> (дата звернення: 17.11.2018).

184. Основи практичної психології : підручник / Панок В. Г. та ін. Київ : Либідь, 1999. 536 с.

185. Особистісна зрілість як проблема сучасної психології. Том 1 : колективна монографія / кол. авт. ; наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2019. 220 с.

186. Отич О. Творча індивідуальність як критерій педагогічної майстерності викладача вищої школи. *Educational and Philological Sciences*. 2017. pp. 242–244. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/6364/1/86.pdf>.

187. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998, № 4. С. 5–7, № 5. С. 4–6.

188. Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2. С. 17–28.

189. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 4. С. 14–17.

190. Панок В. Г. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. 2002. Вип. 4. С. 18–28.

191. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : наук. моногр. Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. 656 с.

192. Пастух Л. В. Особливості мотиваційної складової усензитивності практичних психологів системи освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 421–435.

193. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
194. Педагогічна практика : посіб. для студ. / за ред. О. А. Комар. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. 200 с.
195. Першко Г. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2011.
196. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. Київ, 1997. 52 с.
197. Пов'якель Н. І. Індивідуально-типологічні характеристики системи саморегуляції як умова регулятивної культури професійного мислення психолога-практика. *Актуальні проблеми психології. Т. I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія.* 2005. Ч. 15. С. 161–165.
198. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота.* 1998. № 6–7. С. 3–6.
199. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства й особливості професійної саморегуляції практичного психолога : зб. наук. пр. «Психологія». Вип. II. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 1998. С. 102–108.
200. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Практикум : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., спец. «Дошкільне виховання» Київ, 2004. 352 с.
201. Попиченко С. С., Рогальська Н. В. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання» : навч.-метод. посіб. Умань : ПП Жовтий, 2009. 116 с. С. 20.
202. Потапчук Є. М., Василенко О. М. Основи психолого-педагогічних досліджень : навч. посіб. Хмельницький : ХНУ, 2017. 160 с.
203. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. Прогностичні уміння як показник якості професійної підготовки майбутніх психологів. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.* 2015. Вип. 1. С. 89–

95.

204. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 05.06.2014 р. № 1324-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>.

205. Про загальну середню освіту: Закон України від 13 травня 1999 р. № 651-XIV. URL: <https://zakon.help/law/651-XIV/> (дата звернення: 04.09.2023).

206. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 04.09.2023).

207. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/t012402?an=207> (дата звернення: 04.09.2023).

208. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України від 6 червня 2017 р.

209. Пророк Н. В. Практичний психолог: професійно важливі якості. *Психологія*. 2002. № 1. С. 16–17.

210. Професійний стандарт за професією «Практичний психолог закладу освіти» : НАКАЗ міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 24.11.2020. № 2425.

211. Процай Л. Підготовка майбутніх психологів до проектування й створення бази даних засобами OPENOFFICE. ORG BASE. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9, Ч. 2. С. 123–128.

212. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / за ред. Н. А. Побірченко. 336 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf.

213. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

214. «Психологія», спеціалізація «Економічна та соціальна психологія». Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. URL: <http://drive.google.com/file/d/1c36OXoHVOlyqO0-RGzBUNyr1QzxUBHPn/view> (дата звернення: 28.08.2019).

215. «Психологія»: галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки».

Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». URL: <http://kztkp.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/78/2018/12> (дата звернення: 28.08.2019).

216. «Психологія»: галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: <http://psp.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/08> (дата звернення: 28.08.2019).

217. «Психологія»: галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/053_Psychology.pdf (дата звернення: 28.08.2019).

218. «Психологія»: галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Херсонський державний університет. URL: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjmlpGl> (дата звернення: 28.08.2019).

219. Психофізіологічні механізми праксису людини: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 640 с.

220. Психофізіологічні ресурси духовності особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Випуск 9. Київ : Талком, 2016. С. 277 (фахове видання).

221. Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти: офіційний сайт. URL: http://rcpio.ipro.kubg.edu.ua/?page_id=83 (дата звернення: 17.04.2019).

222. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-порівняльного апарату): навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

223. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. Київ ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. С. 80–90.

224. Рибалка В. Формула особистості і персонологічне мислення. Психологія та суспільство. 2013. №4. С. 88-100.

225. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи психодіагностики» (освітня програма «Психологія»). Затверджено науково-методичною комісією факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини (протокол № 1 від 29.08.2019 р). Умань, 2019. 12 с.

226. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи психокорекції» (освітня програма «Психологія»). Затверджено науково-методичною комісією факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини (протокол № 1 від 29.08.2019 р). Умань, 2019. 11 с.

227. Робоча програма навчальної дисципліни «Психологія спілкування» (освітня програма «Психологія»). Затверджено науково-методичною комісією факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини (протокол № 1 від 29.08.2019 р). Умань, 2019. 14 с.

228. Родіна Н. В. Використання авторського інтегрованого навчального курсу «Практика психологічної допомоги (за методикою Н. В. Родіни)» у процесі підготовки практичних психологів. Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 3), December 3, 2021. Berlin, Germany: European Scientific Platform. P. 16–19.

229. Родіна Н. В. Готовність практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі як педагогічна проблема. Перспективи та інновації студентських наукових досліджень і освітніх систем в умовах воєнного стану: XXVIII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених, аспірантів та студентів у КиМУ. Київ: КиМУ, 2023. С.464-468

230. Родіна Н. В. Проблеми взаємодії практичних психологів із клієнтами в інклюзивному середовищі. *Проблеми професійної підготовки в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляди науковців і практиків* : XXVI Міжнародна науково-практична конференція молодих учених, аспірантів та студентів у КиМУ. (25–26 березня 2021 р.). Київ : КиМУ, 2020. С. 110–114.

231. Родіна Н. В. Стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. *Інноваційний розвиток університетської науки та освіти: глобальний і національний вимір змін* № 30 : зб. матеріалів XXVII Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток університетської науки та освіти: глобальний і національний вимір змін», 17–18 березня 2022 р., Київський міжнародний університет. Київ : КиМУ, 2022. 416 с. С. 298–307.

232. Родіна Н. В. Стан формування пізнавального інтересу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. *Перспективи та інновації науки. Сер. Педагогіка, Сер. Психологія, Сер. Медицина*. 2023. № 16 (34). 2023. С. 312–325.

233. Родіна Н. В. Створення інклюзивного освітнього середовища як вимога часу. *Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову* : I Міжнародна наукова спеціалізована конференція (19 лютого 2021 р., м. Хмельницький). Вінниця, 2021. С. 88–89. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/19.02.2021-2/447>.

234. Родіна Н. В. Теоретичні аспекти підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти України. *Молодий вчений модерну – фундамент розвитку освіти, науки та бізнесу в Україні* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (25 листопада 2020 р., м. Дніпро). Дніпро : КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2020. 235 с. С. 64–68.

235. Родіна Н. В. Теоретичні основи професійної підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти України. *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис* / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 13–14. 193 с. С.147–149.

236. Родіна Н. В. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для людей з особливими потребами. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* / гол. ред. С.О. Сисоєва. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2021. Вип. 2. С. 72–78.

237. Родіна Н.В. Особливості психологічної допомоги та підтримки людей з

особливими потребами. *Особистісно–професійна компетентність педагога: досвід, проблеми, перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми, 25 лист. 2021 р.) / за заг. ред. С. М. Грицяя. Суми : НВВ КЗ СОППО, 2021. С. 315–319.

238. Родіна Н. В. Умови створення інклюзивного середовища для людей з особливими потребами : зб. наук. ст. ПЗВО «Київський міжнародний університет» й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Сер. Психологічні науки: проблеми і здобутки. Випуск (1) 15. Київ : КиМУ, 2020. С. 170–185.

239. Родіна Н. В. Формування готовності практичних психологів до роботи в інклюзивному середовищі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* / гол. ред. С. О. Сисоєва. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2022. Вип. 3. С. 70–77.

240. 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. посіб. Чернівці : Технодрук, 2009. С. 104–109.

241. Романовська Л. Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними типами сімей. *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. Педагогіка та психологія*. 2013. Вип. 674. С. 137–145.

242. Романовський О. Г. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів в НТУ «ХП». *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. Вип. 30–31. С. 5–10.

243. Савчин М. В. Здатності особистості : монографія. Київ : Академія, 2016. 285с.

244. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ, 2008. 280 с.

245. Савчин М., Гавриш З. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог. Івано-Франківськ. 2007. 400 с.

246. Савчук З. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутнього психолога в аспекті його професіоналізації. *Педагогічні науки: теорія,*

історія, інноваційні технології. 2016. № 5. С. 175–184.

247. Самойлова А. Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Запоріжжя, 2005. 19 с.

248. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб.. Київ, 2004. 335 с.

249. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии. Киев, 1997. С. 4–5, 112–116.

250. Семиченко В. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології*. Т. I: *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. 2005. Ч. 15. С. 109–112.

251. Сергеєнкова О. П. Професійна індивідуальність майбутніх учителів: теоретико-методичні аспекти : монографія. Київ, 2004. 344 с

252. Сергеєнкова О. П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007.

253. Сергеєнкова О. П. Формування запитування у дітей 6–7 років : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1994. 174 с. С. 146–158.

254. Сидоренко Ю. Сучасна українська сім'я як клієнт соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2003. № 2. С. 98–104.

255. Синишина В. М. Закономірності фахової підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. № 6 (93). 2019. URL: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2019-93-6-244-253>.

256. Синишина В. М. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *Materials of international scientific and practical conference “professional and communication culture of the future doctor: linguistic, pedagogical and philosophical aspects”*. Сер. *Медична освіта*. № 1. 2020. С. 137–141.

257. Синишина В. М. Професійна підготовка майбутніх практичних

психологів: проблеми методології і методики. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. Вип. 15 (2019). Держ. вищ. навч. закл. «Ужгородський національний університет», м. Ужгород. URL : <https://doi.org/10.32626/2309-8082.2019-15.92-96>.

258. Синишина В. М. Система фахової підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти : автореф. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький. 2021.

259. Синьов В. М. Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського держ. ун-ту. *Сер. соціально-педагогічна*. Вип. VIII / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. С. 46–50.

260. Сисоєва С. О., Огнев'юк В. О., Фруктова Я. С. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : монографія. Київ, 2016. 912 с.

261. Система практик у професійній підготовці психологів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Г. К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ, 2017. 416 с.

262. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

263. Софій Н. Асистент педагога. Основні ролі та завдання. *Управління освітою*. 2013. № 23 (323). С. 22–28.

264. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах : метод. посіб. / автор-упоряд. І. Д. Зверєва. Київ : Держсоцспужба, 2006. 104 с.

265. Соціальні служби – родині: розвиток нових підходів в Україні / за ред. І. Григи, Т. Семигіної. Київ : Вабанк, 2003. 128 с.

266. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 364 с.

267. Спицька Л.В., Бочелюк В.Й., Панов М.С. Діяльність психолога у лікувально-профілактичних та реабілітаційних установах. Науковий журнал

«Габітус». Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Видавничий дім «Гельветика», № 45, 2023. С. 185-189.

268. Спицька Л.В., Бочелюк В.Й., Панов М.С. Методологічні засади вивчення аутизму як самостійного порушення розвитку. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2022. № 10(15) 2022. С. 425 – 435.

269. Спицька Л.В., Бочелюк В.Й., Панов М.С. Психосоматичні розлади: сучасний стан проблеми. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2022. № 7(12) 2022. С. 542 – 552.

270. Спицька Л.В., Бочелюк В.Й., Панов М.С. Теоретико-методологічні засади аутології. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2022. № 8(13) 2022. С. 378 – 387.

271. Спицька Ліана Вікторівна. Психічні розлади особистості: сучасний стан постановки проблеми. Scientific Journal «Psychology Travelogs», № 1, 2023. Рр. 97-105.

272. Стандарт рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Кваліфікація: бакалавр із психології. Психолог. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Наказ № 649 о/д від 30.08.2019 р.), Умань. 2019. 15 с.

273. Степаненко Л. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами : дис. ...д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 455 с.

274. Степаненко Л. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами : автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 20 с.

275. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків, 2002. 784 с.

276. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. ВНЗ «Відкритий міжнародний ун-т розвитку

людини “Україна”», ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України». Київ : Соцінформ, 2004. 128 с. Бібліогр. : С. 120–126.

277. Таланчук П. М. Українське та світова культура : матеріали до вступної лекції для роздумів студентству. Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини «Україна». Київ : Університет «Україна», 2007. 40 с. Бібліогр. : С. 39.

278. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Харків, 2004. 568 с.

279. Таранченко О. М. Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ.

280. Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. *Сер. Інклюзивна освіта.*

281. Таранченко О. М. Становлення та розвиток системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (XIX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2006.

282. Таранченко О. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання.* № 3 (83). 2017.

283. Таранченко О. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання.* № 4 (80). 2016. С. 82–96.

284. Технології соціальної роботи : навч. посіб. / О. А. Агарков та ін. Запоріжжя : Просвіта, 2013. 584 с.

285. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота.* 2003. Вип. 4. С. 15–18.

286. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. Київ : ДЦССМ, 2002. 132 с.

287. Туркова Д. Розвиток професійної емпатії майбутніх практичних

психологів у системі фахової підготовки. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2011. № 3. С. 225–229.

288. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 20 с.

289. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Київ : «Клуб сімейного дозвілля», 2020. 160 с.

290. Цегельник Т., Мельничук Р. Взаємодія учасників освітнього процесу в інклюзивних класах початкової освіти на засадах педагогіки партнерства. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 53. Т2. 2022. С. 28-31.

291. Цегельник Т.М., Глоба Л.Г., Чусова О.М. Підготовка майбутніх психологів та соціальних працівників до роботи з людьми з інвалідністю. *Перспективи та інновації науки*. Вип. 5 (5). 2021. С. 837-848.

292. Цегельник Т. М. Наукові проєкції феномену готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. № 5(203). 2022. С. 115-120.

293. Цегельник Т. М. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 49. Т 1. 2022. С. 152-155.

294. Цегельник Т. М. Характеристика мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. № 7-8(205-206). 2022. С. 16-20.

295. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганський національний університет імені тараса Шевченка. Старобільськ, 2016.

296. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика. *Персонал*. 2000. № 5. С. 17–19.

297. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі

особистості практичного психолога. *Психологія : зб. наук. пр.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. Вип. 3. С. 35–41.

298. Чернуха, Н. М., Васильєва-Халатникова, М. О. (2020). Інклюзивні технології в роботі з дитиною з інвалідністю. In J. Kloc, Z. Brenda (Eds.). *Vector of modern pedagogical and psychological science in Ukraine and EU countries: Collective monograph.* (pp. 692-708). Riga: Baltija. <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/47/931/2068-1>

299. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія. Черкаси, 2006. 560 с.

300. Шандрук С. К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах* / за ред. С. Д. Максименка. Київ ; Тернопіль : Ніка-Центр, 2002. С. 32–34.

301. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

302. Шевців З. М. Основи інклюзивного навчання. URL: https://pidruchniki.com/90028/pedagogika/osnovi_inklyuzivnoyi_pedagogiki (дата звернення: 17.11.2018).

303. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ : Міленіум, 2005. 298 с.

304. Шеленкова Н. Л. Розвиток у майбутніх психологів готовності до здійснення професійної кар'єри : монографія. Умань, 2015. 194 с.

305. Шкарбан Л.В. Підготовка вчителя початкової школи до роботи з ліворукими дітьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і практика професійної освіти». Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018.

306. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика : учеб. пособ. Хмельницкий : Изд-во НАПВУ; Москва : Изд-во СИП РИА, 2002. 792 с.

307. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. Survey into Mainstream Teachers'

Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*. 2000. Vol. 20. No. 2. Pp. 192–211.

308. Baimenovaa B., Bekovaa Z., Zhubakova S. Psychological readiness of future educational psychologists for the work with children in the conditions of inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*: 6th World conference on Psychology Counseling and Guidance (14–16 May 2015). 2015. Pp. 577–583. URL: https://www.researchgate.net/publication/283276700_Psychological_Readiness_of_Future_Educational_Psychologists_for_the_Work_with_Children_in_the_Conditions_of_Inclusive_Education (дата звернення: 06.03.2021).

00_Psychological_Readiness_of_Future_Educational_Psychologists_for_the_Work_with_Children_in_the_Conditions_of_Inclusive_Education (дата звернення: 06.03.2021).

309. Biktagirova, G., Khitryuk, V. Formation of future pre-school teachers' readiness to work in the conditions of educational inclusion. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016. № 11(3). Pp. 185–194.

310. Cattell R. Structured personality learning theory. New York : Praeger. 1983. P. 32–39.

311. Chetverikova T. U. Theoretical readiness of teachers for work in the context of inclusive education. *In the world of scientific discoveries*. 2014. № 5. Pp. 475–485.

312. Clough P., Corbett J. Theories of inclusive education : a student's guide. London : SAGE Publications Ltd, 2000. 200 p.

313. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15(3). P. 331-353.

314. Efthymiou E. Kington A. The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Cogent Education*. 2017. Vol. 4. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1304015> (дата звернення: 22.03.2018).

315. Ford A., Pugach M. C., Otis-Wilborn A. K. Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What's reasonable at the preservice level? *Learning Disability Quarterly*. 2001. Vol. 24(4). P. 275-285.

316. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice

teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15(3). P. 355-377.

317. Kostenko, D., Chernukha, N., Qin, Bowen, Aizbaieva, A. (2022). The Hardiness of personality as a necessary component of professional and life self-fulfillment under war conditions. *Zeszyty naukowe wyższej szkoły technicznej w Katowicach*, Katowice, nr.15, 2022.str.113–120.

318. Liana Spytska, Vitalii Y. Bocheliuk, Iryna V. Shaposhnykova, Anastasiia V. Turubarova, Mykyta S. Panov. Five stages of professional personality development: Comparative analysis. *Polish Psychological Bulletin*. 2022, vol. 53(2) 88-93

319. Martynenko S., Nekryach A., Naumenko R., Petrenko N., Movchaniuk A., Nevlad V. Decentralization of authorities in Ukraine as an efficient instrument for strengthening local democracy in the modern stage of government // *JOURNAL OF SECURITY AND SUSTAINABILITY ISSUES International Entrepreneurial Perspectives and Innovative Outcomes*, 2019 8(2). ISSN 2029-7017 / ISSN 2029-7025. P. 6787–6792. № 2078–VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172078.html (дата звернення: 18.01.2019).

320. Olena Budnyk, Sergiy Sydoriv, Lesia Serman, Olena Lushchynska, Tetiana Tsehelnik, Lyudmila Matsuk Inclusive education in rural schools of Ukraine or how to ensure quality inclusive education in rural schools in Ukraine? *Revista Brasileira de Educação do Campo*. 2022. V.7. 1-21. DOI <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13940>.

321. Omelchenko, S., Chernukha, N., Spivak, L., Spivak, Ya.(2020). Socio-pedagogical conditions training of future social specialists to a successful professional career. *International Journal of Higher Education*,9, (4),283-290. <https://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/20005>

322. Raven J. The Tragic Illusion: Educational Testing. Winner of World Education Fellowship Best Book of Year Award. Trillium Press, 1991. 139 p.

323. Romanovskaya I. A., Hafizullina I. N. Development of inclusive competence of the teacher in the process of professional development. *Modern problems of science and education*. 2014. № 4. Pp. 43–50.

324. Rouse M. Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher

Education? URL: https://www.abdn.ac.uk/education/documents/journals_documents/issue16/EITN-1-Rouse.pdf (дата звернення: 07.12.2016).

325. Soldatova G., Shaygerova L. Long-term impact of terrorist attack experience on survivors emotional state and basic beliefs. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 86. P. 603–609.

Vasylyeva-Khalatnykova, M., Chuiko, O., Bakhov, I., Ternopil'ska, V., Chernukha, N. (2021). Social Rehabilitation Practices of Inclusion in the Educational Process in Working with Children with Disabilities. *Propositor Representaciones*, 9, SPE (3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300131.pdf>

ДОДАТКИ

Додаток А

**Тематика курсових робіт
для студентів 3 курсу
спеціальності 053 Психологія галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки**

1. Саморегуляція студента-першокурсника методами арт-терапії
2. Психологічні особливості віктимної поведінки в юнацькому віці
3. Психологічні умови сугестивного впливу в інформаційних технологіях
4. Соціально-психологічні характеристики девіантної поведінки підлітка
5. Особливості альтруїстичної поведінки студентів ЗВО
6. Трансформаційний потенціал методів арт-терапії у процесі подолання наслідків психотравм
7. Дослідження проявів Я-концепції підлітків, які пережили руйнування
8. Роль батьків у формуванні психологічної готовності дітей до навчання в школі
9. Поведінкові індикатори дефіцитів соціального розвитку дітей з аутичними ознаками
10. Подолання пресуїдальної поведінки підлітків в умовах освітнього середовища
11. Особливості ігрової діяльності дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного середовища
12. Психологічні особливості формування креативного мислення студентів-психологів
13. Особливості діагностики та лікування невротичної депресії у жінок середнього віку
14. Умови організації успішного подолання адаптаційного синдрому в студентів першокурсників
15. Формування психоемоційної стабільності дітей дошкільного віку когнітивним методом психології
16. Діагностика емоційної компетентності як передумова успішної професійної діяльності практичного психолога
17. Діагностика та психологічна допомога підліткам при депресивних станах
18. Особливості психологічної депривації педагогів в умовах дистанційного навчання
19. Дослідження стратегій конфліктної поведінки у підлітковому віці
20. Структура і чинники толерантності дітей середнього шкільного віку в інклюзивному просторі
21. Психологічні особливості емоційного вигорання працівників закладів дошкільної освіти
22. Дослідження вербальних проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях психоемоційної напруги

**Тематика кваліфікаційних робіт
для студентів 4 курсу
спеціальності 053 Психологія галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки**

1. Розвиток батьківської компетентності у подружжя, що виховує дітей з гіперактивною поведінкою
2. Корекція тривожних розладів у студентів під час адаптації
3. Формування професійної ідентичності студентів-психологів
4. Прояви ефектів соціальної перцепції у студентів першого року навчання в новому середовищі
5. Психологічні чинники та умови запобігання шкільної тривожності молодших школярів
6. Вплив життєстійкості особистості на поведінку у надзвичайній ситуації
7. Вплив соціально-психологічного клімату студентської групи на мотивацію навчання студентів в нових умовах
8. Емоційний інтелект як чинник міжособистісної взаємодії в травматичному стресі

9. Вплив соціально-психологічного клімату підтримуючої групи на успішність у період адаптації
10. Психологічні компоненти емоційної підтримки підлітка у сім'ї
11. Вплив самооцінки особистості учня на соціальну реалізацію в групі
12. Вплив емоційного вигорання на психологічне благополуччя педагога
13. Психологічні особливості особистісного розвитку дітей, які пережили травматичні події
14. Генеза феномену «іншого» у нових навчальних групах
15. Здатність до саморегуляції як складова професіоналізму педагога
16. Механізми соціального відторгнення у студентському середовищі
17. Технології арт-терапії у підготовці дітей до шкільного навчання
18. Особливості формування навички співробітництва у дітей з ментальними порушеннями
19. Структурно-психологічний аналіз виникнення соціальної тривоги особистості в умовах воєнного стану
20. Формування у жінок образу материнства в ситуації незапланованої вагітності
21. Фототерапія сором'язливості в юнацькому віці
22. Арт-терапія як метод стабілізації в ситуації адаптації дітей підліткового віку до нових умов життя
23. Генеза та психологічні аспекти подолання відчуття самотності у підлітка
24. Психологічні чинники виникнення стресу в майбутніх психологів
25. Мотиваційна готовність учня підліткового віку до творчої самореалізації у процесі навчання
26. Психологічні засади дослідження феномену «відлюдкуватості» у дітей підліткового віку
27. Музикотерапія як форма корекції страхів дітей в закладах дошкільної освіти

**Тематика магістерських робіт
для студентів магістратури**

спеціальності: 053 Психологія галузі знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

1. Психологічний супровід осіб у кризі середнього віку в умовах професійної переорієнтації
2. Системний аналіз тривожних розладів учнів ЗЗСО в умовах дистанційного навчання
3. Психолого-емоційний баланс у сімейній системі у процесі народження дитини
4. Корекція самооцінки в кризових станах, коучинг технологіями
5. Психологічні умови самореалізації жінки в професійній сфері
6. Корекція тривожних станів дітей в умовах сімейної системи
7. Корекція деструктивних форм поведінки дітей із синдромом дефіциту уваги засобами казкотерапії
8. Система кризового супроводу клієнтів із проявами психологічної залежності в умовах постреабілітації
9. Компетентісне зростання психолога в умовах інтервізійної групи
10. Структурний супровід дітей з аутичними розладами засобами арттерапії
11. Психологічний супровід тривожних учнів ЗЗСО
12. Психокорекційна робота з дітьми з девіантною поведінкою
13. Психолого-педагогічна підтримка учнів молодшого шкільного віку з ООП
14. Психокорекційна робота з підлітками в умовах інклюзивного середовища
15. Взаємодія практичного психолога і соціального педагога в створенні безпечного середовища
16. Застосування арттерапії у взаємодії з дітьми з ООП
17. Застосування арттерапії у подоланні гіперактивності учнів
18. Застосування арттерапії в роботі з педагогічно-занедбаними дітьми
19. Психокорекційна робота з неблагонадійними сім'ями

**Схвалено на засіданні
Вченої ради Університету,
протокол №_____від_____2023 р.
Голова Вченої ради КиМУ**

Ступінь вищої освіти - бакалавр
Кваліфікація - психолог
Термін навчання - 3 роки 10 місяців
На базі повної загальної середньої освіти
Форма навчання - денна

Х.В. Хачатурян

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

підготовки здобувачів вищої освіти

за освітньо-професійною програмою "Психологія"

за спеціальністю 053 - Психологія

галузі знань 05 - Соціальні та поведінкові науки

за програмою підготовки бакалаврів

I. Графік навчального процесу

II. Зведені дані по використанню часу

[illegible]

Т Теоретичне навчання

Екзаменаційні сесії

НВ чально-виробн
практики

В Виробничі практики

Д Дипломні
роботи

! Підсумкова атестація

Канікули

II. Зведені дані про бюджет часу, тижні

Курс	Теоретичне навчання	Екзамінаційна сесія	Практика	Штатська атестація	Виконання дипломного проєкту (роботи)	Канікули	Разом
I	35	5				12	52
II	35	5				12	52
III	31	5	4			12	52
IV	31	4	4	2		3	44
Разом	132	19	8	2	0	39	200

III. Практика

Назва практика	Семестр	Тижні
Навчально-виробнича	4	4
Виробнича	8	8

IV. Підсумкова атестація

Назва підсумкової атестації	Форма підсумкової атестації	Семестр
Комплексний кваліфікаційний екзамен	екзамен	8
Захист випускної кваліфікаційної роботи	захист	8

***За умови складання підсумкової атестації з англійської мови та методики викладання**

Х.В. Хачатурян

Ступінь вищої освіти - **бакалавр**
Кваліфікація - психолог

Термін навчання - 2 роки 10 місяців
На базі повної загальної середньої освіти
Форма навчання - денна

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН
підготовки здобувачів вищої освіти
за освітньо-професійною програмою "Психологія"
за спеціальністю 053 - Психологія
галузі знань 05 - Соціальні та поведінкові науки
за програмою підготовки бакалаврів

І. Графік навчального процесу

II. Зведені дані по використанню часу (тижнів)

[illegible]

Т Теоретичне навчання

Екзаменаційні сесії

Н Навчальні
практики

П Виробничі
практики

Дипломні роботи

! Підсумкова атестація

К **Канікули**

III. Навчальний план

№ з/п	Найменування предметів	Форми контролю знань				Кред.	Заг. обсяг	Разом ауд. год.	Кількість годин				СРС	Розподіл за курсами та семестрами							
		Іспити	Заліки	ПМК	Курсові роботи				З них					1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
									Лек.	Сем.	Практ	Лаб.		1 сем.	2 сем.	3 сем.	4 сем.	5 сем.	6 сем.	7 сем.	8 сем.
														18	17	18	17	18	17	18	17
		тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж	тиж		
I. ЦИКЛ ЗАГАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ																					
НОК.01	Історія України	2				3	90	36	20	16	0	0	54		2						
НОК.02	Історія української культури		1			3	90	36	20	16	0	0	54	2							
НОК.03	Українська мова (за проф. спрям.)	1				3	90	36	0	0	36	0	54	2							
НОК.04	Філософія	1				3	90	36	20	16	0	0	54	2							
НОК.05	Іноземна мова	2.3	1			12	360	180	0	0	180	0	180	4	4	4					
НОК.06	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	6.8				12	360	180	0	0	180	0	180	2	2	2	2	2	2	2	
Разом:		7	1		0	36	1080	504	60	48	396	0	576	12	8	6	2	2	2	2	
II. ЦИКЛ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ																					
НОК.07	Експериментальна психологія	5				3.5	105	36	20	16	0	0	69					2			
НОК.08	Конфліктологія і теорія переговорів		5			3.5	105	36	16	20	0	0	69					2			
НОК.09	Основи біології та генетики людини	1				3	90	36	16	20	0	0	54	2							
НОК.10	Анатомія людини	1				5	150	70	20	40	10	0	80	4							
НОК.11	Фізіологія ЦНС та ВНД		2			4	120	50	20	30	0	0	70		3						
НОК.12	Соціальна психологія		4			3.5	105	36	16	20	0	0	69				2				
НОК.13	Психодіагностика	3				4	120	60	20	40	0	0	60			4					
НОК.14	Математичні методи в психології		3			3	90	36	16	0	20	0	54			2					
НОК.15	Диференційна психологія		6			4.5	135	50	20	30	0	0	85					3			
НОК.16	Геронтопсихологія	7				3	90	36	20	16	0	0	54						2		
НОК.17	Патопсихологія	5				5	150	60	20	0	40	0	90					4			
НОК.18	Етнопсихологія		5			3.5	105	36	16	20	0	0	69					2			
НОК.19	Нейропсихологія	8				3.5	105	50	20	30	0	0	55							3	

НОК.20	Методи психологічної експертизи		7			3	90	36	2	20	14	0	54						2		
НОК.21	Клінічна психологія		7			3.5	105	50	20	30	0	0	55						3		
НОК.22	Політична психологія		7			3	90	36	20	16	0	0	54						2		
НОК.23	Вступ до спеціальності		1			6	180	70	10	0	60	0	110	4							
НОК.24	Історія психології	2				3.5	105	36	16	20	0	0	69		2						
НОК.25	Загальна психологія	3,4	2			11	330	150	80	70	0	0	180		2	2	4				
НОК.26	Практикум із загальної психології		4			10	300	150	0	0	150	0	150		4	2	2				
НОК.27	Психологія особистості	3	2			8	240	110	60	50	0	0	130		2	2					
НОК.28	Вікова психологія	2				3.5	105	50	20	30	0	0	55		3						
НОК.29	Психологія ігрової діяльності	7				3.5	105	50	20	30	0	0	55						3		
НОК.30	Педагогічна психологія	5				3.5	105	36	16	20	0	0	69					2			
НОК.31	Психологія девіацій		5			3.5	105	36	16	20	0	0	69					2			
НОК.32	Основи психоаналізу	4				3.5	105	36	16	20	0	0	69				2				
НОК.33	Безпека життєдіяльності		1			3	90	34	14	20	0	0	56	2							
НОК.34	Педагогіка	4				3.5	105	40	0	0	40	0	65				2				
НОК.35	Курсова робота із загальної психології				6	4	120	60	0	20	40	0	60						4		
НОК.36	Виробнича практика		8			4	120	60	0	0	60	0	60							4	
НОК.37	Навчально-виробнича практика		6			4	120	60	0	0	60	0	60						4		
НОК.38	Випускна кваліфікаційна робота					9	270	120	0	0	120	0	150							6	
НОК.39	Підсумкова атестація					2	60	60	0	0	60	0	0							2	
Разом:		16	17		1	144	4320	1872	550	648	674	0	2448	12	16	12	12	14	11	12	15
ІІІ.ЦИКЛ ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН																					
ВОК.01	Психологія інтелекту та креативності/Тренінг емоційного інтелекту		3			3.5	105	36	16	20	0	0	69			2					
ВОК.02	Психологія маніпуляцій/Психологія профайлінгу		3			3.5	105	36	16	20	0	0	69			2					

[illegible]

IV. Факультативні дисципліни (форми контролю не плануються)

Шифр дисципліни	Назва навчальної дисципліни	Семестр / Семестри	Навчальних годин													
			всього	з них:					у тому числі по семестрах:							
				лекції	лабора-торні	практичні	семінарські	індиві-дуальні	1	2	3	4	5	6	7	8
ФНД.01	Фізична культура	1-4	60			60			16	14	16	14				
ФНД.02	Університетська освіта	1-8	120	120					16	14	16	14	16	14	16	14

V. Практична підготовка

Шифр практики	Назва практики (вказати - навчальна/ виробнича, з відривом/без відриву від теоретичного навчання)	Семестр	Тривалість	
			кредитів	тижнів
НОК.36	Виробнича практика	8	4	
НОК.37	Навчально-виробнича практика	6	4	
Разом:			8	

VI. Підсумкова атестація

Форма й назва підсумкової атестації	Семестр
Атестаційний екзамен	8
Захист випускної кваліфікаційної роботи	8

Зведена таблиця

Розподіл по семестрах	1 сем	2 сем	3 сем	4 сем	5 сем	6 сем	7 сем	8 сем	Разом
Кількість тижнів у семестрі	18	17	18	17	18	17	18	17	140
Кількість аудиторних годин на семестр	394	382	396	356	370	346	370	442	3056
Кількість аудиторних годин на тиждень	24	24	22	20	22	22	22	24	180
Кількість кредитів ECTS	30	30	30	30	30	30	30	30	240
Кількість екзаменів	4	4	4	3	3	1	2	2	23
Кількість заліків	4	3	3	5	5	5	6	4	35
Кількість курсових робіт						1			1
Навчально-виробнича практика						1			1
Виробнича практика								1	1

Затверджено на засіданні Вченої ради КиМУ

Протокол № _____ від " _____ " _____ 2020 р

Програма спецсемінару

«Робота практичного психолога з людьми, що мають особливі освітні потреби»

Мета: формування у студентів знань щодо взаємодії психолога і людей з особливими освітніми потребами; моделювання психологічної роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби.

Завдання: формування у практичних психологів спрямованості на взаємодію з людьми, що мають особливі освітні потреби, поглиблення знань студентів про соціалізацію людей, зазначеної категорії, вироблення у них практичних умінь і навичок.

Завдання спецсемінару

№ з/п	Завдання	Мета	Форма
1	Визначити рівень готовності психолога до взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби	Формування вмінь визначати рівень готовності психологів до взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби	Виступ
2	Виявити і обґрунтувати залежність якості роботи психолога з людьми, що мають особливі освітні потреби, від його характеру	Формування знань про роль і значення характеру психолога в організації взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби; бажання і звички вдосконалювати свій характер	Тренінг
3	Проаналізувати план роботи практичного психолога з людьми, що мають особливі освітні потреби	Формування вмінь об'єктивно оцінювати алгоритми складання план роботи психолога; скласти план роботи психолога	Майстер - клас
4	Узагальнити досвід діяльності психолога щодо реалізації того чи іншого напрямку взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби	Формування спостережливості та уваги до роботи досвідчених психологів; вміння узагальнювати позитивний досвід інших	Виступ план-спостереження
5	Узагальнити досвід роботи психолога щодо застосування форм роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби	Формування знань і вмінь	Реферат
6	Розробити методичні рекомендації щодо ефективного застосування окремих форм роботи з людьми, що мають особливі	Формування мотивації і бажання працювати з людьми, що мають особливі освітні потреби	Розроблення методичних рекомендацій

	освітні потреби		
7	Спостерігати за роботою психологів під час консультування людей, що мають особливі освітні потреби	Ознайомлення з практикою організації колективних та індивідуальних консультацій для людей, що мають особливі освітні потреби	Виступ план-консультування
8	Підготувати відгук на письмові запитання людей, що мають особливі освітні потреби	Формування вмінь і навичок складати письмові відповіді на запитання людей, що мають особливі потреби	Письмові відповіді на питання
9	Виявляти помилки психологів у застосуванні засобів роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби	Формування умінь виявляти помилки; правильно застосовувати ефективні засоби роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби	Реферат
10	Розробити методичні рекомендації щодо ефективного застосування окремих засобів роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби	Формування вміння і бажання надавати допомогу людям відповідно до потреб	Розроблення методичних рекомендацій
11	Розробити методику застосування окремих методів роботи з людьми, що мають особливі потреби (за вибором)	Формування науково-творчого підходу до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби	Розроблення методики взаємодії
12	Аналізувати критичні ситуації у взаємодії	Формування аналітичного, наукового підходу до роботи, вміння об'єктивно оцінювати критичні ситуації	Виступ
13	Написати рецензію на наукову працю, статтю, присвячену взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби	Формування уваги й інтересу до наукових джерел; вміння науково і публічно оцінювати наукові праці	Письмова рецензія
14	Скласти анкету для виявлення причин помилок у взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби	Формування вмінь складати анкету; виявляти причини помилок у взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби	Складання анкети
15	Оцінити ефективність діяльності практичного психолога з людьми, що мають особливі освітні потреби	Набуття знань і вмінь оцінювати якість роботи практичного психолога з людьми, що мають особливі освітні потреби	Виступ

Завдання не обмежувалися тими, що подані в таблиці. Надавалося також можливість обирати їх з урахуванням індивідуальних особливостей, рівня розвитку, можливостей кожного студента. Так вирішувалися, наприклад, завдання спрямовані

на розроблення методичних рекомендацій щодо застосування окремих форм роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби; оцінювання ефективності роботи практичного психолога з людьми, що мають особливі потреби; розроблення методики застосування окремих видів роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби (за вибором) тощо.

Деякі завдання виконувалися безпосередньо під час взаємодії з людьми, що мають особливі потреби, практичними психологами за місцем їх роботи. Зокрема, це були такі завдання: «Як оцінити відповідність відомого Вам психолога професійним вимогам, необхідним для роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби?», «Узагальнити досвід практичного психолога щодо реалізації того чи іншого напрямку роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби»; «Узагальнити досвід роботи психолога щодо застосування форм і методів взаємодії роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби»; спостереження за роботою психологів під час консультування людей з особливими потребами тощо.

Виконання деяких завдань вимагало тривалого часу, а саме: психолого-педагогічного спостереження за роботою психолога під час консультування людей з особливими освітніми потребами; оцінювання ефективності його діяльності під час взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби тощо.

Виконання того чи іншого завдання відбувається по-різному. В дисертації з обмеженим обсягом неможливо розкрити методику вирішення кожного завдання. Обмежимося одним прикладом, у якому відображено основні підходи до вирішення педагогічних завдань, які використовуються на спецсемінарі.

Завдання. Аналіз критичної ситуації.

I етап – Вибір критичної ситуації. Студент може використовувати ситуацію, яку він колись спостерігав, може взяти її зі збірника завдань.

II етап – Виявлення проблеми в ситуації. Студент чітко формулює її у формі питального речення.

III етап – Встановлення причин виникнення проблеми – помилок у взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби.

IV етап – Виявлення або прогнозування наслідків, якщо не буде вирішено проблеми.

V етап – Розроблення методичних рекомендацій щодо попередження та усунення помилок у процесі взаємодії в інклюзивному середовищі.

Вирішення критичної ситуації є цілісним циклом дій, який сприяє формуванню у практичних психологів вмінню вирішувати проблеми людей з особливими освітніми потребами.

**Компоненти, критерії, показники та методики
визначення готовності практичних психологів до взаємодії в
інклюзивному середовищі**

Компоненти	Критерії готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі		Показники
	Критерій	Характеристика критерію	
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомленості сприйняття	– позитивне сприйняття психофізичної різниці учнів з ООП; – усвідомлення необхідності моніторингу індивідуальних особливостей психічного стану учасників освітнього процесу ЗЗСО шляхом застосування сучасних технологій діагностування, аналізу та прогнозування.	Вияв усвідомленості, ставлення, активності (шляхом анкетування, опитування, інтерв'ювання тощо).
	Толерантно-відповідальне ставлення	– відповідальне ставлення до діагностування: емоційно-вольової, когнітивної сфер учнів із ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки; сформованості пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уваги); обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості; – толерантне ставлення до психофізичної індивідуальності учнів з ООП;	
	Активне прагнення	– активність у здійсненні психологічного супроводу учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі; – прагнення оволодіти сучасними технологіями психологічної роботи в інклюзивному середовищі; – потреба у самоаналізі, саморозвитку, професійному самовдосконаленні; – зацікавленість у позитивних результатах психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного середовища.	
Загальні знання	Загальні знання	Знання сутності: – закономірностей учасників інклюзивного середовища з психологічної точки зору; – процесу професійного самовдосконалення, зокрема формування інклюзивної компетентності; – категорійно-поняттійного апарату психологічних засад інклюзивного середовища.	

Компоненти	Критерії готовності практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі		Показники
	Критерій	Характеристика критерію	
Когнітивний	Технологічні знання	Знання сутності сучасних психологічних технологій: — діагностування та моніторингу ООП дітей, зокрема обдарованості; — профілактики (пропедевтики, недопущення, убезпечення) дискримінації та порушення прав учнів з ООП; — психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ООП; — створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища (для учнів з ООП, інших учасників освітнього процесу); — встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; — психологічного консультування учасників інклюзивного середовища; — просвітницько-психологічної діяльності у умовах інклюзивного навчання закладів ЗЗСО.	Якісні показники теоретичних знань (шляхом усного та письмового тестування, контрольних робіт та опитування).
Операційно-діяльнісний	Діагностична діяльність	— аналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ООП; — здійснювати моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ООП; — діагностувати: емоційно-вольову, когнітивну сфери учнів з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; сформованість пізнавальних процесів (уваги сприймання, пам'яті, мислення, уяви.); — діагностувати обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості.	Якість виконання навчальних завдань, ІНДІЗ (аудиторна та позааудиторна робота; виробнича практика)
	Профілактична діяльність	— убезпечувати виникнення в учнів з ООП/ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо; дискримінації та порушення прав учнів з ООП; — виконувати роль медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з ООП, батьків учнів, педагогів та ін.), передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту; — приймати оптимально-конструктивні рішення у складних психолого-педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання.	

	Корекційно-навчальна діяльність	– надавати корекційно-розвитку послуги учням з ООП згідно з індивідуальною програмою розвитку, шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових і розвиткових порушень; – сприяти створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ООП; – розробляти та рекомендувати індивідуальну навчальну траєкторію розвитку дитини з ООП; – психологічно супроводжувати навчання та дозвілля учнів з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом); – підтримувати та сприяти поетапному розвитку й становленню учнів з ООПу соціумі, зокрема – обдарованих учнів; – актуалізувати особистісний потенціал розвитку учнів з ООП; – допомагати учням з ООП продуктивно навчатися, убезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, стану невпевненості та тривожності, комплексів тощо).	
	Консультаційна діяльність	– надавати (за запитом) рекомендації, консультації та психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам, які працюють в умовах інклюзивного середовища; – консультивати (за запитом) батьків, керівників місцевих ЗЗДО і ЗЗСО, педагогів, представників соціальних служб щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій поліпшення їхньої психологічної адаптації тощо; – консультивання учасників інклюзивного середовища щодо спілкування, навчання, виховання та розвитку учнів із ООП;	
	Просвітницько-співробітницька діяльність	– здійснювати просвітницьку діяльність щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі; – сприяти прагненню підвищувати обізнаність учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища щодо його особливостей у ЗЗСО;	

		– сприяти формуванню позитивних міжособистісних стосунків учнів з ООП, інших учасників освітнього процесу під час внутрішньошкільної інтеграції; – організовувати комплексну взаємодію всіх фахівців, які працюють в умовах інклюзивного середовища; – активно співпрацювати з батьками учнів з ООП, іншими учасниками освітнього процесу; – інформувати учасників інклюзивного середовища (передусім, батьків учнів з ООП) з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП.	
--	--	--	--

КИЇВСЬКИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ЛІНГВІСТИКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ
«Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного
середовища»

спеціальність 053 Психологія

1. Опис спецкурсу

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, ступінь вищої освіти	Характеристика навчальної дисципліни	
		Денна форма навчання	Заочна форма навчання
Кількість кредитів ECTS – 2	Галузь знань <i>05 Соціальні та поведінкові науки</i>	Вибіркова	
	Спеціальність <i>053 Психологія</i>		
Модулів – 2		Рік підготовки:	
Змістових модулів – 2		3-й	
Загальна кількість годин – 72		Семестр	
		6-й	7-й
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 1 самостійна робота студента – 1	Ступінь вищої освіти «бакалавр»	14 год.	4 год.
		Семінарські	
		14 год.	4 год.
		Самостійна робота	
		40 год.	64 год.
		Модульний контроль:	
		4 год.	
		Вид контролю: Залік	

2. Мета та завдання спецкурсу

Мета викладання спецкурсу «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища» – підготувати майбутніх практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі з різними категоріями людей.

Основні завдання вивчення спецкурсу:

- Сприяння усвідомленню майбутніми студентами сутності ключових теоретичних засад проблеми взаємодії в інклюзивному середовищі, насамперед – проблем взаємодії суб'єктів, діагностування, супроводу та корекції психічних станів людей з особливими освітніми потребами.
- Формування спеціальних умінь і навичок майбутньої діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного середовища: діагностування емоційно-вольової, когнітивної сфери учнів з особливими освітніми потребами з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; сформованості пізнавальних процесів; обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості тощо.
- Орієнтація на подальше міждисциплінарне закріплення набутих знань, умінь і навичок майбутніх практичних психологів щодо роботи в умовах інклюзивного середовища у процесі аудиторної/позааудиторної роботи та виробничої практики; виконання ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з особливими/типовими освітніми потребами, батьків учнів, педагогів), передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту; прийняття оптимально-конструктивних рішень у складних психолого-педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання; підтримки та сприяння поетапному розвитку й становленню учнів з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів; сприяння актуалізації особистісного потенціалу розвитку учнів з особливими освітніми потребами; допомоги учням з ООП продуктивно навчатися, убезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, стану невпевненості та тривожності, комплексів тощо); консультування (за запитом) батьків, керівників місцевих закладів дошкільної та загальної середньої освіти, педагогів, представників соціальних служб щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП тощо.

Очікуваний результат впровадження спецкурсу «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища» – формування у майбутніх практичних психологів інклюзивної компетентності, тобто готовності та здатності працювати в умовах інклюзивного середовища з людьми, що мають ООП.

Спецкурс «Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища» спрямований на формування у студентів професійних *компетентностей*:

1. Загальні

1.1. Соціальна. Вміння працювати в команді, виконувати різні соціальні ролі та функції, виявляти ініціативу, брати відповідальність за доручену справу.

1.2. Інформаційна. Здатність застосовувати ІКТ під час взаємодії в інклюзивному середовищі раціонально використовувати комп'ютерні засоби у процесі вирішення завдань, пов'язаних із пошуком, опрацюванням, систематизацією навчальної інформації, працювати з джерелами, знаходити і добирати необхідний матеріал для навчання, виховання і розвитку учнів з ООП.

1.3. Комунікативна. Володіння сучасною українською літературною мовою (як писемною так і усною); вміння здійснювати педагогічне спілкування, взаємодію з учнями, що мають ООП, їхніми батьками, колегами, адекватно сприймати дії та вчинки співрозмовників, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки, взаємодію, створювати в інклюзивному середовищі сприятливий психологічний мікроклімат.

1.4. Самоосвітня. Вміння здійснювати самоосвітню діяльність, використовувати набутий досвід для вирішення професійних завдань, самоконтролю; активно мислити, розвивати креативність, інтелектуальну самостійність та ініціативність; удосконалювати

психологічну майстерність.

2. Професійні

2.1. Освітня. Вміння здійснювати взаємодію, ефективно і гнучко використовувати психокорекційні технології, форми, методи, прийоми і засоби під час роботи з учнями з ООП; здатність використовувати засвоєні знання та навчальні вміння у процесі взаємодії в інклюзивному середовищі.

2.2. Психологічна. Володіння сучасними психологічними знаннями, вміння створювати сприятливий психологічний мікроклімат, здатність враховувати індивідуальні особливості учнів з ООП, суперечності сензитивних періодів розвитку в груповій та індивідуальній роботі; проводити вивчення психічних процесів та індивідуально-психологічних властивостей людей з особливими освітніми потребами.

2.3. Діагностична. Володіння технологіями психодіагностування і прогнозування; вміння здійснювати діагностичну діяльність на основі систематичного вивчення індивідуальних особливостей учнів з ООП, їхніх інтересів, потенційних можливостей і потреб; аналізувати, коригувати їхній індивідуальний розвиток; застосовуючи різнопланові психодіагностичні методики.

2.4. Рефлексійна. Критичне оцінювання власних дій, аналіз досягнень і недоліків у оволодінні знаннями, вміннями і навичками взаємодії в інклюзивному середовищі.

3. Фахові

3.1. Здоров'язбережувальна. Раціональне ставлення і збереження власного здоров'я, створення сприятливого здоров'язберігального інклюзивного середовища; піклування про фізичне, психічне і соціальне здоров'я учнів, в т. ч. з ООП.

3.2. Методична. Володіння методами, прийомами і засобами взаємодії в інклюзивному середовищі; застосування на практиці професійних умінь і навичок для формування методичної культури, розв'язання професійних задач; ефективна організація та проведення взаємодії; інтегрування перспективних психологічних технологій для досягнення поставленої мети.

3.3. Практично-творча. Здатність застосовувати альтернативні психологічні технології та сучасні методики; володіння евристичними вміннями з метою продукування нових ідей; стилю психологічної інноваційної діяльності; вміння здійснювати особистісно орієнтовану розвивальну взаємодію, спрямовану на творче перетворення дійсності; готовність практичного психолога розробляти плани бесід, консультацій, психокорекційної роботи, виявляючи власну творчість.

Програмні результати навчання

- Вміння виявляти ступінь готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі.
- Вміння застосовувати диференційований та індивідуальний підходи під час взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби, учнів.
- Здатність добирати види робіт для зазначеної категорії людей.
- Вміння застосовувати ефективні форми, методи, прийоми і засоби взаємодії в інклюзивному середовищі, оптимально поєднуючи їх для досягнення поставленої мети.
- Готовність здійснювати психокорекційні заходи щодо зорово-просторового сприйняття, зорово-моторних координацій, пам'яті, уваги учнів з ООП.
- Вміння складати плани бесід, консультацій, психокорекційної роботи із урахуванням індивідуальних та психолого-фізіологічних можливостей учнів з ООП.
- Вміння впроваджувати ігрові ситуації під час взаємодії з метою психологічного розвантаження учнів з ООП.
- Володіння методами діагностування особливих освітніх потреб.
- Здатність виявляти труднощі, які виникають у учнів з ООП під час навчання.
- Вміння створювати ситуацію успіху для людей з ООП.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 72 години / 2 кредита ECTS, 28 годин аудиторних (14 год. – лекційні заняття, 14 год. – семінарські заняття), 4 години – модульні контрольні роботи, 40 годин – самостійна робота. Вивчення студентами навчальної дисципліни завершується складанням заліку.

3. Тематичний план навчальної дисципліни

№ з/п	Назви теоретичних розділів	КІЛЬКІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ГОДИН					
		Загальна кількість годин	К-сть аудиторних годин	К-сть лекційних годин	К-сть семінарських годин	Самостійна робота	Модульний контроль
Змістовий модуль 1							
Теоретичні основи підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі							
1	Проблема людей з ООП в історії розвитку медичної психолого-педагогічної науки	6	2	2		4	
2	Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості людей/дітей з ООП	8	4	2	2	4	
3	Труднощі та проблеми під час взаємодії в інклюзивному середовищі	6	2	2		4	
4	Психолого-педагогічний супровід учнів з ООП в інклюзивному середовищі	8	4	2	2	4	
5	Особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з ООП	6	2		2	2	2
Разом		34	14	8	6	18	2
Змістовий модуль 2							
Технології здійснення взаємодії в інклюзивному середовищі							
1	Діагностичний інструментарій виявлення особливих освітніх потреб	10	4	2	2	6	
2	Особливості проведення моніторингу психічного стану та розвитку учнів з ООП	9	4	2	2	5	
3	Система вправ і завдань щодо психокорекційної роботи з учнями з ООП	7	2		2	5	
4	Взаємодія з батьками учнів з ООП	12	4	2	2	6	2
Разом		38	14	6	8	22	2
Разом за навчальним планом		72	28	14	14	40	4

4. Програма спецкурсу **«Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища»**

Змістовий модуль 1

Теоретичні основи підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі

Лекція 1. Проблема людей з ООП в історії розвитку медичної та психолого-педагогічної науки (2 год.)

Основна мета і завдання курсу, ретроспективний аналіз особливих освітніх потреб, аналіз зарубіжної та української медичної та психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми. Чинники, що впливають на виникнення ООП. Сутність понять «інклюзія», «інклюзивне середовище», «взаємодія», «діти з ООП».

Основні поняття: проблема інклюзії, діти з ООП, інклюзивне середовище, психокорекційна робота.

Лекція 2. Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості людей/дітей з ООП (2 год.)

Психофізіологічні особливості учнів з ООП. Основні категорії людей з особливими освітніми потребами: люди зі зниженим слухом, люди з порушеннями мовлення, люди з порушенням зору; діти з труднощами у навчанні, важковиховувані та педагогічно занедбані діти, діти з раннім дитячим аутизмом, гіперактивні діти, діти, що мають порушення уваги, діти-індіго, діти/люди з порушенням опорно-рухового апарату (в т. ч. церебральним паралічем), діти з синдромом Дауна, діти з затримкою психічного розвитку. Закономірності психологічних засад інклюзивного навчання. Характеристика технологій психокорекційної роботи в умовах інклюзивного середовища.

Основні поняття: діти з ООП, індивідуальні особливості, психолого-фізіологічні особливості, психокорекційна взаємодія, інклюзивне середовище.

Семінарське заняття 1. Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості дітей з ООП (2 год.)

Лекція 3. Труднощі та проблеми під час взаємодії в інклюзивному середовищі (2 год.)

Психофізіологічні причини і особливості труднощів і проблем під час взаємодії з дітьми різних категорій. Труднощі, які виникають під час взаємодії з дітьми, що мають ООП. Психологічні причини і форми шкільної дезадаптації учнів з ООП. Аналіз наукової літератури за проблемою виникнення особливих освітніх потреб, причини їх виникнення.

Основні поняття: діти з ООП, труднощі, взаємодія, особливі освітні потреби.

Лекція 4. Психолого-педагогічний супровід учнів з ООП в інклюзивному середовищі (2 год.)

Готовність дитини з ООП до навчання в школі. Створення сприятливих умов для реалізації потенційних можливостей дітей цієї категорії. Особливості взаємодії з урахуванням освітніх потреб. Формування мотивації до навчання. Методи диференційованого та індивідуального підходів у взаємодії. Специфічні психофізіологічні можливості навчання хлопчиків і дівчаток з ООП. Створення ситуації успіху під час взаємодії з урахуванням вимог нейропсихології.

Основні поняття: психологічний супровід, психологічна допомога, психологічна підтримка, диференційований та індивідуальний підхід, ситуація успіху, діти з ООП.

Семінарське заняття 2. Психолого-педагогічний супровід взаємодії в

інклюзивному середовищі учнів з ООП (2 год.)

Семінарське заняття 3. Особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з ООП (2 год.)

Змістовий модуль 2

Технології здійснення взаємодії в інклюзивному середовищі

Лекція 5. Діагностичний інструментарій виявлення особливих освітніх потреб (2 год.)

Діагностичний інструментарій з виявлення особливих освітніх потреб; анкети, опитувальники, бесіди. Особливості діагностування дітей з ООП.

Основні поняття: діагностування, тести, анкети, опитувальник, бесіди, діти з ООП.

Семінарське заняття 4. Особливості методики діагностування в дітей особливих освітніх потреб (2 год.)

Лекція 6. Особливості проведення моніторингу психічного стану та розвитку учнів з ООП (2 год.)

Урахування особливостей дітей з ООП під час взаємодії. Основні етапи вивчення психічного стану та розвитку учнів з ООП.

Основні поняття: особливості дітей з ООП, моніторинг, психічний стан, розвиток.

Семінарське заняття 5. Технології діагностування сформованості пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява) в учнів з ООП (2 год.)

Семінарське заняття 6. Система вправ і завдань щодо психокорекційної роботи з учнями з ООП (2 год.)

Лекція 7. Взаємодія з батьками учнів з ООП (2 год.)

Робота з сім'єю дитини з ООП. Мікросоціальні умови життя дітей та їх вплив на виникнення особливих освітніх потреб. Методики дослідження особливостей мікроклімату сім'ї. Методичні рекомендації та поради батькам щодо навчання та виховання дитини з ООП.

Основні поняття: батьки дитини з ООП, діагностичні методики, методичні рекомендації, поради.

Семінарське заняття 7. Робота з батьками дитини з ООП(2 год.)

5. Навчально-методична карта спецкурсу

«Основи роботи практичного психолога в умовах інклюзивного середовища»

Разом: 60 год., із них: аудиторних (14 год. – лекційних., 14 год. – семінарських занять) 28 год. – самостійна робота, 4 год. – модульний контроль

Модулі	Змістовий модуль I				Змістовий модуль II			
Назва модуля	Теоретичні основи підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі				Технології здійснення взаємодії в інклюзивному середовищі			
Кількість балів за модуль	82 бали				92 балів			
Лекції	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Теми лекційних занять	Проблема людей з ООП в історії розвитку медичної та психолого-педагогічної науки	Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості людей/дітей з ООП	Труднощі та проблеми під час взаємодії в інклюзивному середовищі	Психолого-педагогічний супровід учнів з ООП в інклюзивному середовищі		Діагностичний інструментарій виявлення особливих освітніх потреб	Особливості проведення моніторингу психічного стану та розвитку учнів з ООП	Взаємодія з батьками учнів з ООП
Теми семінарських занять		Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості дітей з ООП		Психолого-педагогічний супровід взаємодії в інклюзивному середовищі учнів з ООП	Особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з ООП	Особливості методики діагностування в дітей особливих освітніх потреб	Технології діагностування сформованості пізнавальних процесів	Система вправ і завдань щодо психокорекційної роботи з учнями з ООП
Самостійна робота	5 б.	5 б.	5 б.	5 б.	5 б.	5 б.	5 б.	5 б.
Види поточного контролю	Модульна контрольна робота 1 25 балів				Модульна контрольна робота 2 25 балів			
	Залік							

6. Плани семінарських занять

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I

Теоретичні основи підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі

Семінарське заняття 1

Тема: Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості дітей з ООП

План

1. Сутність понять «інклюзія», «інклюзивне середовище», «взаємодія», «діти з ООП».
2. Основні категорії людей з особливими освітніми потребами.
3. Чинники, що впливають на виникнення ООП.
4. Психофізіологічні особливості учнів з ООП.
5. Закономірності психологічних засад інклюзивного навчання та інклюзивного навчання.
6. Характеристика технологій психокорекційної роботи в умовах інклюзивного середовища.

Рекомендована література

Основна: 1, 2

Додаткова: 1, 6, 7

Семінарське заняття 2

Тема: Психолого-педагогічний супровід взаємодії в інклюзивному середовищі учнів з ООП

План

1. Психофізіологічні причини виникнення труднощів і проблем під час взаємодії з дітьми різних категорій.
2. Психологічні причини і форми шкільної дезадаптації учнів з ООП.
3. Труднощі, які виникають під час взаємодії з дітьми з ООП.
4. Психологічні причини і форми шкільної дезадаптації учнів з ООП.
5. Специфічні психофізіологічні можливості навчання хлопчиків і дівчаток з ООП.
6. Готовність дитини з ООП до навчання в школі.
7. Створення ситуації успіху під час взаємодії з урахуванням вимог нейропсихології.

Рекомендована література

Основна: 1, 2

Додаткова: 1, 3, 4

Семінарське заняття 3

Тема: Особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з ООП

План

1. Особливості взаємодії з урахуванням освітніх потреб.
2. Методи і прийоми формування мотивації до навчання.
3. Врахування індивідуальних та психолого-фізіологічних особливостей дітей з ООП під час організації навчально-пізнавальної діяльності.
4. Застосування індивідуального підходу під час навчання учнів з ООП.
5. Застосування диференційованого підходу під час навчання учнів з ООП.

Рекомендована література

Основна: 1, 2

Додаткова: 6, 7

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II

Технології здійснення взаємодії в інклюзивному середовищі

Семінарське заняття 4

Тема: Особливості методики діагностування в дітей особливих освітніх потреб План

1. Особливості діагностування дітей з ООП.
4. Опитувальник
6. Анкетування

Рекомендована література

Основна: 1, 2

Додаткова: 1, 4

Семінарське заняття 5

Тема: Технології діагностування сформованості пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява) в учнів з ООП План

1. Основні етапи вивчення психічного стану та розвитку учнів з ООП.
2. Урахування особливостей дітей з ООП під час взаємодії.
3. Діагностичні методики вивчення сформованості уваги у дітей з ООП.
4. Психокорекційні методики вивчення сформованості пам'яті в учнів з ООП.
5. Діагностичні методики вивчення сформованості мислення у дітей з ООП.
6. Психокорекційні методики вивчення сформованості мислення в учнів з ООП.

Рекомендована література

Основна: 1, 2

Додаткова: 6, 7

Семінарське заняття 6

Тема: Система вправ і завдань щодо психокорекційної роботи з учнями з ООП План

1. Вправи на розвиток дрібної моторики в учнів з ООП.
2. Вправи на розвиток зорово-просторового сприйняття і зорово-моторної координації.
3. Психокорекційна робота щодо розвитку пам'яті, уваги, уяви, мислення.
4. Психокорекційна робота щодо розвитку пізнавальної активності.
5. Вправи і завдання на розвиток розумової діяльності.

Рекомендована література

Основна: 1, 2

Додаткова: 1, 5

Семінарське заняття 7

Тема: Робота з батьками дитини з ООП

План

1. Форми і методи роботи практичного психолога з сім'єю дитини з ООП.
2. Вивчення мікросоціальних умов життя дітей та їх вплив на виникнення особливих освітніх потреб.
3. Методики дослідження особливостей мікроклімату сім'ї.
4. Методичні рекомендації та поради батькам щодо взаємодії з дитиною що має ООП.

Рекомендована література

Основна: 1, 2

Додаткова: 4, 6

7. Самостійна робота ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І.

Теоретичні основи підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі

Тема 1. Проблема людей з ООП в історії розвитку медичної та психолого-педагогічної науки

1. Здійснити ретроспективний аналіз проблеми людей з ООП в історії розвитку наукової літератури.
2. Здійснити науково-пошукову роботу та підготувати проекти на тему: «Історичні факти виникнення інклюзії», «Гіпотези та причини виникнення ООП», «Індивідуальні та психологічні особливості дітей з ООП», «Сутність базових понять «інклюзія», «інклюзивне середовище», «взаємодія», «діти з ООП», «Особливості взаємодії з учнями з ООП».

Тема 2. Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості людей/дітей з ООП

1. Ознайомитися із дослідженнями науковців щодо індивідуальних та психолого-фізіологічних особливостей людей/дітей з ООП.

Тема 3. Труднощі та проблеми під час взаємодії в інклюзивному середовищі

1. Дібрати цикл статей із журналів «Початкова школа», «Початкова освіта», «Початкова школа і сучасність», «Психолог початкової школи» щодо особливостей роботи з учнями з ООП, скласти до них анотації.
2. Дібрати приклади вправ (по 5) на розвиток дрібної моторики дитини.
3. Дібрати приклади вправи (по 5) на розвиток зорово-просторового сприйняття і зорово-моторної координації.
4. Дібрати приклади вправи (по 5) для гармонізації лівої й правої півкуль головного мозку.

Тема 4. Психолого-педагогічний супровід учнів з ООП в інклюзивному середовищі

1. Проаналізувати навчальні досягнення учнів з ООП та визначити труднощі, які виникають у них під час навчання.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II.

Технології здійснення взаємодії в інклюзивному середовищі

Тема 1. Діагностичний інструментарій виявлення особливих освітніх потреб

1. Здійснити аналіз учнівських зошитів щодо виявлення ООП.
2. Розробити етапи взаємодії з учнями з ООП.

Тема 2. Особливості проведення моніторингу психічного стану та розвитку учнів з ООП

1. Розробити схему ігрових вправ, які сприяли б корекції труднощів і проблем під час навчання дітей з ООП.

Тема 3. Засоби діагностування ООП

1. Дібрати діагностичний інструментарій з виявлення ООП.
2. Розробити анкету визначення ООП.
3. Розробити опитувальник для батьків щодо встановлення причини ООП у дитини.

Тема 4. Взаємодія з батьками учнів з ООП

1. Добрати методики дослідження особливостей мікроклімату сім'ї.
2. Розробити методичні поради та рекомендації для батьків дітей з ООП.
3. Підготуйте виступ на батьківських зборах «Моя дитина з ООП».
4. Розробити і змодельовати індивідуальну бесіду з батьками дитини з ООП.
5. Створити портфолію з науковою інформацією щодо проблеми фахової підготовки до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Карта самостійної роботи студента

Змістовий модуль та теми курсу	Академічний контроль	Бали	Години
Змістовий модуль I Теоретичні основи підготовки практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі			
Проблема людей з ООП в історії розвитку медичної та психолого-педагогічної науки	Семінарське заняття	5	4
Індивідуальні та психолого-фізіологічні особливості людей/дітей з ООП	Семінарське заняття	5	4
Труднощі та проблеми під час взаємодії в інклюзивному середовищі	Семінарське заняття	5	5
Психолого-педагогічний супровід учнів з ООП в інклюзивному середовищі	Семінарське заняття	5	5
Усього за I модулем		20	18
Змістовий модуль II Технології здійснення взаємодії в інклюзивному середовищі			
Особливості методики діагностування в дітей особливих освітніх потреб	Семінарське заняття	5	5
Технології діагностування сформованості пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява) в учнів з ООП	Семінарське заняття	5	5
Система вправ і завдань щодо психокорекційної роботи з учнями з ООП	Семінарське заняття	5	6
Робота з батьками дитини з ООП	Семінарське заняття	5	6
Усього за II модулем		20	22
<i>Разом: 26 год.</i>	<i>Разом: 40 балів</i>		<i>40 год.</i>

8. Методи навчання

I. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності

1. За джерелом інформації:

Словесні: лекції (проблемні, активні, партнерські, практикуми, конференції з аналізом конкретних ситуацій) із застосуванням комп'ютерних інформаційних технологій (PowerPoint – Презентація); семінарські (діалог, дискусія, перспективний, конференція, веб-семінар, семінар – «мозковий штурм»)

Наочні: спостереження, ілюстрація, демонстрація.

Практичні: проблемно-пошукові, творчі, емоційне переживання, створення ситуації успіху, кейс-метод, мозковий штурм, мікрофон, коло ідей, робота в групах, займи позицію, прес-метод, акваріум, метод проектів.

2. За логікою передачі і сприймання навчальної інформації: індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні.

3. За ступенем самостійності мислення: репродуктивні, пошукові, дослідницькі.

4. За ступенем керування навчальною діяльністю: під керівництвом викладача; самостійна робота студентів: з книгою; виконання індивідуальних навчальних проектів.

II. Методи стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності:

1. Методи стимулювання інтересу до навчання: навчальні дискусії; створення ситуації пізнавальної новизни; створення ситуацій зацікавленості (метод цікавих аналогій тощо).

9. Методи контролю

У процесі оцінювання навчальних досягнень бакалаврів застосовуються такі методи:

Методи усного контролю: індивідуальне, фронтальне опитування, співбесіда, залік.

Методи письмового контролю: модульне письмове тестування; підсумкове письмове тестування, реферат.

Методи самоконтролю: уміння самостійно оцінювати свої знання, самоаналіз.

10. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота									Макс. сума балів
Модулі	Змістовий модуль I				Змістовий модуль II				
Бали за модуль	82 б.				92 б.				174
Лекції	4				3				7
Практичні заняття	11	11		11	11	11	11	11	77
Сам. робота	5	5	5	5	5	5	5	5	40
МКР	25				25				50
174:100=1,74									174

Рейтинговий показник успішності

Рейтингова оцінка	Оцінка за шкалою університету	Значення оцінки
A	90-100 балів	Відмінно – відмінний рівень знань (умінь) в межах обов'язкового матеріалу з, можливими, незначними недоліками
B	82-89 балів	Дуже добре – достатньо високий рівень знань (умінь) в межах обов'язкового матеріалу без суттєвих (грубих) помилок
C	75-81	Добре – в цілому добрий рівень знань (умінь) з незначною кількістю помилок
D	69-74 балів	Задовільно – посередній рівень знань (умінь) із значною кількістю недоліків, достатній для подальшого навчання або професійної діяльності
E	60-68 балів	Достатньо – мінімально можливий допустимий рівень знань (умінь)
FX	35-59 балів	Незадовільно з можливістю повторного складання – незадовільний рівень знань, із можливістю повторного перескладання за умови належного самостійного доопрацювання
F	1-34 балів	Незадовільно з обов'язковим повторним вивченням курсу – досить низький рівень знань (умінь), що вимагає повторного вивчення дисципліни

11. Методичне забезпечення спецкурсу

1. Опорні конспекти лекцій.
2. Навчальні посібники.
3. Робоча навчальна програма.
4. Збірка тестових і контрольних завдань для тематичного (модульного) оцінювання навчальних досягнень студентів.
5. Засоби підсумкового контролю (комплект друкованих завдань для підсумкового контролю).
6. Відеозаписи уроків.
7. Набір дидактичного матеріалу для проведення практичних занять.

12. Рекомендована література

Основна:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. *Сер. Інклюзивна освіта*. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
2. Мартиненко С. М. Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики: навч.-метод. посіб. / С. М. Мартиненко, М. Д. Осколова. – К. : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – 144 с.

Додаткова:

1. Родіна Н. В. Умови створення інклюзивного середовища для людей з особливими потребами : зб. наук. ст. ПЗВО «Київський міжнародний університет» й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. *Сер. Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Випуск (1) 15. Київ : КиМУ, 2020. С. 170–185.
2. Родіна Н. В. Теоретичні основи професійної підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти України. Історико-педагогічні студії: Науковий часопис / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 13–14. 193 с. С.147–149.
3. Родіна Н. В. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для людей з особливими потребами. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* / гол. ред. С.О. Сисоєва. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2021. Вип. 2. С. 72–78.
4. Родіна Н. В. Створення інклюзивного освітнього середовища як вимога часу. *Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову* : І Міжнародна наукова спеціалізована конференція (19 лютого 2021 р., м. Хмельницький). Вінниця, 2021. С. 88–89. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/19.02.2021-2/447>.
5. Родіна Н. В. Формування готовності практичних психологів до роботи в інклюзивному середовищі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* / гол. ред. С. О. Сисоєва. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2022. Вип. 3. С. 70–77.
6. Родіна Н. В. Стан формування пізнавального інтересу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. *Перспективи та інновації науки. Сер. Педагогіка, Сер. Психологія, Сер. Медицина*. 2023. № 16 (34). 2023. С. 312–325.
7. Родіна Н. В. Формування пізнавального інтересу дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* / гол. ред. С. О. Сисоєва. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2023. Вип. 3.

Анкета

**для визначення готовності практичних психологів до взаємодії в
інклюзивному середовищі ЗЗСО**

**Будь ласка, вкажіть у балах, як Ви загалом оцінюєте рівень
готовності студентів (майбутніх психологів) щодо:**

1. Прагнення оволодіти технологіями професійної діяльності в
умовах інклюзивного середовища; набуття інклюзивної компетентності:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар: _____

2. Активності у здійсненні психологічного супроводу учасників в
інклюзивному середовищі ЗЗСО (під час виробничої практики):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар: _____

3. Потреби у самоаналізі, саморозвитку та професійному
самовдосконаленні:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар: _____

4. Зацікавленості у позитивних результатах психолого-педагогічного
супроводу в умовах інклюзивного середовища ЗЗСО (під час виробничої
практики):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар: _____

Дякуємо за відповіді!

ОРІЄНТОВНЕ АНКЕТУВАННЯ

з метою визначення готовності практичних психологів до
взаємодії в інклюзивному середовищі

Анкета «Готовність до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби»

1. У психології в межах надання допомоги існує такий напрям діяльності як робота з людьми, що мають особливі освітні потреби. Який фахівець, на Вашу думку, буде найбільш успішним у цьому :

- а) фахівець, який має психолого-педагогічну освіту
- б) фахівець, який має спеціалізацію «сімейного психотерапевта»
- в) фахівець, який має особистісну мотивацію на взаємодію з людьми, що мають особливі потреби для вирішення проблем у своїй родині
- г) фахівець, який володіє спеціальними техніками і методами (гештальт, гіпноз, психоаналіз)
- д) фахівець, який вивчив і дослідив свою вихідну сім'ю
- е) фахівець, орієнтований і готовий до взаємодії з сім'єю
- ж) інше
- з) важко відповісти

2. Відзначте, що і якою мірою, на Вашу думку, визначає готовність фахівця працювати з людьми, що мають особливі потреби?

Критерії	Не визначає вищою мірою -3	Не визначає значною мірою -2	Не визначає деякою мірою -1	Не знаю 0	Визначає деякою мірою 1	Значною мірою 2	Визначає вищою мірою 3
Вік							
Стать							
Сімейний стан							
Соціальний статус особистості, досвід							
Спеціальні знання							
Уміння бути нейтральним							
Усвідомлення і відпрацювання проблем в інклюзивному середовищі							

Теоретичне осмислення різних підходів і методів надання психологічної допомоги							
Орієнтація на роботу із людьми, що мають особливі освітні потреби							

3. Як Ви думаєте, що є більш важливим у процесі підготовки майбутніх фахівців-психологів, орієнтованих на взаємодію з людьми, що мають особливі освітні потреби

Критерії	1-й ранг дуже важливо	2-й ранг важливо	3-й ранг не важливо
Загальна підготовка			
Формування і розвиток особистісних якостей			
Глибокі теоретичні знання			
Набуття спеціальних умінь і навичок у процесі навчання			
Вивчення і аналіз сценаріїв та історій в міжкультурному контексті			
Оволодіння закономірностями і умовами ефективної організації психологічної індивідуальної і групової роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби			
Усвідомлення і відпрацювання проблем людей з особливими потребами			
Спостереження та рефлексія за роботою професіонала			

Супервізія			
Практичне відпрацювання навичок роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби			
Інше			

4. Які напрями здаються Вам найбільш доцільними у підготовці фахівців психологів для роботи з людьми, що мають особливі потреби?

- а) психологія інклюзії
- б) системна сімейної психотерапії
- в) індивідуальне консультування
- г) консультативна психологія
- д) важко відповісти
- е) інше

5. Як Ви вважаєте, чи готові Ви після закінчення ЗВО працювати з людьми, що мають особливі освітні потреби? Зазначте відповідь, із якою Ви згодні.

- а) не готовий
- б) швидше не готовий
- в) важко відповісти
- г) швидше готовий
- д) готовий

6. Виберіть і відзначте три критерії готовності роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби, які характерні для Вас на цей час?

- а) установка на усвідомлення мети
- б) моделювання відповідної поведінки
- в) визначення технологій діяльності
- г) оцінка своїх можливостей роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби
- д) співвіднесення своїх можливостей роботи з людьми, що мають особливі потреби і можливими труднощами
- е) інше
- ж) важко відповісти

7. У якій сфері професійної діяльності Ви відчуваєте себе найбільш підготовленим? Обведіть відповідь, з якою Ви згодні:

- а) діагностична і корекційна
- б) експертна і консультативна
- в) психотерапевтична
- г) навчально-виховна
- д) науково-дослідна
- е) культурно-освітня
- ж) інша
- з) важко відповісти

8. До чого Ви прагнули, вступаючи на факультет/інститут психології?
Обведіть відповідь, з якою Ви згодні:

- а) здобути вищу освіту
- б) вирішити особисті проблеми
- в) пізнавальний інтерес
- г) допомога людям
- д) кар'єра
- е) перспектива отримувати певний рівень матеріальної винагороди
- ж) інше
- з) важко відповісти

9. Що Ви вважаєте ознакою успіху в професійній діяльності психолога?

- а) певний рівень матеріальної винагороди
- б) затребуваність
- в) самовдосконалення, задоволеність
- г) допомога людям
- д) розвиток науки
- е) інше
- ж) важко відповісти

Анкета для самооцінювання

готовності практичних психологів до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби

1. Як Ви підготовлені до роботи з людьми, що мають особливі потреби (підкреслити):
 - добре
 - задовільно
 - слабо
2. Які причини Вашої слабкої підготовленості до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби (ранжувати за ступенем значущості)?
 - недостатнє відображення цього аспекту роботи в освітньому процесі
 - об'єктивні труднощі цього напряму діяльності
 - сам винний
 - відсутність літератури
 - теоретична нерозробленість
3. Які труднощі маєте в роботі з людьми, що мають особливі потреби під час практики (ранжувати за ступенем значущості)?
 - недостатність знань
 - важко спілкуватися з людьми, що мають особливі потреби
 - невпевненість
 - недостатність умінь
 - не маю труднощів
4. Які види робіт з людьми, що мають особливі освітні потреби викликають у Вас труднощі (ранжувати за ступенем значущості)?
 - давати поради
 - участь у колективних справах
 - відвідування людей, що мають особливі освітні потреби
 - читання лекцій
 - домогтися виконання завдань від людей з особливими освітніми потребами
 - вивчення людей, що мають особливі освітні потреби

Анкета

з метою виявлення професійно-значущих якостей психологів

Оцініть, якою мірою сформовані у Вас якості майбутнього психолога: сформовано у вищій ступені – 3 бали; сформовано – 2 бали; швидше не сформовано – 1 бал.

Важливі професійні якості психологів	3	2	1	Примітки
1. Професійна компетентність, яка полягає у високому рівні освіти і культури, компетентність з широкого кола значущих проблем				
2. Доброзичливе ставлення до людей: – доброта – любов до людей – чуйність – почуття жалю, бажання допомогти, симпатія до інших				
3. Організаторські та комунікативні здібності: – висока комунікабельність – товариськість – у м і н н я управляти людьми, впливати на їх позиції та погляди, визивати до себе довіру, і підтримати у тяжку хвилину.				
4. Нервово-психічна витривалість: – працездатність – енергійність – ініціативність				
– наполегливість в досягненні мети				
5. Ставлення до себе: – адекватність уявлень про свою особистість, уміння вирішувати власні проблеми, впевненість у власних силах – повага до себе (самооцінка, самокритичність, ідентифікація)				
6. Високий морально-етичний рівень: – безкорисливість – чесність				
– порядність – відповідальність – висока моральність				
7. Особистісні якості: доброта, дбайливість, чуйність, привітність, толерантність, людяність, товариськість, співчуття, безкорисливість, врівноваженість.				
8. Навики спілкування: увага до інших, уміння слухати і чути, ввічливе ставлення до людей.				
9. Ставлення до роботи: сумлінність, старанність, вимогливість до себе.				

Опитувальник

з метою виявлення ставлення студентів до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби

Відзначте будь-яким знаком ступінь своєї згоди з запропонованими нижче твердженнями. Наприклад: повністю згоден – «5», згоден – «4»; невпевнений – «3»; не згоден – «2»; абсолютно не згоден – «1».

Твердження	Повністю згоден	Згоден	Не впевнений	Не згоден	Абсолютно не згоден
1. Люди з особливими освітніми потребами – це проблема для суспільства, їх треба ізолювати від решти					
2. Люди з особливими освітніми потребами – це сім'ї, які потрапили в біду, їм потрібна допомога і підтримка					
3. Людина, яка виросла у родині людей з особливими потребами, ніколи не зможе стати повноцінним членом суспільства					
4. Люди з особливими освітніми потребами – це провина дорослих членів сім'ї, тому зі своїм неблагополуччям вони мають справлятися самостійно					
5. Ніхто не застрахований від того, щоб потрапити в біду, тому люди мають допомагати один одному					
6. Перевиховання тих хто оступився, проблема дуже складна, але здійсненна					
7. Якщо розібратися у проблемах людей з особливими потребами, то їм можна допомогти					
8. Неблагополучне середовище формує людей за своїм образом і подібністю, тому простіше забрати людину звідти, ніж переконувати її стати «хорошою».					

9. Людині без сім'ї жити дуже важко, особливо якщо вона має особливі потреби					
10. Люди з особливими освітніми потребами народжують людей з низькою самооцінкою, що штовхає їх на злочини, алкоголізм, наркоманію і злидні.					
11. Кожна людина може стати щасливою, якщо їй допомогти					
12. Потрібно навчати людей бачити свій потенціал, впевненість у тому, що своє життя можна змінити, жити по-іншому					
13. Кожна людина, що перебуває у важкій життєвій ситуації, викликає почуття жалю і бажання допомогти					
14. Люди з особливими потребами часто безпорадні, вони росли в атмосфері жорстких правил, критики, постійно чекають покарання					
15. Проблеми людини, а іноді неприпустимо потворне життя – результат низької самооцінки, яку люди не змогли усвідомити, змінити. Якщо людині допомогти підвищити самооцінку, то її життя стане краще					

Ця методика дає змогу визнати у майбутніх психологів установку, готовність і бажання працювати з людьми, що мають особливі потреби.

Якщо студент набирає від 15 до 34 балів – низький рівень установки (або негативне ставлення до людей з особливими потребами); від 35 до 54 балів – середній рівень установки (або нейтральне ставлення до людей з особливими потребами); від 55 до 75 – високий рівень установки (або позитивне ставлення до людей з особливими потребами).

Негативні твердження, оцінені студентом в 5 балів, дослідником оцінюються в 1 бал.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток И**Індивідуальна картка комплексного оцінювання/самооцінювання
умінь, навичок і досвіду для визначення готовності практичних
психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі
(в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)**

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

№ з/п	Зміст завдання	Оцінка		Самооцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вироб. практ.	Ауд. роб.	Вироб. практ.	
1	Проаналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ООП					
2	Провести моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ООП					
3	Продіагностувати емоційно-вольову сферу учнів з ООП для визначення сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо					
4	Продіагностувати когнітивну сферу учнів з ООП					
5	Продіагностувати сформованість пізнавальних процесів учнів з ООП (сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги)					
6	Продіагностувати обдарованих учнів із класифікацією виду обдарованості					

**Сумарна кількість балів: _____ (із 18 можливих: три бали за
кожен вид роботи)****Підпис викладача: _____**

**Індивідуальна картка комплексного
оцінювання/самооцінювання умінь, навичок та досвіду для
з'ясування рівня сформованості
(за операційно-діяльнісним компонентом) готовності практичних
психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі
(в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)**

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

№ з/п	Зміст завдання	Оцінка		Самооцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Розроблення програми забезпечення виникнення ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо					
2	Розроблення програми забезпечення виникнення ситуації дискримінації та порушення прав учнів з ООП					
3	Виконання ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з ООП, батьків учнів, педагогів – <i>за вибором викладача психолога-наставника</i>), передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту					
4	Прийняття оптимально-конструктивних рішень у складних психолого-педагогічних ситуаціях в інклюзивному середовищі					

**Сумарна кількість балів: _____ (із 12 можливих: три бали за
кожен вид роботи)**

**Індивідуальна картка комплексного оцінювання/самооцінювання умінь,
навичок і досвіду для визначення сформованості готовності практичних
психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі
(за операційно-діяльнісним компонентом)**

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

№ з/п	Зміст завдання	Оцінка		Самооцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Надання корекційно-розвивальних послуг учням з ООП згідно з індивідуальною програмою розвитку шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових і розвивальних порушень					
2	Сприяння створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ООП					
3	Розроблення та рекомендація індивідуальної навчальної траєкторії розвитку дитини з ООП					
4	Психологічний супровід навчання учнів з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом; <i>об'єкти супроводу – за вибором і вказівкою викладача або психолога-наставника</i>)					
5	Психологічний супровід дозволяє учнів з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом; <i>об'єкти супроводу – за вибором і вказівкою викладача або психолога-наставника</i>)					

6	Підтримка та сприяння поетапному розвитку й становленню учнів з ООП у соціумі, зокрема обдарованих учнів					
7	Актуалізація особистісного потенціалу розвитку учнів з ООП					
8	Допомога учням з ООП у продуктивному навчанні, убезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, невпевненості, тривожності, комплексів тощо)					

Сумарна кількість балів: _____ (із 24 можливих: три бали за кожен вид роботи)

Продовження додатку И

**Індивідуальна картка комплексного оцінювання/самооцінювання умінь,
навичок і досвіду для визначення сформованості готовності практичних
психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі
(за операційно-діяльнісним компонентом)
в умовах аудиторної роботи та виробничої практики**

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

№ з/п	Зміст завдання	Оцінка		Самооцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Здійснення просвітницької діяльності щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі					
2	Сприяння прагненню підвищити обізнаність учасників з особливостями інклюзивного середовища					
3	Сприяння формуванню позитивних міжособистісних стосунків учнів з ООП, інших учасників освітнього процесу під час внутрішньошкільної інтеграції: толерантності та партнерства у процесі інклюзивного навчання у ЗЗСО (ставлення учнів із традиційними освітніми потребами, їхніх батьків, педагогів до дитини з ООП, її батьків)					
4	Активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучаючи їх до освітнього процесу та розроблення ІПР					
5	Формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі					

6	Організація комплексної взаємодії всіх фахівців, які працюють в інклюзивному середовищі					
7	Інформування учасників інклюзивного середовища (передусім, батьків учнів з ООП) з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП (насамперед, належності обдарованих дітей до категорії учнів з ООП)					

Сумарна кількість балів: _____ (із 21 можливих: три бали за кожен вид роботи)

Дякуємо за співпрацю!

Експерт-опитувальник «Індекс толерантності»

Інструкція: Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні або незгодні з поданими твердженнями, і, відповідно, поставте галочку або будь-який інший знак навпроти кожного твердження:

Твердження: Абсолютно незгоден. Незгоден. Скоріше незгоден. Швидше згоден. Згоден. Повністю згоден.

1. У засобах масової інформації може подаватися будь-яка думка.
2. У змішаних шлюбах, зазвичай, більше проблем, ніж у шлюбах людей однієї національності.
3. Якщо друг зрадив, треба помститися йому.
4. До кавказців ставитиметься краще, якщо вони змінять свою поведінку.
5. У суперечці може бути правильною лише одна точка зору
6. Жебраки та бродяги самі винні у своїх проблемах.
7. Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж інші народи.
8. З неохайними людьми неприємно спілкуватися.
9. Навіть, якщо я маю свою думку, готовий вислухати також інші точки зору.
10. Усіх психічно хворих необхідно ізолювати від суспільства.
11. Як член своєї сім'ї я готовий прийняти людину будь-якої національності.
12. Біженцям треба допомагати не більше, ніж решті, оскільки у місцевих проблем не менше.
13. Якщо хтось поводить себе зі мною грубо, я відповідаю тим же.
14. Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей.
15. Для наведення ладу в країні потрібна «сильна рука».
16. Приїжджі повинні мати ті ж самі права, що й місцеві жителі.
17. Людина, яка думає не так, як я, викликає в мене роздратування.
18. До деяких націй та народів важко по-доброму ставитися.
19. Безлад мене дуже дратує.
20. Будь-які релігійні течії мають право на існування.
21. Я можу уявити чорношкіру людину своїм близьким другом.
22. Я хотів би стати більш толерантною людиною у ставленні до інших.

Оброблення результатів

Для кількісного аналізу підраховується загальний результат, без поділу на субшкали. Кожній відповіді на пряме твердження надається бал від 1 до 6 («абсолютно незгоден» 1 бал, «повністю згоден» - 6 балів). Відповідям на зворотні твердження надаються реверсивні бали ("абсолютно незгоден" 6 балів, "повністю згоден" - 1 бал). Потім отримані бали підсумовуються.

Номери прямих тверджень: 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22

Номери зворотних тверджень: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

Індивідуальна чи групова оцінка виявленого рівня толерантності здійснюється за такими ступенями:

22– 60 – низький рівень толерантності– такі результати свідчать про високу інтолерантність людини та наявність у неї виражених інтолерантних установок щодо навколишнього світу та людей.

61– 99 – середній рівень– такі результати мають респонденти, для яких характерним є поєднання як толерантних так і інтолерантних характеристик. В одних соціальних ситуаціях вони поведуться толерантно, в інших можуть виявляти інтолерантність.

100 – 132 – високий рівень толерантності– представники цієї групи мають виражені риси толерантної особистості. Водночас необхідно розуміти, що результати, наближені до верхньої межі (більше 115 балів), можуть свідчити про розмивання у людини «кордонів толерантності», пов'язане, наприклад, із психологічним інфантилізмом, тенденціями до потурання, поблажливості чи байдужості. Важливо враховувати, також що респонденти, які потрапили в цей діапазон, можуть демонструвати високий рівень соціальної бажаності (особливо, якщо вони мають уявлення про погляди дослідника та мету дослідження).

Для якісного аналізу аспектів толерантності можна використовувати поділ на субшкали:

1. Етнічна толерантність: 2,4, 7, 11, 14, 18, 21.
2. Соціальна толерантність: 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20.
3. Толерантність як характеристика особистості: 3,5, 9, 13, 17, 19, 22.

Субшкала «етнічна толерантність» виявляє ставлення людини до представників інших етнічних груп і становлення у сфері міжкультурної взаємодії. Субшкала «соціальна толерантність» дає змогу досліджувати толерантні та інтолерантні прояви різних соціальних груп (меншин, злочинців, психічно хворих людей). Субшкала «толерантність як риса особистості» охоплює пункти, що діагностують особистісні риси, установки та переконання, які значною мірою визначають ставлення людини до навколишнього світу.

Контрольна робота

для встановлення рівня сформованості готовності практичних психологів до взаємодії в умовах інклюзивного середовища

(за когнітивним компонентом)

Дайте, будь ласка, розгорнуту відповідь на такі питання:

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

1. Дайте визначення таким поняттям:

- інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти – це

Оцінка викладача: 1 0

– психологічний супровід інклюзивного навчання у закладах загальноїсередньої освіти – це_____

Оцінка викладача: 1 0

– дитина з ООП – це _____

Оцінка викладача: 1 0

- психологічний супровід інклюзивного освітнього середовища – це

Оцінка викладача: **1** **0**
 – психологічне консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища – це _____

Оцінка викладача: 1 0

– інклюзивна компетентність практичного психолога – це

Оцінка викладача: **1** **0**

2. Перерахуйте посадові обов'язки практичного психолога в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти:

0 1 0

Оцінка викладача:	1	0
--------------------------	----------	----------

Сумарна кількість балів: _____ (із семи можливих)

Підпис викладача:

Тест – опитувальник

для визначення готовності студентів – майбутніх практичних психологів до взаємодії в інклюзивному середовищі
(за мотиваційно-ціннісним критерієм)

Інструкція. Вам пропонується опитувальник, в якому подані різні бажання і прагнення людини. Намагайтесь оцінити за 5-ти бальною шкалою, наскільки для Вас важливими є кожне з тверджень опитувальника.

Шкала оцінок:

1 – немає ніякого значення; 2 – має невелике значення; 3 – має певне значення; 4 – важливо; 5 – дуже важливо.

1. У взаємодії в інклюзивному середовищі обов'язково досягати поставленої мети.
2. У досліджуваній Вами галузі знань створювати щось нове.
3. Знаходити внутрішнє моральне задоволення від активного громадського життя.
4. Щоб робота була цікавою для Вас, повністю задовольняла.
5. Підвищувати рівень своїх знань, щоб не відстати в освіті від людей Вашого кола.
6. Вести такий спосіб життя, який схвалюється в колі Ваших знайомих.
7. Щоб Ваші захоплення гідно були оцінені Вашими друзями і знайомими.
8. Отримувати певну матеріальну винагороду за свою громадську діяльність.
9. Щоб вигляд Вашої квартири, будинку постійно змінювався.
10. Вступити до аспірантури, захистити дисертацію.
11. Щоб матеріальне становище Вашої сім'ї було достатньо високим.
12. Уникати конформізму в суспільно-політичних поглядах.
13. Швидко досягати поставленої мети, що стосуються захоплень.
14. Навчатися, щоб самому(самій) у всьому розбиратися і на все мати свою точку зору.
15. Мати товариські, дружні стосунки з колегами по роботі.
16. Перебувати членом, брати активну участь у роботі будь-якого клубу за інтересами.
17. Розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю.
18. Проводити вільний час разом із сім'єю, відвідуючи театри, художні виставки, концерти, тощо.
19. Щоб Ваше захоплення підкреслювало Вашу індивідуальність.
20. Щоб Ваша освіта допомагала Вам зміцнювати матеріальне становище.
21. Як оцінюють Вашу роботу інші люди.

22. Спілкуватися з різними людьми, займаючись громадською діяльністю.
23. Продовжувати навчатися, щоб повніше реалізувати свій творчий потенціал.
24. Щоб Ваші діти випереджали у своєму розвитку однолітків.
25. У вільний час створювати щось нове, оригінальне.
26. У професійній діяльності проявляти індивідуальність, своєрідність особистості.
27. Цікавитися суспільно-політичним життям, щоб бути в курсі подій, що відбуваються.
28. Мати такий рівень освіти, який давав змогу відчувати себе впевнено з найрізноманітнішими людьми.
29. У сімейному житті зберігати свободу своїх дій і можливість діяти так, як Ви вважаєте.
30. Щоб Ваші захоплення допомагали зміцнювати Ваше матеріальне становище.
31. У своїй роботі бути новатором, експериментатором.
32. Займаючись громадською діяльністю, досягати конкретних цілей.
33. Навчатися, відчуючи радість пізнання нового, раніше невідомого.
34. Бути лідером у сім'ї.
35. Щоб, займаючись своїм хобі, Ви в чомусь змінювалися, розвивалися.
36. Щоб робота надавала можливість купувати різні дефіцитні речі.
37. У громадській діяльності реалізовувати свої власні ідеї і методи роботи.
38. Щоб сімейне життя сприяло розвитку Вашої особистості, будь-яких здібностей.
39. Відпочивати душею, отримуючи глибоке задоволення від занять Вашим хобі.
40. Бути корисним для суспільства.
41. Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.
42. Регулярно влаштовувати сімейні свята із запрошенням друзів і знайомих.
43. Отримувати від своєї роботи моральне задоволення.
44. Розвивати свої пізнавальні здібності.
45. Займати такий стан у суспільстві, який сприяє поліпшенню Вашого матеріального добробуту.
46. Ретельно планувати своє сімейне життя.
47. Обговорювати з колегами питання, пов'язані з Вашою професійною діяльністю.
48. Щоб у громадському житті міста, країни відбувалися нові, цікаві події.
49. Щоб Ваш чоловік (Ваша дружина) був(ла) досить високого соціального стану.
50. Щоб високий рівень Вашої освіти сприяв досягненню більш високої посади.
51. Мати власні політичні погляди та переконання.
52. Чітко спланувати роботу перед тим, як її розпочати.
53. Постійно знаходити і за можливості використовувати нові методи навчання і виховання дітей в сім'ї.

54. У вільний час спілкуватися з людьми, захоплення яких збігаються з Вашими.
55. Підвищувати рівень освіченості, щоб внести свій внесок у досліджувану проблему.
56. Займаючись громадською діяльністю, навчитися переконувати людей у Ваших поглядах.
57. Щоб виконувати свою роботу не гірше за інших.
58. Щоб Ваш чоловік (Ваша дружина) отримував(а) високу зарплату.
59. Щоб Ваша освіта давала Вам певні пільги в оплаті праці, придбанні путівок, дефіциту тощо.
60. У громадській діяльності брати на себе функції координатора, організатора.
61. Щоб робота не суперечила Вашим життєвим принципам.
62. Підтримувати благополуччя духовних стосунків у сімейному житті.
63. У своїх захопленнях робити що-небудь для дому та сім'ї.
64. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб мати можливість спілкуватися в колі розумних і цікавих людей.
65. Щоб Ваші суспільно-політичні погляди збігалися з думкою тих, кого Ви вважаєте авторитетними людьми.
66. Щоб робота добре оплачувалася.
67. У сімейному житті спиратися лише на власні погляди і принципи, навіть якщо вони суперечать думкам більшості.
68. У громадській діяльності досягати поставленої мети.
69. Виробляти у себе певні якості та здібності, для того щоб уникати конфліктів у сімейному житті.
70. Бути в курсі останніх досягнень і новинок в сфері професійної діяльності.
71. Щоб Ваш вільний час був присвячений Вашим захопленням.
72. Вносити в сферу своїх захоплень різноманітність, різні вдосконалення.
73. Щоб рівень Вашої освіти відповідав рівню людини, думку якої Ви цінуєте.
74. Завоювати повагу людей завдяки своєму захопленню.
75. Навчаючись у кого-небудь, переймаючи чийсь досвід, зберігати свою індивідуальність і стиль роботи.
76. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, заздалегідь планувати свої дії.
77. У своїх захопленнях не бути схожим на інших.
78. Отримувати задоволення від навчання.
79. Урізноманітнювати прийоми роботи.
80. Щоб коло Ваших захоплень постійно розширювалось.

Контрольна робота/опитування

для визначення стану готовності практичних психологів до взаємодії
в інклюзивному середовищі

(за когнітивним компонентом)

Дайте, будь ласка, розгорнуту відповідь на такі питання:

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

Дайте визначення таким поняттям:

– інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти – це

Оцінка викладача: 1 0

– технології діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб учнів – це _____

Оцінка викладача: 1 0

– технології діагностування виду обдарованості учнів – це

Оцінка викладача: 1 0

– технології профілактики (пропедевтика, недопущення, убезпечення) дискримінації та порушення прав учнів з ООП – це

Оцінка викладача: 1 0

– технології психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ООП – це _____

Оцінка викладача: 1 0

– технології створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища (для учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу (учнів з ТОП, батьків учнів, педагогів, адміністрації школи) – це _____;

Оцінка викладача: 1 0

– технології психологічного консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища – це

Оцінка викладача: 1 0

Продовження додатку Н

– технології встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти – це _____;

Оцінка викладача: **1** **0**

– технології психологічної просвітницької діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища – це _____

Оцінка викладача: **1** **0**

**Сумарна кількість балів: _____ (із дев'яти
можливих) Підпис викладача:**

Дякуємо за відповідь

Методика діагностування спрямованості навчальної мотивації студентів – майбутніх практичних психологів

Мета методики – визначення спрямованості та рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів у процесі вивчення конкретних дисциплін професійного спрямування.

Загальна характеристика методики. Методика складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді. Відповіді у вигляді плюсів і мінусів записуються або на спеціальному бланку, або простому аркуші паперу навпроти порядкового номера судження. Оброблення проводиться відповідно до ключа.

Зміст тесту-опитувальника

Інструкція. Вам пропонується взяти участь у дослідженні, спрямованому на оцінювання ефективності навчання. Прочитайте кожне судження і висловіть своє ставлення до досліджуваного предмета, проставивши навпроти номера судження свою відповідь, використовуючи такі позначення:

правильно – (+ +); можливо, правильно – (+); можливо, неправильно; неправильно.

Зміст запропонованих суджень

1. Вивчення дисципліни дасть мені можливість дізнатися багато важливого для себе, проявити свої здібності.
2. Досліджувана дисципліна мені цікава, і я хочу знати з неї якомога більше.
3. У процесі вивчення дисципліни мені достатньо тих знань, які я здобуваю на заняттях.
4. Навчальні завдання з дисципліни мені нецікаві, я їх виконую, бо цього вимагає викладач.
5. Труднощі, що виникають у процесі вивчення дисципліни, роблять її для мене ще більш цікавою.
6. У процесі вивчення дисципліни, крім підручників і рекомендованої літератури, самостійно читаю додаткову літературу.
7. Вважаю, що важкі теоретичні питання з дисципліни можна було б не вивчати.
8. Якщо щось не виходить під час вивчення дисципліни, намагаюся розібратися і дійти до суті.
9. На заняттях з дисципліни у мене часто буває такий стан, коли зовсім не хочеться навчатися.
10. Активно працюю і виконую завдання тільки під контролем викладача.
11. Матеріал, що вивчається з дисципліни, з цікавістю обговорюю у вільний час.
12. Намагаюся самостійно виконувати завдання з дисципліни, не люблю коли мені підказують і допомагають.

13. За можливості намагаюся списати у товаришів або прошу когось за мене виконати завдання.
14. Вважаю, що всі знання з дисципліни є цінними і за можливості потрібно знати з неї якомога більше.
15. Оцінка з дисципліни для мене важливіша, ніж знання.
16. Якщо я погано підготовлена(ий) до заняття, то особливо не засмучуюсь і не переживаю.
17. Мої інтереси і захоплення у вільний час пов'язані з вивченням цієї дисципліни.
18. Дисципліна дається мені складно, і мені доводиться змушувати себе виконувати навчальні завдання.
19. Якщо через хворобу (або інших причин) я пропускаю заняття, то мене це засмучує.
20. Якби було можливо, то я виключила(в) би дисципліну з навчального плану.

Підрахунок показників опитувальника проводиться відповідно до ключа, де «так» означає позитивні відповіді (вірно; мабуть, вірно), а «ні» – негативні (мабуть, не так; невірно).

Ключ

Так – 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19 Ні – 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За кожен збіг з ключем нараховується один бал. Чим вище сумарний бал, тим вище показник сформованості внутрішньої мотивації вивчення дисципліни. За низьких сумарних балах домінує зовнішня мотивація її вивчення.

Аналіз результатів. Отриманий у процесі оброблення відповідей результат розшифровується таким чином:

0–10 балів – зовнішня мотивація; 11–20 балів – внутрішня мотивація.

Для визначення рівня внутрішньої мотивації можуть бути використані також такі нормативні межі:

0–5 балів – низький рівень сформованості внутрішньої мотивації; 6–14 балів – середній рівень сформованості внутрішньої мотивації;

15–20 балів – високий рівень сформованості внутрішньої мотивації.

Анкетування

студентів - майбутніх практичних психологів до взаємодії в щодо розуміння ними сутності базових понять

(за когнітивним компонентом)

Дайте, будь ласка, розгорнуту відповідь на такі питання:

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

Дайте визначення таким поняттям:

– взаємодія – це

_____;

Оцінка викладача: **1** **0**

– інклюзія – це

_____;

Оцінка викладача: **1** **0**

– особливі потреби – це

_____;

Оцінка викладача: **1** **0**

– люди з особливими освітніми потребами – це

_____;

Оцінка викладача: **1** **0**

– інклюзивне середовище – це

_____;

Сумарна кількість балів: _____ (із п'яти можливих)

Підпис викладача: _____

Дякуємо за відповідь!

Анкети

для визначення стану готовності практичних психологів до взаємодії
в інклюзивному середовищі
(за операційно-діяльнісним компонентом)

1. Чи задовольняє Вас обраний фах?
2. Який варіант психолого-педагогічної діяльності Вас приваблює у майбутній професійній діяльності у:
 - а) ЗЗСО
 - б) установі позашкільній
 - в) соціальному притулку для дітей
 - г) центрі допомоги сім'ї і дітям
 - д) не планую працювати за фахом
 - е) в дитячому будинку (інтернаті)
 - ж) в установах початкової освіти
 - з) деś ще
3. Психолого-педагогічна підтримка – це _____.
Чи є, на Вашу думку, здійснення психолого-педагогічної підтримки людей з особливими освітніми потребами пріоритетним напрямом діяльності психолога в сучасному ЗЗСО? Відповідь аргументуйте.
4. Що могло б Вас залучити до роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби? (підкресліть потрібне)
 - а) можливість творчості
 - б) можливість самовдосконалення
 - в) можливість допомоги у вирішенні проблеми соціального неблагополуччя
 - г) можливість отримати задоволення від своєї праці
 - д) можливість надати допомогу і підтримку людям з особливими потребами
 - е) можливість надати допомогу і підтримку «важкій дитині»
 - ж) усвідомлення значущості своєї праці для людей з особливими освітніми потребами
 - з) переконаність у своїх силах, знаннях, уміннях, необхідних для цієї роботи
 - і) висока оплата праці
 - к) можливість займатися тією справою, яка подобається
 - л) можливість самоствердження
 - м) нічого
 - н) інші причини
5. Якими знаннями, вміннями, якостями, на Вашу думку, має володіти практичний психолог, який здійснює роботу із людьми, що мають особливі освітні потреби?
Оцініть кожну з характеристик за відповідною шкалою:
 - повністю згоден – 3 бали

- швидше згоден, ніж не згоден – 2 бали
 - швидше не згоден, ніж згоден – 1 бал
 - повністю не згоден – 0 балів
- 1) Знання про сутність роботи із людьми, що мають особливі освітні потреби.
 - 2) Знання психологічних особливостей людей, що мають особливі потреби
 - 3) Знання особливостей організації роботи із людьми, що мають особливі потреби
 - 4) Знання видів соціального неблагополуччя та особливостей соціалізації людей з особливими потребами
 - 5) Знання методів здійснення психолого-педагогічної підтримки людей з особливими потребами
 - 6) Знання теорії та історії психолого-педагогічного захисту людей, що мають особливі потреби
 - 7) Знання специфіки здійснення психолого-педагогічної підтримки людей з особливими потребами
 - 8) Знання про себе як про особистість здатної здійснювати психолого-педагогічну підтримку людей, що мають особливі освітні потреби
 - 9) Знання соціальних інститутів, які здійснюють психолого-педагогічну підтримку людей, що мають особливі освітні потреби
 - 10) Мотиви до здійснення психолого-педагогічної підтримки людей, що мають особливі потреби
 - 11) Професійна установка на створення для людей, що мають особливі освітні потреби умов для само- та взаємопідтримки
 - 12) Усвідомлення цінності людини з особливими освітніми потребами як одного з інститутів соціалізації молодого покоління
 - 13) Професійна установка до здійснення психолого-педагогічної підтримки людей з особливими освітніми потребами
 - 14) Прагнення до спілкування з людьми, що мають особливі освітні потреби, і потреба надавати їм допомогу шляхом гармонізації внутрішньосімейних стосунків
 - 15) Прагнення поліпшити життя іншої людини
 - 16) Мотивація до здобуття нових знань про психолого-педагогічну підтримку людей з особливими освітніми потребами
 - 17) Гуманістична спрямованість
 - 18) Толерантність
 - 19) Працездатність і витривалість
 - 20) Стресостійкість
 - 21) Емпатія
 - 22) Комунікабельність
 - 23) Задоволеність своєю працею
 - 24) Організованість і зібраність
 - 25) Відповідальність за доведення розпочатої справи до кінця
 - 26) Вміння встановлювати психологічний діагноз

- 27) Уміння виявляти резервні можливості людей з особливими освітніми потребами
- 28) Уміння проектувати психолого-педагогічну підтримку людей, що мають особливі освітні потреби, виходячи з її особливостей і проблем
- 29) Уміння оцінювати результати власної діяльності
- 30) Уміння взаємодіяти з фахівцями у наданні допомоги людям з особливими освітніми потребами
- 31) Уміння актуалізувати потенціал людей з особливими освітніми потребами
- 32) Володіння методикою психолого-педагогічної підтримки людей з особливими освітніми потребами
- 33) Володіння педагогічним тактом
- 34) Уміння знаходити підхід до людей з особливими освітніми потребами
- 35) Здатність приймати людей такими, якими вони є
- 36) Творча
- 37) Старанність і дисциплінованість

Самооцінювання

рівня готовності до роботи із людьми, що мають особливі освітні потреби

Оцініть сформованість у себе знань, умінь, якостей, необхідних для здійснення психолого-педагогічної підтримки людей, що мають особливі освітні потреби за шестибальною шкалою: 5 балів – повністю сформовано; 4 бали – сформовано вище середнього; 3 бали – сформовано на середньому рівні; 2 бали – сформовано нижче середнього; 1 бал – сформовано вкрай слабо; 0 балів – не сформовано.

№ з/п	Знання	5	4	3	2	1	0
1	Знання про сутність роботи із людьми, що мають особливі освітні потреби						
2	Знання психологічних особливостей людей з особливими освітніми потребами						
3	Знання видів сімейного неблагополуччя та особливостей соціалізації людей з особливими освітніми потребами						
4	Знання теорії та історії психолого-педагогічного захисту людей з особливими освітніми потребами						
5	Знання специфіки здійснення роботи із людьми, що мають особливі освітні потреби						
6	Знання про себе як про особистість здатну здійснювати роботу із людьми, що мають особливі освітні потреби						

7	Знання методів роботи з людьми, що мають особливі освітні потреби						
Уміння							
1	Уміння встановлювати психологічний діагноз						
2	Уміння виявляти резервні можливості людей з особливими потребами						
3	Уміння проектувати роботу з людьми, що мають особливі потреби						
4	Уміння оцінювати результати власної діяльності						
5	Уміння взаємодіяти з фахівцями у наданні допомоги людям, що мають особливі освітні потреби						
6	Уміння актуалізувати потенціал людей з особливими освітніми потребами						
7	Володіння методикою соціально-педагогічної підтримки людей з особливими освітніми потребами						
8	Володіння педагогічним тактом						
9	Уміння знайти підхід до людини з особливими освітніми потребами						
10	Вміння робити аналіз власної діяльності з метою її вдосконалення та підвищення компетентності						
11	Вміння вести документацію						
Якості							
1	Гуманістична спрямованість						
2	Працездатність і витривалість						
3	Стресостійкість						
4	Емпатія						
5	Комунікабельність						
6	Задоволеність своєю роботою						
7	Організованість і зібраність						
8	Відповідальність за доведення розпочатої справи до кінця						
9	Толерантність						
10	Здатність приймати людей такими, якими вони є						

Відзначте, що найбільшою мірою вплинуло на Ваше ставлення до проблеми здійснення роботи із людьми з особливими потребами.

1	Наявність компетентності у здійсненні психолого-педагогічної підтримки людей з особливими освітніми потребами	
2	Суспільна думка	
3	Усвідомлення суспільної і професійної значущості підтримки людей з особливими освітніми потребами і власних можливостей її організації	

4	Організація і здійснення психолого-педагогічної підтримки в період виробничої практики	
5	Робота з людьми з особливими потребами в установах допомоги	
6	Приклад однокурсників і старшокурсників щодо здійснення психолого-педагогічної підтримки людей з особливими освітніми потребами	
7	Приклад психологів у здійсненні психолого-педагогічної підтримки людей з особливими освітніми потребами	
8	Система спеціальної підготовки до здійснення психолого-педагогічної підтримки у ЗВО	

Самооцінювання досвіду складання проектів роботи із людьми, що мають особливі освітні потреби

Оцініть рівень набутого досвіду складання проектів за шестибальною шкалою: 5 балів – повністю сформовано; 4 бали – сформовано вище середнього; 3 бали – сформовано на середньому рівні; 2 бали – сформовано нижче середнього; 1 бал – сформовано вкрай слабо; 0 балів – не сформований.

№ з/п	Досвід	5	4	3	2	1	0
1	Формулювання ідей і висування гіпотез						
2	Визначення цілей проектування						
3	Визначення завдань проектування						
4	Розроблення критеріїв						
5	Розроблення варіантів і вибір найбільш ефективних завдань						
6	Розроблення стратегічної програми управління реалізації проекту						
7	Визначення засобів досягнення цілей						
8	Реалізація та коригування проекту, самооцінка						
9	Аналіз і узагальнення результатів						
10	Оформлення результатів проектування як продуктів педагогічної творчості						

Есе з теми:

«Особливості взаємодії з людьми, що мають особливі освітні потреби»

студентки III курсу
групи 301ПС
Федикович Діани

Взаємодія з людьми, які мають особливі освітні потреби, є важливим і водночас відповідальним аспектом нашого суспільства. Це вимагає розуміння, терпіння та підтримки для створення інклюзивного середовища, де кожна особа з особливими освітніми потребами може розвиватися і відчувати себе прийнятою.

Однією з ключових особливостей взаємодії є необхідність індивідуального підходу. Кожна людина має свої унікальні потреби та способи навчання, і для ефективної взаємодії важливо враховувати різноманітність. Педагогічні працівники, сім'я та інші члени суспільства повинні бути готовими до адаптації, модифікації методик та надання підтримки для кожної конкретної дитини, яка має особливі освітні потреби. Освітній процес повинен бути індивідуалізованим, враховуючи потреби кожного учня. Однак, багато шкіл і навчальних закладів ще не готові до цього, і вони не забезпечують необхідних ресурсів та підтримки для учнів із різними освітніми потребами.

Іншою важливою проблемою є соціальна ізоляція та стигматизація, з якою стикаються діти з особливими освітніми потребами. Часто такі учні відчують себе відокремленими серед своїх однолітків. Це може негативно впливати на їхній емоційний та соціальний розвиток. Щоб вирішити ці проблеми, необхідно приділити більше уваги інклюзивному навчанню та створенню сприятливого середовища для всіх учнів. Адаптовані навчальні матеріали, професійна підготовка вчителів та просвітницька робота можуть допомогти зменшити нерівності в освіті. Крім того, важливо працювати над усуненням стигми та сприяти інклюзивній культурі, де різноманітність вважається цінністю.

Ще однією особливістю є необхідність розвитку емпатії та толерантності. Для успішної взаємодії важливо розуміти потреби та переживання осіб особливими освітніми потребами. Це вимагає не лише знань, а й вміння відчувати та прийняти інших такими, які вони є. Сприяючи створенню емпатичного оточення, ми робимо перший крок до побудови підтримуючого та інклюзивного суспільства. Важливо підкреслити внесок та можливості кожної особи, замість фокусування на її обмеженнях. Відсутність рівноцінного визнання може призвести до відчуття відокремлення та неприйняття, що негативно впливає на самоповагу та самостійність дітей із особливими освітніми потребами.

Таким чином, взаємодія з людьми, що мають особливі освітні потреби, вимагає комплексного підходу, побудованому на індивідуальному підході, емпатії та підтримці. Сприяючи інклюзивному середовищу, ми будемо толерантне суспільство, в якому кожна людина, незалежно від своїх особливостей, має змогу розвиватися і самореалізовуватися.

Програма виробничої практики студентів-майбутніх психологів

Компонент 1. Виробнича практика у ЗЗСО з інклюзивними та спеціальними класами

Змістовий модуль 1. Організаційно-ознайомлювальний етап

Тема 1. Організація виробничої практики, проведення настановчої конференції щодо особливостей проходження практики. Ознайомлення з базами практики. Оформлення щоденника на період виробничої практики. Вивчення забезпечення базами практики умов для навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Тема 2. Ознайомлення з нормативно-законодавчою базою діяльності ЗЗСО та інклюзивно-ресурсного центру.

Вивчення окремих нормативно-законодавчих актів щодо діяльності ЗЗСО та інклюзивно-ресурсного центру. Закон України «Про освіту» щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (Розділ II, статті 19, 20); Положення Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», від 15 вересня 2021 р. № 957; Положення про інклюзивно-ресурсний центр; Концепція Нової української школи щодо організації освітнього процесу в класі з інклюзивним навчанням та ін.

Змістовий модуль 2. Практична діяльність студента – майбутнього психолога в закладах загальної середньої освіти, в т.ч. закладах освіти інтернатного типу

Тема 1. Особливість діяльності асистента вчителя

Вивчення теки документів асистента вчителя. Спостереження за діяльністю вчителя, асистента вчителя та іншими членами командного супроводу бази практики. Педагогічне спостереження за участю дитини з ООП в освітньому процесі. Вивчення діяльності психолога у команді супроводу.

Тема 2. Участь в освітньому процесі

Розроблення конспектів індивідуальних занять із учнем, проведення консультацій щодо виконання окремих завдань, пропонованих учителем, асистентом учителя. Добірка індивідуальних завдань до теми з окремого предмету для особи з ООП. Підготовка й проведення виховного заходу (бесіди, ігор, вікторини, «творчої майстерні», виготовлення лепбуків тощо) для учня (учнів), ураховуючи його уподобання.

Компонент 2. Виробнича практика в інклюзивно-ресурсному центрі

Змістовий модуль 1. Загальна організація виробничої практики

Тема 1. Ознайомлення з роботою ІРЦ

Ознайомлення з напрямками діяльності фахівців ІРЦ. Організація й проведення фахівцями центру комплексного оцінювання розвитку дитини.

Тема 2. Спостереження за наданням фахівцями ІРЦ корекційно-розвивальних послуг для дітей з ООП.

Змістовий модуль 2. Практична діяльність здобувача освіти

Тема 1. Загальні положення

Участь у роботі ІРЦ центру на період виробничої практики (за планом роботи центру). Виконання індивідуальних завдань.

Тема 2. Створення траєкторії практичної діяльності

Підготовка й проведення корекційно-розвиткових завдань для дітей з ООП (опис змісту їх проведення). Застосування засобів навчання у процесі роботи з дітьми з ООП.

Тема 3. Науково-творча діяльність здобувача освіти у процесі проходження практики за першим та другим компонентами. Опис застосування однієї із методик WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, CASD чи інших для оцінювання розвитку дитини. Складання проєкту «Практична діяльність асистента вчителя».

МЕТОДИКА РЕНЕ ЖИЛЯ [111]

Методика спрямована на дослідження соціальної пристосованості дитини, сфери її міжособистісних відносин та їх особливостей, її сприйняття внутрішньосімейних стосунків, деяких характеристик її поведінки.

Методика дозволяє виявити конфліктні зони в системі міжособистісних відносин дитини, даючи тим самим можливість, впливаючи на ці відносини, впливати на подальший розвиток особистості дитини.

Проективна візуально-вербальна методика Р. Жили складається з 42 завдань, серед яких 25 картинок із зображенням дітей або дітей і дорослих з коротким текстом, що пояснює зображену ситуацію і питанням до досліджуваного, а також 17 текстових завдань.

Дитина, розглядаючи малюнки, відповідає на поставлені питання, показує вибране нею місце на картинці, розповідає як вона повела б себе в тій чи іншій ситуації або вибирає один з перерахованих варіантів поведінки.

Психологу можна супроводжувати обстеження бесідою з дитиною, в ході якої можна уточнити ту чи іншу відповідь, дізнатися подробиці здійснення дитиною її виборів, з'ясувати, певні особливі, «делікатні» моменти в її житті, дізнатися про реальний склад сім'ї, а також поцікавитися, хто ті люди, які намальовані, але не позначені на картинках.

Методика може бути використана при обстеженні дітей від 4 до 12 років, а у випадку вираженого інфантилізму і затримки психічного розвитку – і більш старшого віку.

Психологічний матеріал, що характеризує систему особистісних відносин дитини, одержаний за допомогою методики, можна умовно розділити на дві великі групи змінних:

Змінні, що характеризують конкретно-особистісні відносини дитини з іншими людьми:

1. ставлення до матері;
2. ставлення до батька;
3. ставлення до батьків загалом;
4. ставлення до братів і сестер;
5. ставлення до бабусі, дідуса та інших близьких дорослих родичів;
6. відношення до друга (подруги);
7. ставлення до вчителя (вихователя).

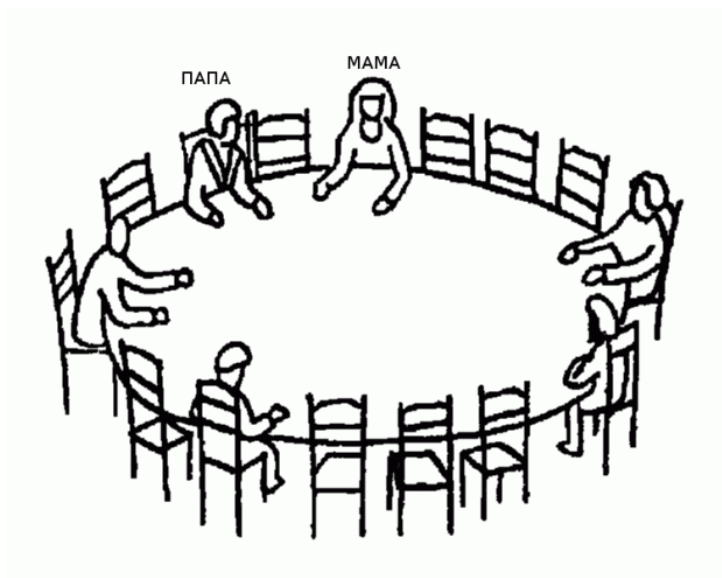
Змінні, що характеризують особливості самої дитини:

8. допитливість;
9. прагнення до спілкування у великих групах дітей;
10. прагнення до домінування, лідерства в групах дітей;
11. конфліктність, агресивність;
12. реакція на фрустрацію;
13. прагнення до усамітнення

І, як загальний висновок, **ступінь соціальної адекватності поведінки дитини**, а також фактори (психологічні та соціальні), що порушують цю адекватність.

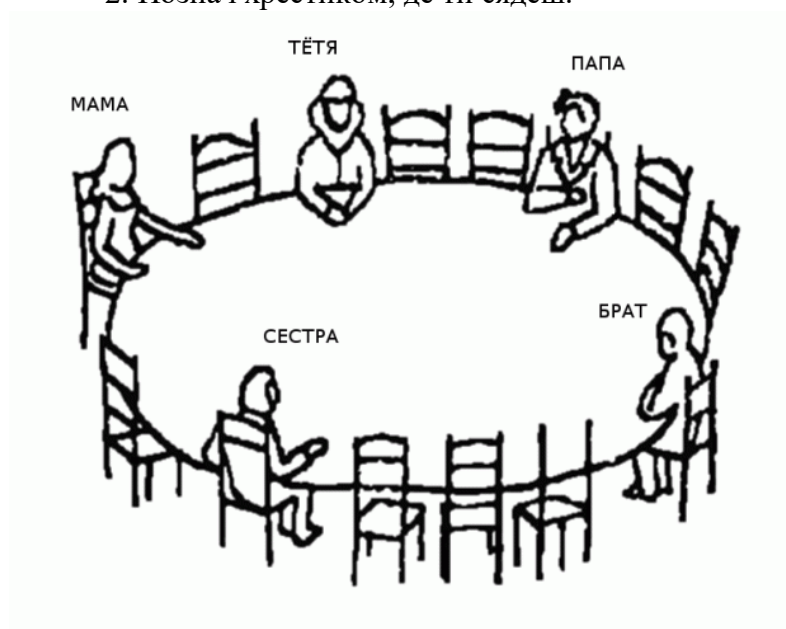
Тестовий матеріал

1. Ось стіл, за яким сидять різні люди. Познач хрестиком, де сидеш ти.

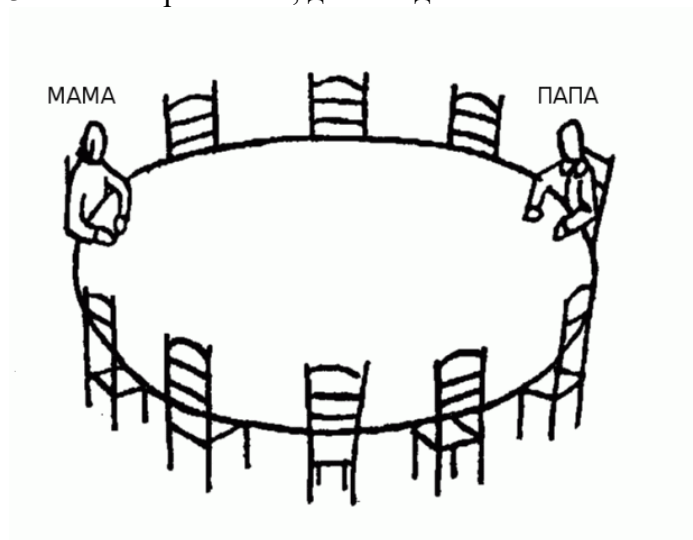


2.

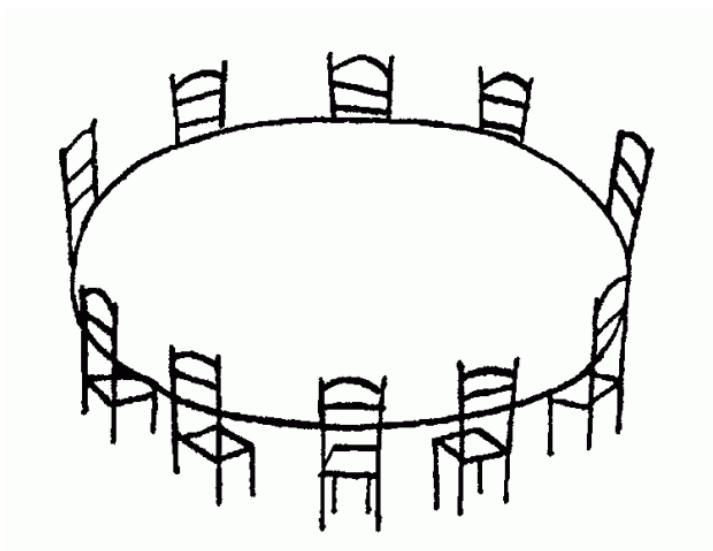
2. Познач хрестиком, де ти сидиш.



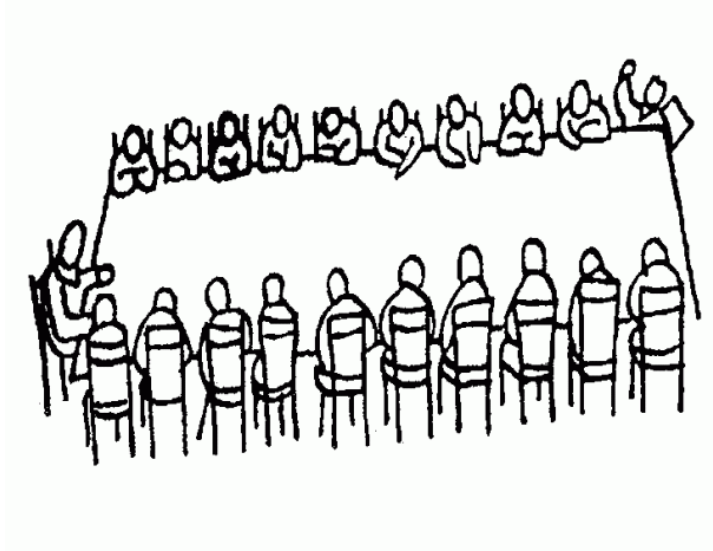
3. Познач хрестиком, де ти сидиш.



4. А тепер розмісти кілька людей і себе навколо цього столу. Познач їх родинні стосунки (тато, мама, брат, сестра) або (друг, товариш, однокласник).



5. Ось стіл, на чолі якого сидить людина, яку ти добре знаєш. Де сів би ти? Хто ця людина?



6. Ти разом зі своєю родиною будеш проводити канікули у господарів, які мають великий будинок. Твоя сім'я вже зайняла кілька кімнат. Вибери кімнату для себе.

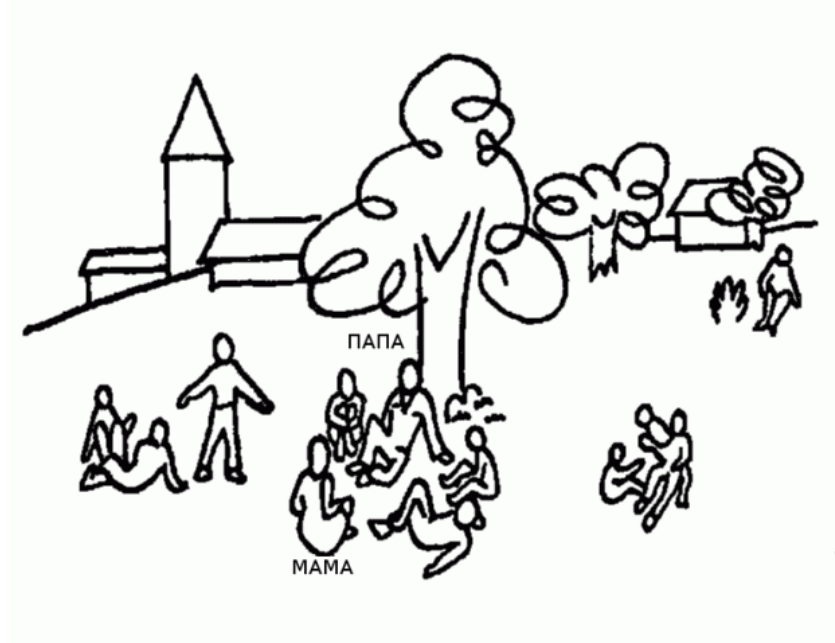
БРАТ				ПАПА и МАМА
СЕСТРА				

7. Ти довгий час гостюєш у знайомих. Познач хрестиком кімнату, яку б вибрав (вибрала) ти.

ПАПА и МАМА				
ДЕДУШКА и БАБУШКА				

8. Ще раз у знайомих. Познач кімнати деяких людей і твою кімнату.

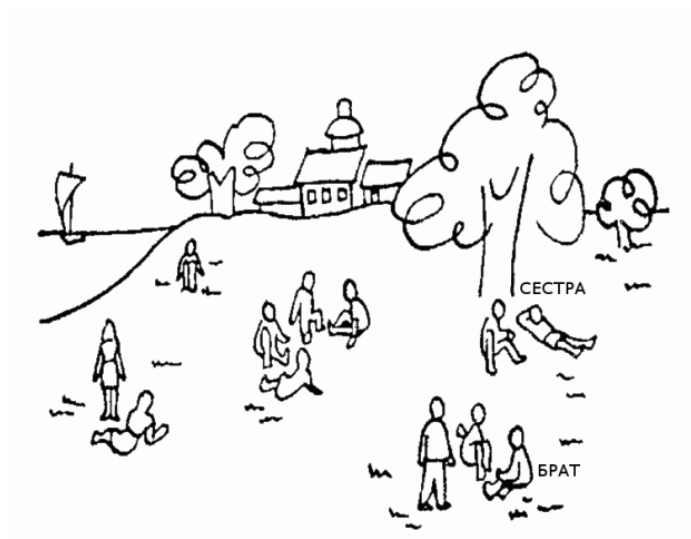
9. Вирішено піднести одній людині сюрприз. Ти хочеш, щоб це зробили? Кому? А можливо тобі все одно? Напиши нижче.
10. Ти маєш можливість виїхати на кілька днів відпочивати, але там, куди ти їдеш, тільки два вільних місця: одне для тебе, друге для іншої людини. Кого б ти взяв із собою? Напиши нижче.
11. Ти втратив щось, що коштує дуже дорого. Кому першому ти розповіси про цю прикрість? Напиши нижче.
12. У тебе болять зуби, і ти повинен піти до зубного лікаря, щоб вирвати хворий зуб. Ти підеш один? Або з кимось? Якщо підеш з кимось, то хто ця людина? Напиши.
13. Ти здав іспит. Кому першому ти розповіси про це? Напиши нижче.
14. Ти на прогулянці за містом. Познач хрестиком, де знаходишся ти.



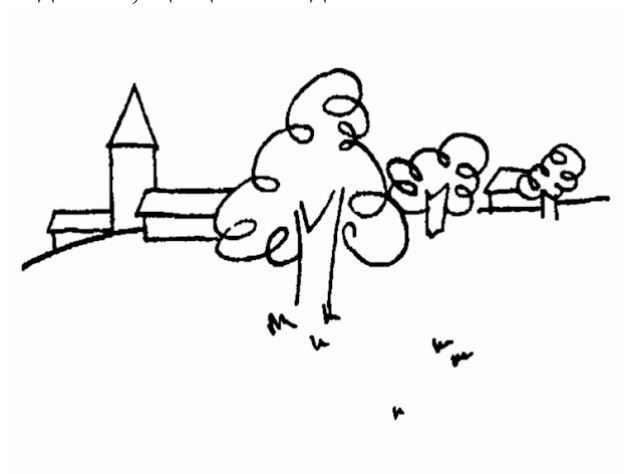
15. Інша прогулянка. Познач, де ти на цей раз.



16. Де ти на цей раз?



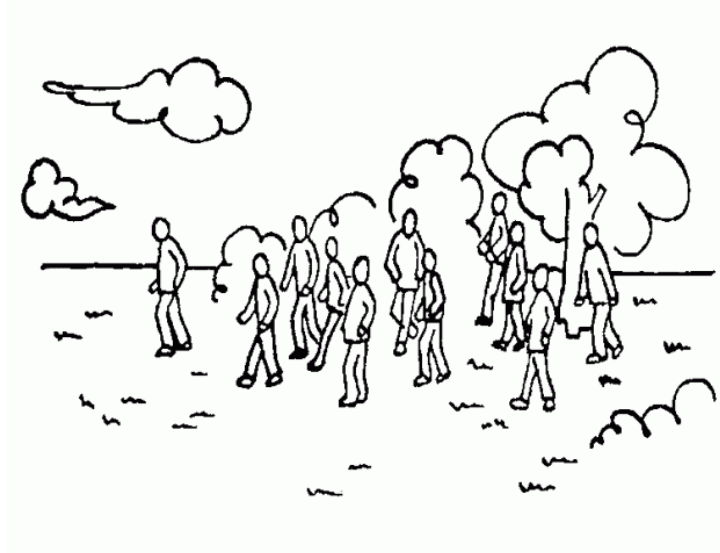
17. Тепер на цьому малюнку розмісти кілька людей і себе. Намалюй або познач хрестиками. Підпиши, що це за люди.



18. Тобі і деяким іншим дали подарунки. Хтось отримав подарунок набагато кращий за інших. Кого б ти хотів бачити на його місці? А можливо тобі все одно? Напиши.

19. Ти збираєшся в далеку дорогу, їдеш далеко від своїх рідних. За ким би ти сумував найсильніше? Напиши нижче.

20. Ось твої товариші йдуть на прогулянку. Познач хрестиком, де знаходишся ти.



21. З ким ти любиш грати: з товаришами твого віку; молодшими за тебе; старшими за тебе? Підкресли одну з можливих відповідей.

22. Це майданчик для ігор. Познач, де знаходишся ти.



23. Ось твої товариші. Вони сваряться з невідомої тобі причини. Познач хрестиком, де будеш ти.

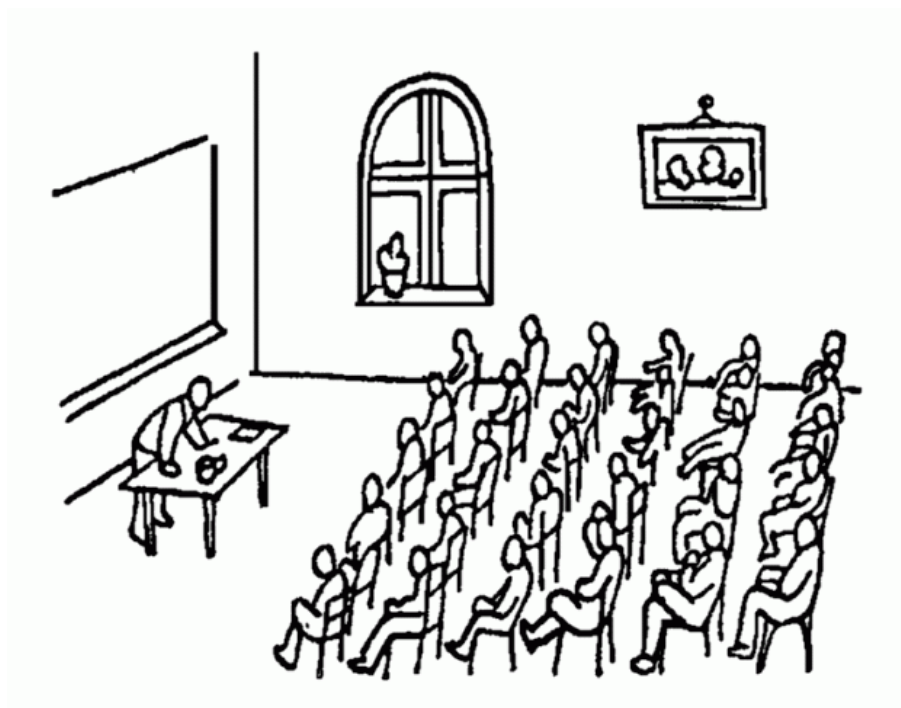


24. Це твої товариші, сваряться через правила гри. Познач, де ти.



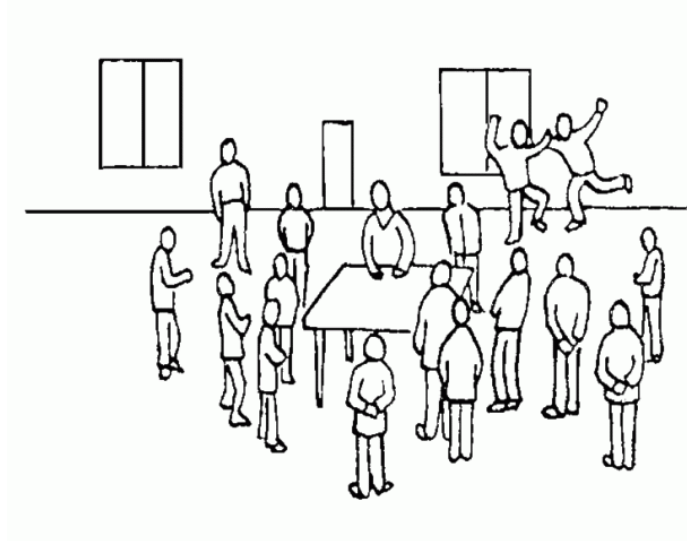
25. Товариш навмисне штовхнув тебе і звалив з ніг. Що робитимеш: будеш плакати; поскаржишся вчителю; вдариш його; зробиш йому зауваження; не скажеш нічого? Підкресли одну з відповідей.

26. Ось людина, добре тобі відома. Вона щось говорить сидячим на стільцях людям. Ти знаходишся серед них. Познач хрестиком, де ти.

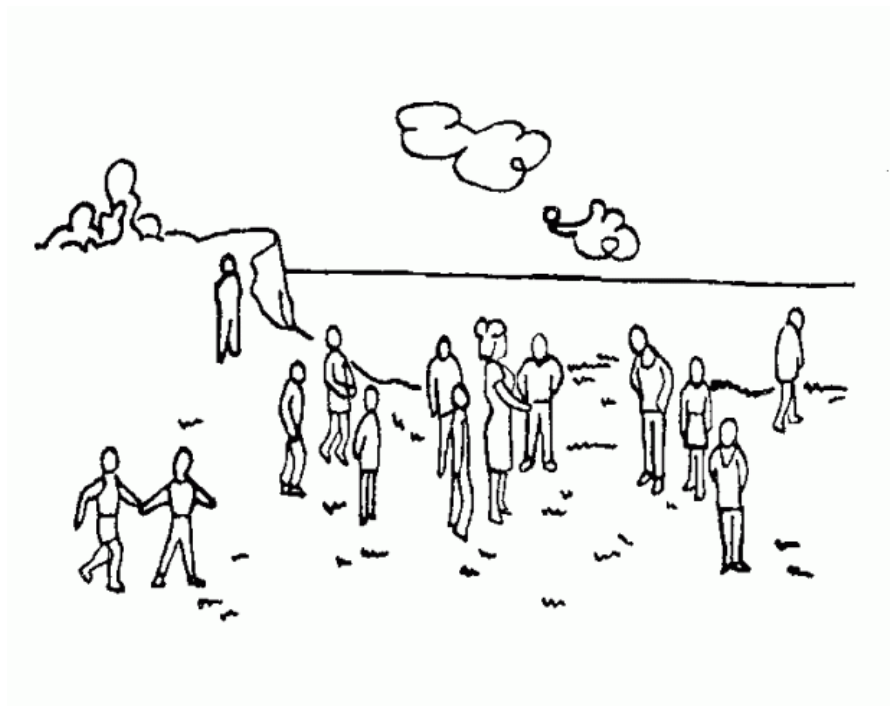


27. Ти багато допомагаєш мамі? Мало? Рідко? Підкресли одну з відповідей.

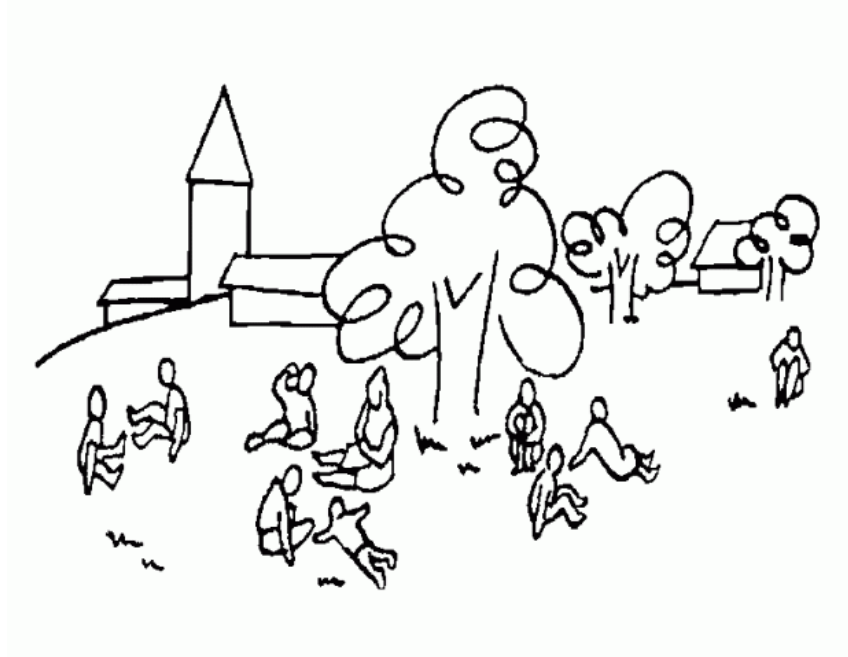
28. Ці люди стоять навколо столу, і один з них щось пояснює. Ти знаходишся серед тих, які слухають. Познач, де ти.



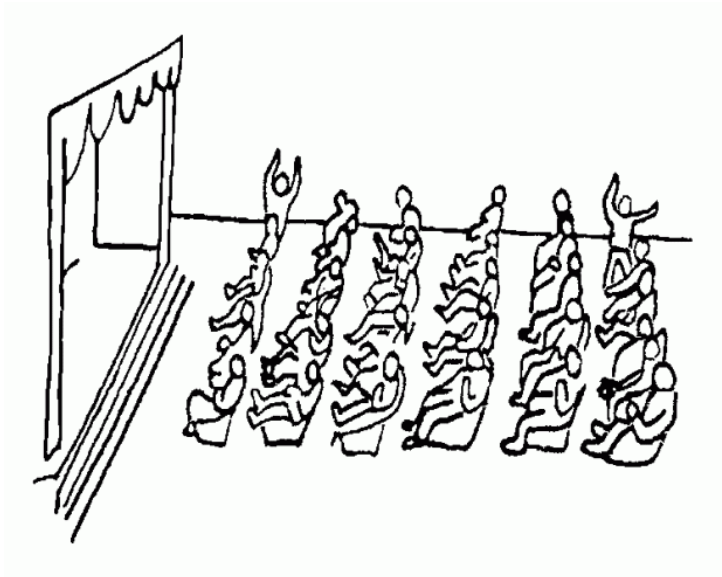
29. Ти і твої товариші на прогулянці, одна жінка вам щось пояснює. Познач хрестиком, де ти.



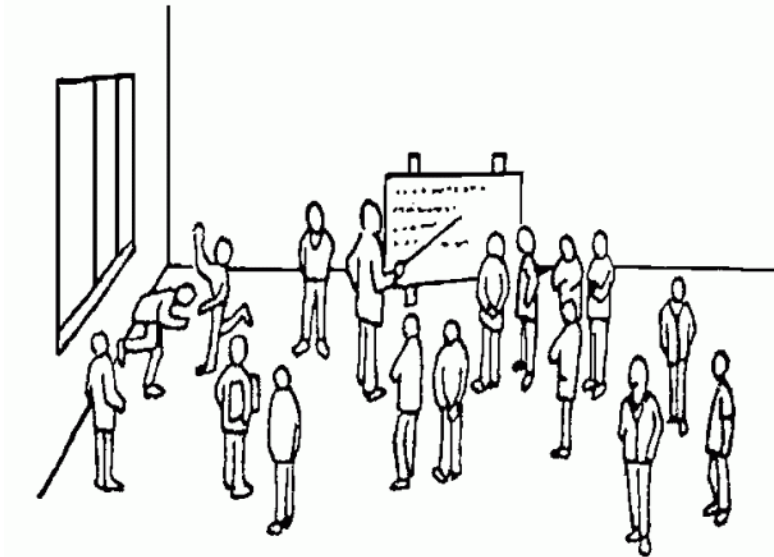
30. Під час прогулянки всі розташувалися на траві. Познач, де знаходишся ти.



31. Це люди, які дивляться цікавий спектакль. Познач хрестиком, де ти.

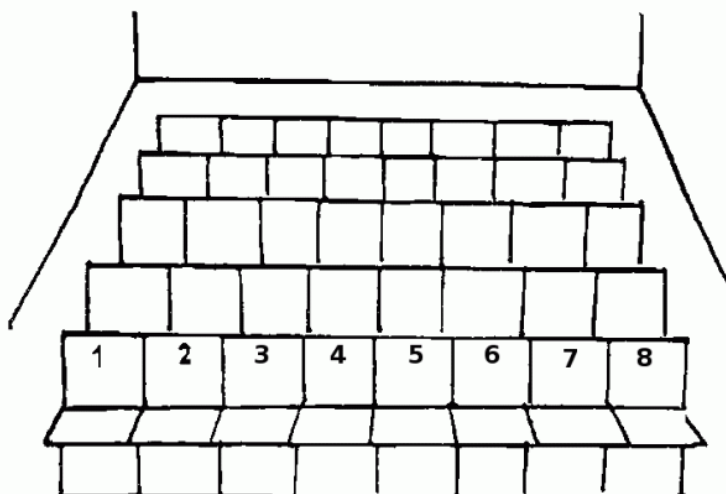


32. Це показ біля таблиці. Познач хрестиком, де ти.

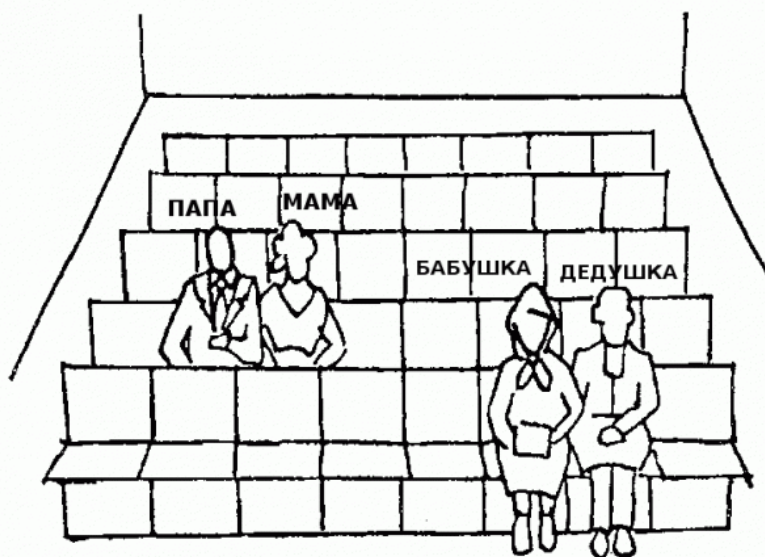


33. Один з товаришів сміється над тобою. Що робитимеш: будеш плакати; пожмеш плечима; сам будеш сміятися над ним; будеш ображати його, бити? Підкресли одну з цих відповідей.
34. Один з товаришів сміється над твоїм другом. Що робитимеш: будеш плакати; пожмеш плечима; сам будеш сміятися над ним; будеш ображати його, бити? Підкресли одну з цих відповідей.
35. Товариш взяв твою ручку без дозволу. Що робитимеш: будеш плакати; скаржитися; кричати; спробуєш відібрати; почнеш його бити? Підкресли одну з цих відповідей.
36. Ти граєш в лото (або в шашки, або в іншу гру) і два рази поспіль програєш. Ти незадоволений? Що робитимеш: будеш плакати; продовжувати грати далі; нічого не скажеш; почнеш злитися? Підкресли одну з цих відповідей.
37. Батько не дозволяє тобі йти гуляти. Що робитимеш: нічого не відповіси; образишся; почнеш плакати; почнеш протестувати; спробуєш піти всупереч забороні? Підкресли одну з цих відповідей.
38. Мама не дозволяє тобі йти гуляти. Що робитимеш: нічого не відповіси; образишся; почнеш плакати; почнеш протестувати; спробуєш піти всупереч забороні? Підкресли одну з цих відповідей.
39. Учитель вийшов і довірив тобі наглядати за класом. Чи здатний ти виконати це доручення? Напиши нижче.

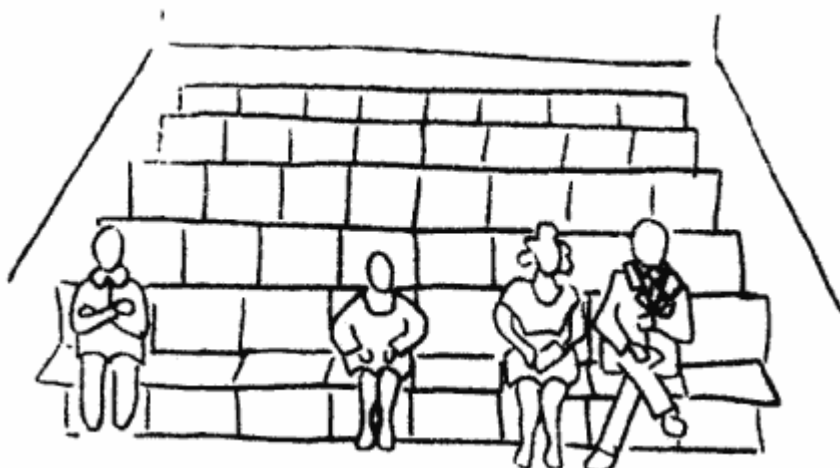
40. Ти пішов у кіно разом зі своєю родиною. У кінотеатрі багато вільних місць. Де ти сядеш? Де сидять ті, хто прийшов разом з тобою?



41. У кінотеатрі багато порожніх місць. Твої родичі вже зайняли свої місця. Познач хрестиком, де сядеш ти.



42. Знову в кінотеатрі. Де ти будеш сидіти?



Ключ до тесту

Кожна з 13 змінних утворює самостійну шкалу. Певній змінній відповідають конкретні запитання в тесті.

Ставлення до мами: 1-4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40-42

Ставлення до батька: 1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42

Ставлення до батьків загалом: 1, 3, 4, 6-8, 13-14, 17, 40-42

Ставлення до братів і сестер: 2, 4-6, 8-13, 15-19, 30, 40, 42

Ставлення до бабусі, дідуся та інших близьких дорослих родичів: 2, 4, 5, 7-13, 17-19, 30, 40, 41

Відношення до друга (подруги): 4, 5, 8-13, 17-19, 30, 34, 40

Ставлення до вчителя (вихователя): 5, 9, 11, 13, 17, 18, 26, 28-30, 32, 40

Допитливість: 5, 26, 28, 29, 31, 32

Прагнення до спілкування у великих групах дітей: 4, 8, 17, 20, 22-24, 40

Прагнення до домінування, лідерства в групах дітей: 20-24, 39

Конфліктність, агресивність: 22-25, 33-35, 37, 38

Реакція на фрустрацію: 25, 33-38

Прагнення до усамітнення: 7-10, 14-19, 21, 22, 24, 30, 40-42

Методика передбачає переважно якісний аналіз відповідей досліджуваного, тому можна інтерпретувати, виходячи з відповідей респондента на питання відповідних шкал.

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА “НЕІСНУЮЧА ТВАРИНА”

Тест рекомендовано використовувати з дітьми старшого дошкільного віку (5-6 років).

За допомогою нього можна досліджувати загальні особливості особистості дитини, агресивність, труднощі у спілкуванні. Методика може допомогти зрозуміти внутрішній світ дитини, те як вона сприймає оточуюче середовище

Процедура: намалювати малюнок на аркуші папера А4, використовуючи олівці – простий і різнокольорові та гумку; скласти оповідання про тварину.

Інструкція: “Придумай і намалюй неіснуючу тварину, тобто таку, якої ніколи і ніде раніше не існувало і не існує. А також назви її неіснуючим ім'ям”. За потреби дитину можна попередити про те, що не можна використовувати героїв казок і мультфільмів.

Оповідання можна складати у довільній формі (орієнтовно 10-15 речень). В описі бажано відобразити такі моменти: розміри тварини, де і з ким живе, чим харчується, чим зазвичай займається, чого боїться, для чого вона живе і яка від неї користь, чи має друзів, ворогів. Можна попросити назвати 3 основні бажання, які є у тварини.

Стандартна інструкція (намалювати неіснуючу тварину) емоційно нейтральна. Тому в даному тесті існують додаткові завдання намалювати: «**Найбільш злу і найстрашнішу тварину**» (дозволяє виявити найбільш приховані агресивні і депресивні тенденції, реакцію на загрозу), «**Щасливу тварину**» (цінності і прагнення досліджуваного), «**Нещасну тварину**» (характер побоювань, усвідомлені і неусвідомлені уявлення досліджуваного про його найбільш гострі проблеми, ступінь стійкості досліджуваного до різного ступеню стресів).

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ “НЕІСНУЮЧА ТВАРИНА”

Тип тварини

Реально існуюча – інтелектуальне або емоційне порушення; гостра тривога; іноді психічне захворювання (з семирічного віку). Це говорить про відсутність фантазії, творчого початку або повного небажання малювати, брати участь у тестуванні.

Людиноподібна – незадоволеність потреби в спілкуванні; типово для підліткового віку.

Існуюча раніше (наприклад, динозавр) або існуюча в культурі (наприклад, дракон) – бідність уяви; низький загальнокультурний рівень; іноді педагогічна занедбаність (з семирічного віку).

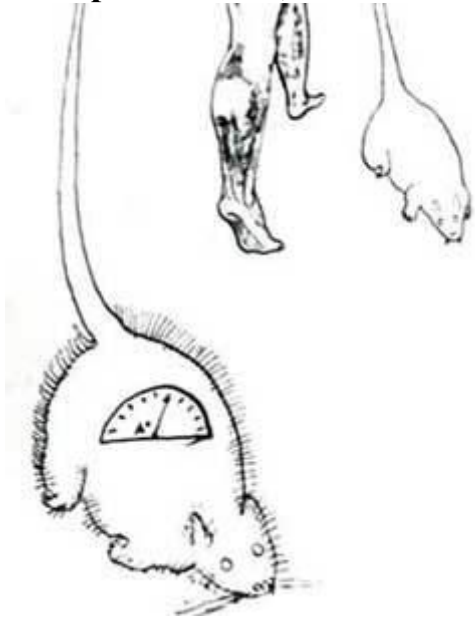
Сконструйована з частин різних тварин, яка відповідає стандартній схемі

тварини – раціоналістичний, нетворчий підхід до задачі.

Цілісна, побудована за стандартною схемою з головою, тулубом, кінцівками – художній, але в цілому стандартний підхід до задачі.

Побудована за оригінальною схемою, що не нагадує звичайних тварин – творчий підхід до задачі; низька конформність.

Надориґінальна, вигадлива – демонстративність; шизоїдність.



Наявність механічних деталей, вмонтованих в тварину найчастіше скаже про проблеми з психікою. Психологу реба звернути увагу на випадки вмонтування механічних частин в тіло “тварини” – постановка тварини на постамент, тракторні або танкові гусениці, триніжок; прикріплення до голови пропелера, гвинта; вмонтування в око електролампи, в тіло і кінцівки тварини – рукоятки, клавіші і антени. Це зазвичай відзначається у людей, схильних до ориґінальних суджень, інакомислення, що мають шизоїдні тенденції.

З кінцівками, спрямованими назовні – екстравертність.

Замкнутий, без кінцівок або з кінцівками, спрямованими до тіла – інтровертованість.

Фігура кола (особливо – нічим не заповненого) символізує і виражає тенденцію до скритності, замкнутість, закритість свого внутрішнього світу, небажання давати відомості про себе оточуючим, нарешті, небажання піддаватися тестуванню. Такі малюнки зазвичай дають дуже обмежену кількість даних для аналізу.

Можна умовно розділити тварин на: **загрозливих** (вовк, лев...), **уникаючих** (заєць...) і **нейтральних** (мураха, равлик...). Вибір типу тварини говорить про ставлення до власної особистості, до свого «Я». Людина вибирає той тип тварини, з якою себе ідентифікує. З іншого боку, так як тварина – це символ самого себе, то і розподіл тварин на хижаків і нешкідливих, дає уявлення про ставлення людини до світу – завойовник і сильний звір або слабка боязка жертва.

Положення малюнка

У нормі малюнок має бути розташований **по середній лінії** вертикально поставленого аркуша.

Розташування малюнка **ближче до верхнього краю** аркуша (чим ближче, тим більш виражено) трактується як завищена самооцінка, як невдоволення своїм становищем в соціумі, почуття недостатності визнання з боку оточуючих, тенденція до самоствердження.

Якщо малюнок розташований **в нижній частині**, то зворотна тенденція: невпевненість у собі, низька самооцінка, пригніченість, нерішучість, незацікавленість у своєму положенні в соціумі, у визнанні, відсутність тенденції до самоствердження.

Центр фігури (зазвичай голова)

Якщо **голова дивиться вправо** – людина орієнтується більше на практичну діяльність, реалізацію планів. Їй не властиві голослівні заяви.



Голова дивиться вліво – досліджуваний більше міркує, обмірковує, ніж робить. Лише невелика частина планів реалізовується. Мають місце часті нерішучість, страх діяльності, багатогодинні переживання з приводу правильності рішення.

Голова дивиться прямо – властивий егоцентризм.

Більш ніж 1 голова – наявність внутрішніх суперечностей, протилежно спрямованих тенденцій, іноді внутрішній конфлікт.

Голова відсутня – імпульсивність, іноді психічне захворювання. Форма голови грубо спотворена – органічне ураження мозку, іноді психічне захворювання. **Більш велика голова, ніж треба** – людиною більше цінується раціональне, корисне, на перше місце ставиться розум, широка ерудиція.

Очі символізують страхи людини. Вони особливо виражені, якщо видно промальовування райдужки. **Вії** вказують на демонстративність в характері, бажання загальної уваги і захоплення. **Закриті очі** – труднощі в спілкуванні, безпорадність.

Відсутні очі – аутизація, астенія.

При промальовуванні **органів слуху** – зацікавленість в інформації, значимість думки оточуючих про себе.



Рот, як орган поглинання вказує на «апетит» Неіснуючої тварини, на вираженість тенденції «присвоєння» їжі, а в символічному плані – речей, предметів. **Великий, часто відкритий рот** вказує на балакучість суб'єкта. **Вискалені зуби, відкритий, затушований рот, висунутий, роздвоєний язик / жало /** – ознака вербальної агресивності, уїдливості висловлювань. **Наявність зубів** на малюнку – показник вербальної агресії, людина захищається від нападок, критики часто грубістю. **Рот щілеподібний, у вигляді літери «О», відкритий як для крику** – ознака утрудненого спілкування, тривожності, потреби в допомозі, схильність до висловлення скарг.

Якщо сильно **промальовані губи** – чуттєвість.

Округлий рот символізує тривожність.

Довгий ніс – прагнення розширювати свої можливості.

Обмеженість кількості і розмірів органів чуття (їх повна відсутність) – інтровертованість, зосередженість на собі. Шизоїдні тенденції.

З'єднання тулуба і голови – показник надійності, захищеності або незахищеності /при тонкій ший/. **Довга шия** може трактуватися і як прагнення до розширення своїх можливостей – так само як і ніс.

Наявність на малюнку **рогів** говорить про агресію, захист. Особливо, якщо вони присутні разом з іншими агресивними елементами (**нігті, голки, щетина**). **Пір'я** свідчить про деяку демонстративність. **Шерсть, грива, зачіска** вказують на чуттєвість.

Різноманітність кінцівок – прояв творчої активності, їх химерне поєднання – оригінальність мислення, вільнодумство. **Ретельне з'єднання з тулубом** –

грунтовність і продуманість поведінки.



Крила: мрійливість, прагнення піти від повсякденної рутини, пошук себе.

Ноги (або елементи, які їх замінюють). Якщо **основа міцна**, стійка, вона скаже психологу про ґрунтовність, раціональність, вираженість її власника. Якщо ж **ніжки маленькі або тонкі** – можлива поверховість суджень, часто імпульсивність, легковажність. **Відсутність ніг, їх недостатня кількість або явна слабкість** на малюнку – низька побутова орієнтація, пасивність або невідомість у соціальних відносинах. Особливо **великі (товсті) ноги або їх надмірна кількість** – потреба в опорі, відчуття своєї недостатньої вмілості в соціальних відносинах. Варто звернути увагу на **кріплення ніг до корпусу**, якщо промальовування недбале, **слабке** – малий контроль за своїми рішеннями і зробленими висновками. Якщо **кінцівки основи однотипні і односпрямовані** – для людини характерні конформізм, банальність. Якщо в малюнку неіснуючої тварини присутні **багато різноманітних несучих деталей**, то такій людині властиві творче начало, самостійність у судженнях і

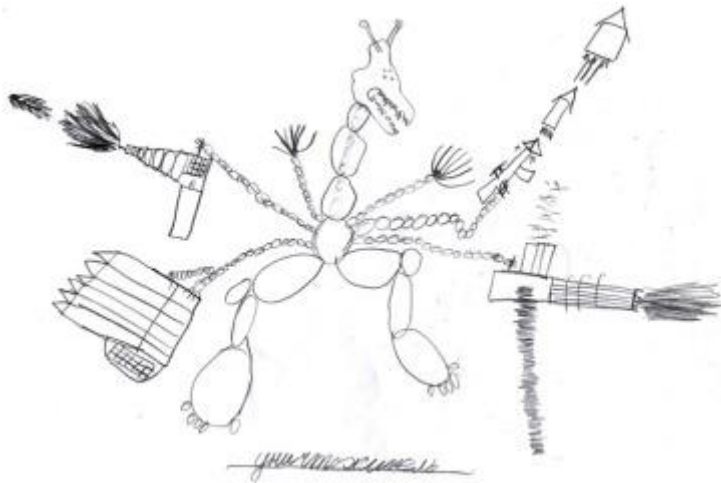


установках.

Хвіст: висловлює ставлення до себе, своїх дій /направлений вправо/ або думок /вліво/. **Піднятий вгору пишний хвіст** – бадьорість,

впевненість; **опущений вниз** «падаючий» – невпевненість, виснаженість. **Довгий, звивистий, роздвоєний хвіст** – амбівалентність самооцінки, внутрішній конфлікт. **Товстий хвіст** – висока значимість сексуальної сфери.

Контур тварини Гострі кути, штрихування – агресивний захист, досить великий страх і тривога, якщо є обведення ліній по контуру (подвійна лінія) – підозрілість і острах. Грає роль і «**напрямок**» захисту. **Вгору** – значить, людина захищається від вищестоящих людей (вчителів, начальників, строгих батьків). **Вниз** – від невизнання однолітків, насмішок, страх осуду.



Напрямок захисних елементів в різні боки скаже про готовність до захисту в будь-якій ситуації, хронічну настороженість.

Загальні доповнення Енергія досліджуваного залежить від кількості зображених деталей, **якщо тільки необхідні деталі** – економія витрат енергії, схильність до астенії, хронічні захворювання. **Якщо промальовано багато різних деталей** (крила, пір'я, бантики, ще одні ноги або лапи, кучері, квіти і різні інші прикрашаючі деталі) це говорить про впевненість в собі, про високий рівень енергії, яку людина вміє розподіляти в різні сфери діяльності. **Натиск на олівець** теж важливий, якщо людина **сильно продавлює папір** – велика тривожність. Якщо тільки **один елемент малюнка різко продавлений** – це скаже, на що саме більше всього спрямована тривога, негативні емоції.

Сексуальна атрибутика на малюнку неіснуючої тварини говорить про проблему в сексуальній сфері, неможливості налагодити контакт з протилежною статтю. Слід звернути увагу також на акцентування сексуальних ознак – **вимені, сосків, грудей у людиноподібної фігури та ін.**

Це може означати фіксацію на проблемі сексу.



Прикраси: візерунок на шкірі, хвіст павича, вії – демонстративність.

Рани, шрами – невротичний стан, іноді психічне захворювання.

Внутрішні органи, анатомічні деталі, кровоносні судини – іпохондрія, невротичний стан, іноді психічне захворювання.

Ступінь **агресивності** виражена кількістю, розташуванням і характером кутів у малюнку, незалежно від їх зв'язку з тією чи іншою деталлю зображення. Особливо вагомі в цьому відношенні прямі символи агресії – пазурі, зуби, дзьоби.

Луска, панцир – потреба в захисті, боязнь агресії.

Голки, шипи і т.п. – захисна агресія. **Гострі роги, кігті, ікла** (вилазять з рота), гострі нарости – агресивність. **Зброя, ріжуче, колюче або рубаче знаряддя** – агресивність.

Акцентування органів виділення (задній прохід, дефекація) вказує на нехтування нормами поведінки, схильність до хуліганських дій.

Назва – просто звуки, без осмислення повідають про деяку поверховність, легковажність; **слова з латинськими закінченнями, наукові** вказують на пріоритетність розуму, широкої ерудиції для людини і про демонстрацію переваги розуму; **повторювані звукові елементи** – про інфантильність; **надзвичайно довга назва** означає схильність до фантазування; **раціональне з'єднання частин слова за змістом** – практичність людини.

Аналіз оповідання

Оповідання відповідає малюнку – показник логічності мислення. **Невідповідність малюнку** – іноді порушення логічного мислення. **Особливо докладний, з ідеалізацією**, вказівкою на красу чи винятковість тварини малюнок – ознака демонстративності; схильність до компенсаторного фантазування.

Місце життя Ізольоване (печера, скелі, інша планета, космос) – брак спілкування, почуття самотності; **Згадка про важкість досяжності** (непрохідна гушавина, гори, в яких немає дороги) – боязнь агресії, потреба в

захисті; **Екзотичне** (острів Мадагаскар, зачарований ліс) – демонстративність;

Емоційно неприємне (болото, бруд) – невротичний стан; низька соціалізованість; іноді психічне захворювання.

Харчування

Явно неістивні речі (каміння, скло, метал) – низька соціалізованість, порушення спілкування; **Особливо великі об'єкти** (гори, дерева, будинки) або твердження про те, що тварина їсть все – імпульсивність; низька соціалізованість; **Люди** – негативізм; асоціальність або антисоціальність; агресивність; **Докладний опис поїдання жертв** – агресивність; **Емоційно неприємна їжа** (черв'яки, бруд, слиз) – невротичний стан; іноді психічне захворювання; **Кров, окремі частини та органи живих істот** (серце, мозок) – невротична агресія; **Не харчується нічим або харчується повітрям, енергією** – інтровертованість; іноді шизоїдність.

Улюблене заняття або тим чим зазвичай займається тварина Грає, гуляє, розважається – пряма проекція своїх бажань; **Постійно зайнята пошуками їжі** – відчуття труднощів і одноманітності життя; **Ламає дерева, топче будинки** – негативізм; асоціальність або антисоціальність; агресивність; іноді психічне захворювання; **Багато спить** – втома; астеничний стан.

Друзі Відсутні – почуття самотності; **Всі оточуючі, без конкретизації** – висока незадоволена потреба в спілкуванні; **Злі, агресивні персонажі** (акули, крокодили, дракони) – негативізм; асоціальність або антисоціальність; агресивність.

Вороги Дуже багато або повна відсутність – боязнь агресії. **Всі оточуючі** – негативізм; асоціальність або антисоціальність.

Опис способів захисту від небезпеки, вказівка на гігантський її розмір – тривожність, боязнь агресії.

Особливо довгий перелік страхів; страхи, нетипові для тварин (темрява, смерть, комахи) – страхи, невротичний стан.

Тема розмноження – значимість сексуальної сфери.

Безстатеві форми розмноження – напружене, внутрішньо конфліктне ставлення до сексуальної сфери.

Бажання тварини Мати друзів – брак спілкування. **Не мати ворогів** – боязнь агресії; іноді настороженість, підозрілість. **Щоб його не боялися** – боязнь агресії. **Стати звичайною твариною, стати людиною** – емоційний дискомфорт, пов'язаний з відчуттям своєї відмінності від оточуючих; **Стати більшим за розміром** – відчуття своєї малої значимості; боязнь агресії, потреба в захисті.

Інтерпретація додаткових завдань Найбільш зла і найстрашніша тварина порівняно зі звичайною Неіснуючою твариною Позбавлене ознак агресивності – прагнення приховати свої агресивні

тенденції, іноді повна відсутність агресивності. **З ознак агресивності присутні тільки зуби** – схильність до вербальної агресії: грубості, крику, погроз. **Особливо виражена агресивна символіка**: гострі роги, зброя – висока агресивність. **Те ж, в поєднанні з ознаками високої тривожності**: штрихуванням малюнка, численними виправленнями – невротична агресія як реакція на відчуття емоційного дискомфорту. **Голки, шипи та інші оборонні засоби** – боязнь нападу і схильність до захисної агресії. **Великі очі з радужкою замальованою чорним** – боязнь агресії.

Розпад форми, поява невротичних ознак: зображення внутрішніх органів, кровоносних судин – низька стійкість до стресу, невротична реакція на стрес; іноді психічне захворювання. **Асоціальна символіка**: **сигарета, чарка, тварина у вигляді чорта або баби-яги** – негативістичні, іноді психопатичні або психопатоподібні реакції на конфліктну ситуацію, загрозу агресії, стресову ситуацію. **Чітка впевнена лінія** – висока опірність стресу, здатність ефективно діяти в стресових ситуаціях.

Щаслива тварина в порівнянні зі звичайною **Завжди забезпечена їжею** – висока значимість матеріальних цінностей; відчуття побутового неблагополуччя; уявлення про ненадійність свого матеріального становища. **Захищена від будь-яких ворогів або не має ворогів** – боязнь агресії; іноді насторожене ставлення до оточуючих. Якщо **здатна жити усюди** (на землі, у воді, в повітрі) – висока цінність свободи; прагнення до незалежності, самостійності. **Живе вічно або дуже довго** – іпохондричні тенденції; іноді страх хвороби, смерті. **Має багато друзів** – висока цінність спілкування; незадоволена потреба в спілкуванні. **Її всі люблять** – висока цінність емоційних зв'язків. **Доставляє радість іншим** – висока цінність спілкування; іноді гіперсоціальність; прагнення справити хороше враження на психолога. **Красива, розумна** – висока цінність відповідних якостей; сумнів у наявності цих якостей у себе. **Щаслива без певного приводу (просто так)** – низький рівень розуміння себе, труднощі в усвідомленні своїх емоційних станів; іноді схильність до зниження настрою.

Нещасна тварина в порівнянні зі звичайною **Розмір сильно зменшений** – приховані депресивні тенденції; схильність до депресивної реакції на несприятливу ситуацію.

Ознаки тривоги: **штрихування, множинні лінії, розпад цілісної форми, поява ліній, що не відносяться до основного зображення** – низька стійкість до стресу; схильність до сильного підвищення рівня тривоги в несприятливих ситуаціях. **Штриховка з сильним натиском, темна частин малюнка** – низька стійкість до стресу; схильність до появи високої емоційної напруженості в несприятливих ситуаціях. **Підкреслений контур** – тенденція до контролю за своїми емоційними станами. **Живе одна, не має друзів** – почуття самотності, незадоволена потреба в спілкуванні. **Її ніхто не любить** – незадоволена потреба в емоційному контакті. **Хворіє, вмирає** – іпохондричні тенденції; депресивні тенденції; іноді страх смерті.

Погано пристосована до життя: насилу пересувається, витрачає дуже багато часу на добування їжі – відчуття труднощів життя; низький рівень соціальної адаптації. **Нещасна тварина без причини** – схильність до зниження настрою; іноді депресивний стан; низький рівень розуміння себе, труднощі в усвідомленні своїх емоційних станів.

Анкета

для студентів IV курсу
спеціальності «Психологія»

з метою визначення труднощів під час проходження виробничої практики

1. Скільки дітей з ООП було у класі, в якому Ви проходили педагогічну практику?

2. Чи виникали у вчителя труднощі під час навчання учнів з ООП? Якщо «так», то які? _____

3. Чи надавав практичний психолог індивідуальну допомогу учням з ООП під час виконання проблемних і творчих завдань? Якщо «так», то яку? _____

4. Чи давав учитель дітям з ООП диференційовані завдання під навчальних занять? Якщо «так», то які? _____

5. Який навчальний матеріал, на Вашу думку, був засвоєний учнями з ООП повністю або частково? _____

6. Зазначте причини нерозуміння навчального матеріалу учнями з ООП _____

7. Які форми оцінювання застосовував педагог на уроці до учнів з ООП? _____

8. Чи помічали Ви особливості в поведінці дітей з ООП під час спілкування з однолітками? Якщо «так», то які? _____

9. Чи відчували Ви під час виробничої практики труднощі під час роботи з учнями з ООП? Якщо «так», то які? _____

Джерело: Складено авторкою самостійно

Дякуємо за співпрацю!

Критерій однорідності χ^2 Пірсона
Мотиваційно-ціннісний компонент

Рівень	Констатувальний етап КГ	Формувальний етап КГ
Високий	36	53
Середній	74	78
Низький	79	58
Всього	189,00	189,00

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 6,5714$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Рівень	Констатувальний етап ЕГ	Формувальний етап ЕГ
Високий	30	75
Середній	76	90
Низький	83	24
Всього	189	189

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 52,9991$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Рівень	Констатувальний етап КГ	Констатувальний етап ЕГ
Високий	36	30
Середній	74	76
Низький	79	83
Всього	189	189

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 0,6709$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Рівень	Формувальний етап КГ	Формувальний етап ЕГ
Високий	53	75
Середній	78	90
Низький	58	24
Всього	189	189

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 18,7360$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Джерело: Складено авторкою самостійно

Когнітивний компонент

Рівень	Констатувальний етап КГ	Формувальний етап КГ
Високий	4	20
Середній	21	73
Низький	164	96
Всього	189,00	189,00

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 57,2172$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Рівень	Констатувальний етап ЕГ	Формувальний етап ЕГ
Високий	3	67
Середній	17	93
Низький	169	29
Всього	189	189

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 210,0133$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Рівень	Констатувальний етап КГ	Констатувальний етап ЕГ
Високий	4	3
Середній	21	17
Низький	164	169
Всього	189	189

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 0,6390$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Рівень	Формувальний етап КГ	Формувальний етап ЕГ
Високий	20	67
Середній	73	93
Низький	96	29
Всього	189	189

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 63,7124$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Операційно-діяльнісний компонент

Рівень	Констатувальний етап КГ	Формувальний етап КГ
Високий	2	20
Середній	13	70
Низький	174	99
Всього	189,00	189,00

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 74,4762$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Рівень	Констатувальний етап ЕГ	Формувальний етап ЕГ
Високий	1	61
Середній	11	74
Низький	177	54
Всього	189	189

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 170,2521$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Рівень	Констатувальний етап КГ	Констатувальний етап ЕГ
Високий	2	1
Середній	13	11
Низький	174	177
Всього	189	189

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 0,5256$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

Рівень	Формувальний етап КГ	Формувальний етап ЕГ
Високий	20	61
Середній	70	74
Низький	99	54
Всього	189	189

$$\chi^2_{\text{виб.}} = 34,0995$$

$$\chi^2_{0,95(2)} = 5,9915$$

**Аналіз навчальних планів
спеціальність 013 Початкова освіта**

Назва навчальних дисциплін	Навчальні заклади	Старі НП (до 2017/18 н.р.)				Нові НП (з 2018/19 н.р.)			
		Кількість кредитів БСТ8	Кількість годин		% від загальної кількості кредитів	Кількість кредитів БСТ8	Кількість годин		% від загальної кількості
			Загальний обсяг				Загальний обсяг		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
013 Початкова освіта* спеціалізація: практична психологія* кваліфікація: вчитель початкової школи, психолог* Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань та охорони здоров'я	УДПУ	2	72	26	0,8				
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Основи інклюзивної освіти	УДПУ	1,5	54	18	0,6				
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Основи медичних знань	УДПУ	—	—	—	—	3	90	44	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки Цикл професійної підготовки*									
Основи психодіагностики	УДПУ	2	72	24	0,8				
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Психологічна служба в системі освіти	УДПУ	2	72	30	0,8				
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Психологія девіантної поведінки	УДПУ	2,25	81	34	0,9				
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Основи психологічного консультування	УДПУ	4	144	60	1,7	6	180	60	2,5
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Психологічне діагностування з практикумом	УДПУ	3	108	40	1,25	5	150	50	2,1
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Основи психокорекції	УДПУ	2,5	90	38	1	6	180	50	2,5
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Загальна психологія з основами психодіагностики	УДПУ	-	—	—	—	5	150	50	2,1
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Цикл практичної підготовки (практики)									
Психокорекційна практика в закладах освіти	УДПУ	7	252	—	2,9	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Всього	УДПУ	26,25	945	270	10,9	25	750	254	10,4
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Всього за навчальним планом	УДПУ	240	8640	2878		240	7200	3365	
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
013 Початкова освіта* спеціалізації: Англійська мова та література* Дошкільна освіта* кваліфікація: вчитель початкової школи, вчитель англійської мови початкової школи / вихователь раннього та дошкільного віку* Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань та охорони здоров'я	УДПУ	2	72	26	0,8				
	СДПУ	2	72	28	0,8	—	—	—	—
Основи медичних знань та охорони праці з БЖД	УДПУ	—	—	—	—				
	СДПУ	—	—	—	—	3	90	32	1,25
Основи інклюзивної освіти	УДПУ	1,5	54	18	0,6				
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Основи медичних знань	УДПУ	—	—	—	—	3	90	44	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—

1 2		3 4 5 6 7 8						9	10
Цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки Цикл професійної підготовки*									
Основи психодіагностики	УДПУ	2	72	24	0,8				
	СДПУ	3	108	36	1,25	—	—	—	—
Основи інклюзивної педагогіки	УДПУ	2	72	24	0,8				
	СДПУ	1,5	54	28	0,6	—	—	—	—
Основи інклюзивної педагогіки / Основи дефектології	УДПУ	-	—	—	—				
	СДПУ	—	—	—	—	3	90	24	1,25
Загальна психологія з основами психодіагностики	УДПУ	-	—	—	—	5	150	50	2,1
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Дисципліни за вибором студента*									
Основи інклюзивної освіти	УДПУ	—	—	—	—	3	90	30	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Інклюзивна освіта в початковій школі	УДПУ	—	—	—	—	3	90	30	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Всього	УДПУ	5,5	198	68	2,3	14	420	154	5,8
	СДПУ	6,5	234	92	2,7	6	180	56	2,5
Всього за навчальним планом	УДПУ	240	8640	3344		240	7200	3365	
	СДПУ	240	8640	3552		240	7200	2688	

**Аналіз навчальних планів
спеціальність 053 Психологія**

Назва навчальних дисциплін	Навчальні заклади	Старі НП (до 2017/18 н.р.)				Нові НП (з 2018/19 н.р.)			
		Кількість кредитів БСТ8	Кількість годин		% від загальної кількості кредитів	Кількість кредитів БСТ8	Кількість годин		% від загальної кількості
			Загальний обсяг				Загальний обсяг		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
053 Психологія* кваліфікація: бакалавр психології									
Цикл природничо-наукової підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань	УДПУ	3	108	32	1,25	—	—	—	—
	СДПУ	-	—	—	—	—	—	—	—
Психофізіологія	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	4,5	135	56	1,9
Цикл професійної та практичної підготовки Цикл професійної підготовки*									
Основи дефектології	УДПУ	2,25	81	34	0,9	3	90	32	1,25
	СДПУ	2,5	90	30	1	—	—	—	—
Соціальна педагогіка	УДПУ	3	108	34	1,25	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Психологічна служба в системі освіти	УДПУ	2	72	28	0,8	—	—	—	—
	СДПУ	3	108	60	1,25	4	120	48	1,7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Психодіагностика	УДПУ	4,5	162	50	1,9	5	150	54	2,1
	СДПУ	6,5	234	96	2,7	5,5	165	72	2,3
Основи психокорекції	УДПУ	6	216	64	2,5	6	180	78	2,5
	СДПУ	4,5	162	108	1,9	—	—	—	—
Практикум з групової психокорекції	УДПУ	10	360	130	4,2	—	—	—	—
	СДПУ	4	144	96	1,7	—	—	—	—
Основи психокорекції з практикумом	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	-	—	—	—	11	330	160	4,6
Основи психологічного консультування	УДПУ	6	216	64	2,5	3	90	42	1,25
	СДПУ	4	144	74	1,7	3,5	105	56	1,5
Основи патопсихології	УДПУ	3	108	42	1,25	—	—	—	—
	СДПУ	3	108	46	1,25	4,5	135	56	1,9
Основи клінічної психології	УДПУ	2	72	26	0,8	—	—	—	—
	СДПУ	3,5	126	58	1,5	3	90	48	1,25
Арт-терапія	УДПУ	2,25	81	28	0,9	3	90	30	1,25
	СДПУ	3	108	46	1,25	3	90	48	1,25
Методика роботи практичного психолога	УДПУ	6	216	68	2,5	5	150	54	2,1
	СДПУ	4	144	66	1,7	—	—	—	—
Психологія девіантної поведінки	УДПУ	2,25	81	32	0,9	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Спеціальна психологія	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	3,5	126	68	1,5	—	—	—	—
Реабілітаційна психологія	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	3	108	50	1,25	—	—	—	—
Основи психотерапії	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	3,5	105	40	1,5
Основи корекційної педагогіки	УДПУ	1,5	54	18	0,6	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Методика роботи практичного психолога / Діяльність психолога в різних галузях	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ					3	90	32	1,25
Спеціальна психологія / Психологія дітей з вадами	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	3	90	48	1,25
Реабілітаційна психологія / Психологія здоров'я	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	4	120	48	1,7
Інклюзивна педагогіка	УДПУ	—	—	—	—	3	90	26	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Патопсихологія	УДПУ	-	—	—	—	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Організація та методика соціально-психологічного тренінгу	УДПУ	-	—	—	—	3	90	34	1,25
	СДПУ								
Технології соціально-педагогічної роботи	УДПУ	—	—	—	—	6	180	58	2,5
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Соціально-педагогічна діяльність в закладах освіти	УДПУ	—	—	—	—	5	150	48	2,1
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Інклюзивний туризм	УДПУ	—	—	—	—	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Цикл практичної підготовки (практики)									
Навчально-технологічна	УДПУ	6	216	—	2,5	5	150	—	2,1
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Стажерська	УДПУ	9	324	—	3,75	9	270	—	3,75
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Виробнича психодіагностична	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	6	216	—	2,5	6	180	—	2,5
Виробнича психокорекційна	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	9	324	—	3,75	9	270	—	3,75
Всього	УДПУ	65,75	2367	618	27,4	65	1950	520	27,1
	СДПУ	59,5	2142	798	24,8	67,5	2025	712	28,1
Всього за навчальним планом	УДПУ	240	8640	2732		240	7200	2288	
	СДПУ	240	8640	3520		240	7200	2960	

Аналіз навчальних планів

053 Психологія

Назва навчальних дисциплін	Навчальні заклади	Старі НП (до 2017/18 н.р.)				Нові НП (з 2018/19 н.р.)			
		Кількість кредитів БСТ8	Кількість годин		% від загальної кількості кредитів	Кількість кредитів БСТ8	Кількість годин		% від загальної кількості
			Загальний обсяг				Загальний обсяг		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
053 Психологія* кваліфікація: бакалавр психології Цикл природничо-наукової підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань	УДПУ	3	108	32	1,25	—	—	—	—
	СДПУ	-	—	—	—	—	—	—	—
Психофізіологія	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	4,5	135	56	1,9
Цикл професійної та практичної підготовки Цикл професійної підготовки*									
Основи дефектології	УДПУ	2,25	81	34	0,9	3	90	32	1,25
	СДПУ	2,5	90	30	1	—	—	—	—
Соціальна педагогіка	УДПУ	3	108	34	1,25	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Психологічна служба в системі освіти	УДПУ	2	72	28	0,8	—	—	—	—
	СДПУ	3	108	60	1,25	4	120	48	1,7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Психодіагностика	УДПУ	4,5	162	50	1,9	5	150	54	2,1
	СДПУ	6,5	234	96	2,7	5,5	165	72	2,3
Основи психокорекції	УДПУ	6	216	64	2,5	6	180	78	2,5
	СДПУ	4,5	162	108	1,9	—	—	—	—
Практикум з групової психокорекції	УДПУ	10	360	130	4,2	—	—	—	—
	СДПУ	4	144	96	1,7	—	—	—	—
Основи психокорекції з практикумом	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	-	—	—	—	11	330	160	4,6
Основи психологічного консультування	УДПУ	6	216	64	2,5	3	90	42	1,25
	СДПУ	4	144	74	1,7	3,5	105	56	1,5
Основи патопсихології	УДПУ	3	108	42	1,25	—	—	—	—
	СДПУ	3	108	46	1,25	4,5	135	56	1,9
Основи клінічної психології	УДПУ	2	72	26	0,8	—	—	—	—
	СДПУ	3,5	126	58	1,5	3	90	48	1,25
Арт-терапія	УДПУ	2,25	81	28	0,9	3	90	30	1,25
	СДПУ	3	108	46	1,25	3	90	48	1,25
Методика роботи практичного психолога	УДПУ	6	216	68	2,5	5	150	54	2,1
	СДПУ	4	144	66	1,7	—	—	—	—
Психологія девіантної поведінки	УДПУ	2,25	81	32	0,9	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Спеціальна психологія	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	3,5	126	68	1,5	—	—	—	—
Реабілітаційна психологія	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	3	108	50	1,25	—	—	—	—
Основи психотерапії	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	3,5	105	40	1,5
Основи корекційної педагогіки	УДПУ	1,5	54	18	0,6	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Методика роботи практичного психолога / Діяльність психолога в різних галузях	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ					3	90	32	1,25
Спеціальна психологія / Психологія дітей з вадами	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	3	90	48	1,25
Реабілітаційна психологія / Психологія здоров'я	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	4	120	48	1,7
Інклюзивна педагогіка	УДПУ	—	—	—	—	3	90	26	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Патопсихологія	УДПУ	-	—	—	—	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Організація та методика соціально-психологічного тренінгу	УДПУ	-	—	—	—	3	90	34	1,25
	СДПУ								
Технології соціально-педагогічної роботи	УДПУ	—	—	—	—	6	180	58	2,5
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Соціально-педагогічна діяльність в закладах освіти	УДПУ	—	—	—	—	5	150	48	2,1
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Інклюзивний туризм	УДПУ	—	—	—	—	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Цикл практичної підготовка (практики)									
Навчально-технологічна	УДПУ	6	216	—	2,5	5	150	—	2,1
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Стажерська	УДПУ	9	324	—	3,75	9	270	—	3,75
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Виробнича психодіагностична	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	6	216	—	2,5	6	180	—	2,5
Виробнича психокорекційна	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	9	324	—	3,75	9	270	—	3,75
Всього	УДПУ	65,75	2367	618	27,4	65	1950	520	27,1
	СДПУ	59,5	2142	798	24,8	67,5	2025	712	28,1
Всього за навчальним планом	УДПУ	240	8640	2732		240	7200	2288	
	СДПУ	240	8640	3520		240	7200	2960	

Аналіз навчальних планів
Спеціальність 231 Соціальна робота

Назва навчальних дисциплін	Навчальні заклади	Старі НП (до 2017/18 н.р.)				Нові НП (з 2018/19 н.р.)			
		Кількість кредитів БСТ8	Кількість годин		% від загальної кількості кредитів	Кількість кредитів ЕСТ8	Кількість годин		% від загальної кількості
			Загальний обсяг				Загальний обсяг		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
231 Соціальна робота* кваліфікація: бакалавр соціальної роботи* спеціалізація: соціальна педагогіка (тільки в УДПУ)* кваліфікація: бакалавр соціальної роботи, соціальний педагог (тільки в УДПУ)* Цикл природничо-наукової підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань	УДПУ	2,5	90	30	1	—	—	—	—
	СДПУ	2,5	90	30	1	—	—	—	—
Вікова фізіологія, валеологія та основи медичних знань	УДПУ	-	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	4	120	58	1,7
Медико-соціальні основи здоров'я	УДПУ	-	—	—	—	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Основи соціалізації особистості	УДПУ	—	—	—	—	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Цикл професійної та практичної підготовки Цикл професійної підготовки*									
Соціально-педагогічна робота в закладах освіти	УДПУ	4	144	50	1,7	4	120	36	1,7
	СДПУ	4	144	48	1,7	4	120	64	1,7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Соціально-педагогічне консультування	УДПУ	2	72	28	0,8	—	—	—	—
	СДПУ	2	72	48	0,8	—	—	—	—
Психологічна служба в системі освіти	УДПУ	1,5	54	24	0,6	—	—	—	—
	СДПУ	3	108	60	1,25	—	—	—	—
Основи психодіагностики	УДПУ	3	108	54	1,25	—	—	—	—
	СДПУ	2	72	44	0,8	—	—	—	—
Практикум з групової психокорекції	УДПУ	1,5	54	18	0,6	—	—	—	—
	СДПУ	1,5	54	30	0,6	—	—	—	—
Методи соціально-педагогічної роботи	УДПУ	3	108	40	1,25	3	90	32	1,25
	СДПУ	3	108	46	1,25	4	120	64	1,7
Основи психологічного консультування	УДПУ	3	108	54	1,25	5	150	62	2,1
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Арт-терапія	УДПУ	1,5	54	24	0,6	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Методика роботи практичного психолога	УДПУ	2	81	28	0,8	—	—	—	—
	СДПУ	-	—	—	—	—	—	—	—
Психологія девіантної поведінки	УДПУ	2	72	26	0,8	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Основи корекційної педагогіки	УДПУ	1,5	54	18	0,6	—	—	—	—
	СДПУ	1,5	54	30	0,6	—	—	—	—
Соціальний супровід клієнта	УДПУ	—	—	—	—	6	180	74	2,5
	СДПУ	—	—	—	—	3	90	32	1,25
Технології соціальної роботи	УДПУ	—	—	—	—	5	150	56	2,1
	СДПУ	—	—	—	—	8	240	96	3,3
Основи психокорекції	УДПУ	2	72	28	0,8	—	—	—	—
	СДПУ	1,5	54	36	0,6	—	—	—	—
Основи патопсихології	УДПУ	1,5	54	26	0,6	—	—	—	—
	СДПУ	2,5	90	60	1	—	—	—	—
Основи клінічної психології	УДПУ	1,5	54	26	0,6	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	4	120	64	1,7
Соціально -правовий захист особистості	УДПУ	—	—	—	—	3	90	40	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	4	120	42	1,7
Інклюзивний туризм	УДПУ	—	—	—	—	3	90	40	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу	УДПУ	—	—	—	—	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Система організації соціальних служб	УДПУ	-	—	—	—	3	90	32	1,25
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Соціально-педагогічна профілактика	УДПУ	-	—	—	—	4	120	48	1,7
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Цикл практичної підготовка (практики)									
Навчально-технологічна	УДПУ	6	216	—	2,5	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Стажерська	УДПУ	9	324	—	3,75	—	—	—	—
	СДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
Соціально-педагогічна в закладах освіти	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	1,5	54	—	0,6	—	—	—	—
Соціально-педагогічна виробнича	УДПУ	—	—	—	—				
	СДПУ	3	108	—	1,25	—	—	—	—
Психодіагностична виробнича	УДПУ	—	—	—	—	—	—	—	—
	СДПУ	3	108	—	1,25	—	—	—	—
Навчальна в закладах освіти	УДПУ	—	—	—	—	6	180	—	2,5
	СДПУ	—	—	—	—	3	90	—	1,25
Виробнича (переддипломна)	УДПУ	—	—	—	—	9	270	—	3,75
	СДПУ	—	—	—	—	9	270	—	3,75
Всього	УДПУ	45,5	1719	474	19	60	1800	516	25
	СДПУ	31	1116	432	12,9	42	1290	420	17,5
Всього за навчальним планом	УДПУ	240	8640	2758		240	7200	2398	
	СДПУ	240	8640	3520		240	7200	3092	