

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Калиновська Ірина Сергіївна

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ
ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

Умань
Видавець «Сочінський М.М.»
2020

УДК 378.018.8:159.9-051]:376](02)

К17

Рекомендовано до друку

*Вченою радою Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини (протокол № 8 від 22 грудня 2020 р.)*

Рецензенти:

Сопівник І. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України;

Пріма Д. А., доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Перепелюк Т. Д., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Калиновська І. С.

К17 Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання: теорія і практика : монографія / І. С. Калиновська; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2020. – 184 с.

ISBN 978-966-304-384-5

Монографія містить теоретичне обґрунтування та результати емпіричного дослідження процесу підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Автором схарактеризовано сутність професійної діяльності майбутніх практичних психологів в умовах освітньої інклюзії та розроблено діагностичний інструментарій визначення рівнів їхньої готовності до роботи в умовах інклюзії; розроблено, науково обґрунтовано й реалізовано модель підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання, що охоплює цільовий, змістовий, процесуальний, результативний блоки та виокремлено педагогічні умови цієї підготовки; узагальнено особистісно-професійні якості психолога, необхідні йому для роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; удосконалено практичний складник підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та впроваджено в навчально-виховний процес вищих педагогічних закладів навчально-методичне забезпечення цього процесу.

Призначається для науковців, викладачів і студентів психологічних факультетів вищих навчальних закладів, практичним психологам та всім тим, хто цікавиться педагогікою й психологією інклюзивної освіти.

УДК 378.018.8:159.9-051]:376](02)

ISBN 978-966-304-384-5

© І. С.Калиновська, 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1.	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	7
1.1. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання як психолого-педагогічна проблема.....	7
1.2. Категоріальний апарат досліджуваної проблеми	18
1.3.Сутність професійної діяльності майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.....	32
РОЗДІЛ 2.	
МОНІТОРИНГ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	49
2.1.Стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.	49
2.2. Структура, критерії, показники та рівні готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти	56
2.3. Діагностика готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.....	64
РОЗДІЛ 3.	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	79
3.1.Модель підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти	79
3.2.Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти	87
3.3. Удосконалення процесу підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та результати дослідно-експериментальної роботи	102
ВИСНОВКИ	123
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	127
ДОДАТКИ	151

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група майбутніх практичних психологів;

ЗЗСО – заклади загальної середньої освіти;

ЗВО – заклади вищої освіти;

ІН – інклюзивне навчання;

ІПР – індивідуальна програма розвитку;

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр;

КГ – контрольна група майбутніх практичних психологів;

МОН України – Міністерство освіти та науки України;

ООП – особливі освітні потреби;

ТОП – типові освітні потреби;

УДПУ імені Павла Тичини – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ВСТУП

Світові тенденції до гуманізації всіх верств суспільства орієнтують вітчизняну систему загальної середньої освіти на ідеї загальнодоступності навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що задекларовано в «Конвенції ООН про права дитини» (1989), «Всесвітній декларації про освіту для всіх» (1990), «Саламанській декларації» (1994), «Декарській декларації» (2000), «Конвенції про права осіб з інвалідністю» (2006) та інших міжнародних документах. Для цього державні інституції спрямовують свою діяльність на створення відповідних інклюзивно-освітніх умов, про що свідчать закони України – «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010), «Про освіту» (2017), постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011), Концепція «Нова українська школа» (2016), проєкт Міністерства освіти і науки України «Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки» (2019) та інші нормативні акти.

Для реалізації положень окреслених міжнародних і вітчизняних документів у сучасних дослідженнях обґрунтовано різні аспекти інклюзивного навчання учнів у закладах загальної середньої освіти: теоретико-методологічні засади його організації (Віт. Бондар, А. Колупаєва, В. Синьов та ін.), особливості співпраці педагогів із батьками школярів (М. Буйняк, К. Лупінович, Л. Савчук та ін.), вікова специфіка особливих освітніх потреб учнів (В. Засенко, І. Кузава, С. Миронова та ін.), дидактичні умови предметної підготовки (Л. Завадська, І. Калініченко, О. Косовець та ін.), педагогічний супровід учнів інклюзивних класів (Н. Гладких, Н. Софій, О. Федоренко та ін.), адаптація дітей до інклюзивно-освітнього середовища (О. Василенко, Т. Ілляшенко, О. Чопік та ін.) тощо. З урахуванням зазначених напрацювань, наразі актуальним є пошук теоретико-практичних підходів до спеціальної організації та психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, успішна реалізація яких залежить від здатності практичних психологів якісно виконувати відповідні професійні функції. Саме на це має спрямовуватися процес їх професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Сучасними вітчизняними науковцями досліджено як загальні (С. Наход, Д. Супрун, Л. Сухоставська, Т. Ярая та ін.), так і часткові аспекти підготовки майбутніх практичних психологів у вищій школі, зокрема обґрунтовано педагогічні умови професійного самовдосконалення (О. Затворнюк, Л. Смалиус та ін.), розкрито особливості формування окремих компетентностей (Н. Байбекова, І. Войціх та ін.), розроблено й апробовано модель формування готовності до убезпечення сімейних конфліктів (Т. Ковалькова та ін.), застосування естетотерапії (О. Федій та ін.), корекції емоційного розвитку дітей (Г. Гончаровська, А. Книш та ін.) тощо. Однак сукупність окреслених наукових напрацювань становить незначну частку

комплексної проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Основний масив невирішених завдань стосується теоретико-методичних засад формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному середовищі закладів загальної середньої освіти. Саме через це в системі вищої освіти мають місце нерозв'язані суперечності між:

- соціальним запитом на висококваліфікованих практичних психологів і недостатнім рівнем їхньої готовності до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів;

- чіткими кваліфікаційними вимогами до посадових обов'язків практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та фрагментарністю фахової підготовки у вищій школі до їх виконання;

- потребою підвищити рівень готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів та недостатньою ефективністю наявних педагогічних умов їх професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Подолання цих суперечностей можливе за умов успішної розроблення теоретичних і методичних засад та обґрунтуванням й реалізації у навчальному процесі ЗВО розробленої педагогічної моделі та реалізації педагогічних умов: формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки; оновлення змісту підготовки майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи; удосконалення практичного складника підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти» (номер державної реєстрації № 0116U00114). Тему затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 4 від 24.11.2015 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень із педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 29.03.2016 р.).

Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти у підготовці майбутніх практичних психологів, у процесі розроблення навчальних і робочих програм навчальних дисциплін, написання підручників та посібників для майбутніх практичних психологів; у системі післядипломної освіти тощо. Основні положення та результати монографії можуть стати підґрунтям для подальших досліджень із теорії і методики професійної освіти.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання як психолого-педагогічна проблема

У контексті сучасного вітчизняного суспільства інклюзивне навчання – один із пріоритетів розвитку України та чинників реформування її освітньої галузі. Забезпечити впровадження інклюзивного навчання ефективним чином спроможні лише спеціально підготовані у закладах вищої освіти працівники, до яких належать і практичні психологи закладів освіти. Отже, актуальними є проблеми теорії та методики професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

З метою аналізу стану дослідженості проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти наукові джерела нами були умовно систематизовано за шістьма тематичними напрямками: «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО)», «підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) педагогічного спрямування», «підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти», «підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної освіти», «підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти».

Проаналізуємо стан дослідженості проблеми за кожним з тематичних напрямів.

Так, проблеми інклюзивної освіти висвітлені у контексті: розвитку, здобутків та перспектив вітчизняного інклюзивного навчання (С. Альохіна [1], В. Бобрицька [9], В. Бойко [11], Т. Гладун [33], А. Колупаєва [110], В. Тарасун [263], В. Синьов [250] та ін.); перспектив та особливостей зарубіжного досвіду інклюзивної освіти (А. Вербенець [24], Г. Давиденко [44] та ін.); порівняльної характеристики зарубіжного та вітчизняного досвіду інклюзивної освіти (США – А. Аріщенко [5], Франції – Л. Перхун [193], Канади – О. Ферт [268] та ін.); визначення поняттєво-категоріального апарату цієї проблеми (Н. Андрійчук [2], Віт. Бондар [13], В. Київська [100], А. Колупаєва [111], В. Синьов [251] та ін.); психологічних засад реалізації інклюзивної освіти (В. Бочелюк [16], А. Душка [62], Ю. Масловська [147] та ін.); предметних аспектів запровадження: використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення якості інклюзивної освіти (Ю. Запорожченко [71]); проблем дефектології та пенітенціарії (В. Синьов [251] та ін.); управлінських аспектів запровадження:

діяльність громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики (О. Ферт [268] та ін.).

Так, у дисертації О. Ферт [268, с. 4] виокремлено умови забезпечення продуктивної діяльності громадських організацій у галузі інклюзивної освіти; проаналізовано вплив таких організацій на процес реалізації навчання у інклюзивному класі для забезпечення його ефективності. На засадах порівняння канадського та вітчизняного досвіду описано модель роботи інклюзивно-ресурсних центрів. Дослідниця уклала методичні рекомендації щодо поліпшення освітнього клімату для учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Водночас, хоча ці рекомендації передбачають пряму, активну участь практичних психологів у організації та реалізації освітнього клімату для учнів з ООП, але адресовані, насамперед, педагогам, які працюють з цією категорією учнів.

Науковою роботою Л. Перхун [193, с. 15] доведено, що у Франції, яка на державному рівні активно фінансує сферу інклюзивної освіти, значно підвищився за останні роки рівень підготовки педагогічних працівників. Підвищення фінансування та надання вчителю статусу державного службовця спонукало до виникнення конкурсних посад. Водночас у Франції зарекомендувало себе уведення у контексті інклюзивного навчання посади асистента педагога, яку зараховують до категорії парапрофесіоналів, тобто спеціалістів, які набули кваліфікації у двох сферах: педагогіки та інклюзивної освіти. Однак вони працюють під керівництвом вчителя та підпорядковуються директору школи.

Отже, вивчення проблеми інклюзивної освіти в її історичному та змістовному аспектах дозволяє виокремити низку фундаментальних питань. Це проблеми: системного підходу до інклюзивної освіти; дослідження ставлення батьків до інклюзивної освіти; питання, пов'язані з необхідністю психологічної, педагогічної та соціальної підтримки дитини з ООП та членів родини в умовах закладів загальної середньої освіти.

Проблеми активного впровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти подано у вітчизняних наукових дослідженнях за такими напрямками, умовно виокремленими нами: теоретико-методологічні основи реалізації вказаного виду освіти (К. Гудзь [43], С. Єфімова [64], С. Добриніна [61], І. Калініченко [93], А. Колупаєва [112], І. Кузава [129], О. Кучай [133], Д. Пріма [207] та ін.); особливості співпраці з батьками (М. Буйняк [19], С. Єфімова [64], К. Лупінович [137], Л. Савчук [241] та ін.); інклюзивне навчання дітей дошкільного віку (І. Кузава [130] та ін.) та молодших школярів (Л. Вавіна [21], О. Василенко [22], Н. Гладких [32], І. Демченко [48], В. Засенко [21], А. Колупаєва [110], Н. Софій [256], О. Таранченко [262], О. Федоренко [267] та ін.); інклюзивне навчання учнів основної та старшої школи (І. Калініченко [93], О. Косовець [267] та ін.); проблеми супроводу у інклюзивних класах: педагогічного (О. Федоренко [267]), інтегрованого (Н. Софій [256]), індивідуального психолого-педагогічного (Н. Гладких [32]) та ін.; робота із психофізичними вадами учнів: зниження слуху (О. Федоренко [267]), комплексні порушення розвитку

(Н. Гладких [32]), церебрального паралічу (П. Віндюк [25]), опорно-рухового апарату (О. Чопік [274]) та ін.; організація інклюзивного навчання у сільському закладі загальної середньої освіти (О. Ворощук [29] та ін.); психолого-педагогічні засади інклюзивного навчання учнів у закладах загальної середньої освіти (Л. Завадська [69]); адаптація школярів з ООП (О. Василенко [22]); формування взаємин дітей з ООП та з учнями без особливих освітніх потреб (О. Чопік [274]); інтеграція дітей з ООП (Т. Ілляшенко [73]) та ін.; характеристики окремих умов продуктивності інклюзивного навчання: засобами інтерактивної гри та творчого розвитку (І. Демченко [51]), соціального реабілітування (А. Шевцов [280]), навчання інформатики (О. Косовець [125]) та ін.

Так, у результаті проведеного І. Кузавою експериментального дослідження констатовано недостатню ефективність спільної взаємодії дошкільників з ООП зі своїми ровесниками із типовими освітніми потребами. Апробовано та удосконалено технології практичної реалізації системи інклюзивного навчання: організації та корекції психолого-педагогічного та медичного супроводів суб'єктів інклюзивної освіти; створення та діяльності корекційно-розвивального середовища; організації та аналізу моніторингу індивідуальних навчально-розвивальних досягнень дошкільників із особливими освітніми потребами [129, с. 6]. Авторкою доведено у процесі експериментального дослідження, що застосування такої технології – послідовна, поетапна діяльність. Однак зазначене дослідження, як актуальна та значуща на теоретико-методологічному та практичному площинах аналізовуваної сфери, згідно із метою та завданнями охоплює лише рівень дошкільної освіти.

У результаті написання дисертації І. Калініченко обґрунтовано комплекс педагогічних умов виховання підлітків з ООП в інклюзивному освітньому середовищі ЗЗСО, що сприяють їхній адаптації та соціалізації у суспільстві. До таких умов дослідниця зарахувала: створення особливого інклюзивно-освітнього середовища, спеціальну підготовку майбутніх учителів до роботи з підлітками з ООП, правильний соціально-психологічний супровід підлітків з ООП у закладах загальної середньої освіти (І. Калініченко) [94, с. 17]. Продовжуючи цю тематику дослідження, Н. Софій доведено, що такий супровід реалізується шляхом дотримання певних умов: компетентісною підготовкою кожного фахівця команди супроводу, що виявляється у здатності застосовувати відповідні засоби впливу на учнів з особливими освітніми потребами в умовах мікро- та макросередовища його перебування [256, с. 6].

Водночас дослідженням О. Чопік констатовано, що вчителі у закладах загальної середньої освіти звертають недостатню увагу на пропедевтику інклюзивного навчання учнів без особливих освітніх потреб з учнями із проблемами опорно-рухового апарату: у планах виховної роботи класного керівника не передбачено види роботи щодо включення дитини з ООП у колектив; переважно вчителі не враховують індивідуальних потреб та можливостей психофізичного розвитку учнів з порушеннями опорно-рухового апарату у своїй діяльності, вважаючи, що це є завданням корекційного педагога [274, с. 8].

Особливості продуктивного психолого-педагогічного супроводу учнів з комплексними порушеннями розвитку обґрунтовано у роботі Н. Гладких: організаційні, соціально-реабілітаційні, діагностичні, корекційно-розвивальні, дидактичні. Дослідницею розроблено діагностику рівня розвитку навичок зорової, інтелектуальної та моторної сфер учнів з ООП; укладено адекватні ігрові вправи тощо [32, с. 5].

Отже, упродовж лише останніх років на теренах вітчизняної науки виконано дисертаційні дослідження кола питань впровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Найбільше на теоретико-методичному рівні опрацьовано інклюзивне навчання молодших школярів. Однак, попри актуальність та необхідність досліджуваного питання, бракує цілісного вивчення організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти; недостатньо проаналізовані психологічні засади такого процесу.

Особливості організації інклюзивного навчання нині достатньо проаналізовані у зарубіжній літературі, зокрема у останніх публікаціях у наукометричних базах даних. Так, у статті Г. Біктагірової, В. Хітрук [291, с. 192] проведено аналіз результатів тестування технології організації навчальних семінарів з батьками учнів початкової школи у формуванні інклюзивного освітнього середовища. Схарактеризовано, що інклюзивна освіта як освіта «для всіх», передбачає доступність, адаптацію системи освіти в цілому та кожного навчального закладу до різноманітних особливостей та специфіки освітніх потреб кожної дитини, включаючи дітей з особливими потребами. Ефективність інклюзивної освіти та психологічний комфорт усіх учасників освітнього простору залежить від спільної готовності до інклюзивної освіти. Актуальність та корисність упровадження навчальних семінарів як форми роботи з батьками у процесі навчання студентів підтверджено функціональністю та характеристиками цього способу роботи. У результаті дослідження було визначено вплив використання навчальних семінарів на роботу з батьками. Під час експерименту авторами апробовано комплекс тематичних тренінгів, виявлено умови інклюзивної культури батьків; встановлено напрями якісного оновлення системи взаємодії вчителів і батьків. Результати експериментальних досліджень підтвердили гіпотезу та ефективність навчання у співпраці з батьками для формування інклюзивного освітнього середовища [291, с. 190]. Попри акцентуванні уваги на значущості психологічних засад організації інклюзивного навчання учнів з/без особливих освітніх потреб (далі – учнів з особливими/типовими освітніми потребами) у закладах освіти різного рівня, завданням дослідження було визначено лише педагогічну площину цього процесу.

Таким чином, у дослідженнях вказаних вище науковців схарактеризовано розвиток, здобутки та перспективи вітчизняної інклюзивної освіти, здійснено порівняльну характеристику зарубіжного (Великобританії, Індії, Казахстану, Канади, США, Франції та ін.) та вітчизняного досвіду впровадження інклюзивного навчання, визначено поняттєво-категоріальний апарат контексту інклюзивної освіти учнів закладів дошкільної та загальної середньої освіти.

Наукові джерела контексту проблем підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти педагогічного спрямування обрані нами за такими тематичними площинами досліджень проблем: теоретико-методологічних засад впровадження сучасних технологій навчання у закладах вищої освіти (І. Дичківська [60], О. Коберник [103], І. Осадченко [164], О. Пехота [165], М. Чепіль [272] та ін.), експертизи та моніторингу якості освіти для визначення стану готовності майбутніх фахівців у ЗВО до певного виду професійної діяльності (І. Анненкова [4], О. Касьянова [98] та ін.), концептуальних передумов педагогічного моделювання у професійній підготовці (В. Маслов [146]), сутності різновидової педагогічної рефлексії (І. Осадченко [164]).

Підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти окреслюється функціонуванням вітчизняних психолого-професійних студій: професійного становлення особистості практичних психологів у ЗВО (В. Панок [188]); підготовка майбутніх психологів до консультаційної діяльності засобами інтерв'язії (В. Сафін [248]); формування комунікативного складника професійно-психологічної підготовки (Б. Олексієнко [161]), підготовки до проведення психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення проблем психічного здоров'я особистості (Є. Потапчук [202]); підготовка до здійснення глибинної психокорекції (С. Аврамченко [149], Т. Білуха [149], Л. Бондаревська [149], І. Євтушенко [149], І. Калашник [149], А. Мелоян [149], О. Стасько [149], Т. Яценко [149] та ін.) та ін. Чинна авторська психологічна школа Т. Яценко [149] готує майбутніх фахівців-психологів та сприяє підвищенню їхньої кваліфікації засобами психокорекції у площині розробленої неї психодинамічної теорії за методом активного соціально-психологічного навчання. Однак, нині діяльність указаних психолого-професійних студій не передбачає підготовку майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання здобувачів закладів освіти різних рівнів.

Проаналізовані найсучасніші дисертаційні роботи, присвячені підготовці майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти. Ці роботи згруповані нами у дві тематичні підгрупи. По-перше, дослідження узагальнених проблем підготовки майбутніх практичних психологів: засобами інтерактивних технологій (С. Наход [156]); у процесі педагогічної практики (Л. Сухоставська [261]); педагогічних умов професійного самовдосконалення (Л. Смалиус [255]). По-друге, дослідження особливостей формування у майбутніх практичних психологів окремих умінь: прогностичних умінь (С. Наход [156]); певного виду компетентності, приміром, емоційної (І. Войціх [26]); готовності до окремих видів професійної діяльності, наприклад, консультативної (Н. Байбекова [6]); запобігання та подолання сімейних конфліктів (А. Руденок [239]); використання засобів естетотерапії у професійній діяльності (В. Ратеєва [231], О. Федій [266]) та ін.); корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку (Г. Гончаровська [39]); професійної діяльності в авіаційній галузі (Т. Ковалькова [106]); психологів-тренерів (А. Книш [102]); професійного самовдосконалення (О. Затворнюк [72], Л. Смалиус [255]) та ін.

Так, у дослідженні С. Наход доведено сприяння технологій інтерактивного навчання процесу пізнавальної активності студентів, підвищенню рівня їхньої

навчальної мотивації та самоосвіти, формуванню уміння імпровізувати у професійних ситуаціях [156, с. 14]. Значення дослідження емоційної компетентності, на думку І. Войціх, полягає у тому, що квінтесенція професії психолога – наскрізна робота (діагностика, аналіз, корекція тощо) емоцій клієнта психологічної взаємодії. Така взаємодія у системі «людина ↔ людина» передбачає високий рівень сформованості емоційної компетентності («професійно важливої особистісної властивості») як складника загальної професійної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти. До характеристик емоційної компетентності майбутнього психолога авторка зараховує: емпатійність; уміння аналізувати та ідентифікувати емоційні стани клієнтів через вербальні та невербальні вияви; навички психофізіологічної регуляції та саморегуляції тощо [156, с. 15]. Результати вказаного дослідження будуть використані нами у контексті визначення структури готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Дослідження Т. Ковалькової [106, с. 14] свідчить про необхідність конкретної підготовки майбутніх практичних психологів до окремих напрямів майбутньої діяльності, наприклад, авіаційної.

Значущим у теоретичному контексті (для наукового дискурсу щодо дефініцій досліджуваної теми) є з'ясування А. Книш сутності поняття «готовність до професійної діяльності майбутнього психолога-тренера» як складного особистісного утворення, що передбачає розуміння специфіки майбутньої діяльності психолога, високий рівень розвитку професійно-значущих якостей тощо [102, с. 13]. Науковцями також з'ясовано значущість компоненту «самовдосконалення» у структурі готовності до професійної діяльності майбутніх психологів. О. Затворнюк поняття «професійне самовдосконалення» розглядає як «педагогічне багатогранне і комплексне явище». Воно, на думку дослідниці, виявляється у безперервності таких процесів, як: самопізнання, самоконтроль професійних дій тощо [72, с. 14].

Таким чином, аналіз дисертаційних робіт останніх років, присвячених професійній підготовці майбутніх психологів у закладах вищої освіти педагогічного спрямування доводить пріоритетність досліджень особливостей формування у зазначених фахівців готовності до конкретного виду діяльності.

Враховуючи спільне освітнє середовище професійної підготовки – заклади вищої освіти педагогічного спрямування – та подальшу спільну професійну діяльність у команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, нами проаналізовано дослідження сфери теорії і методики професійної підготовки майбутніх учителів до цього виду роботи. У результаті вивчення дисертаційних робіт щодо підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища наукові роботи згруповані нами тематично щодо вивчення проблем формування: теоретико-методичних засад формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (К. Бовкуш [10], І. Кузава [130], Н. Лалак [135], С. Миронова [151], І. Садова [243] та ін.); конкретних аспектів готовності

майбутніх учителів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, приміром до оцінювальної діяльності (К. Волкова [27] та ін.); управлінських технологій формування готовності майбутніх учителів до роботи в указаних умовах (М. Малік [144], І. Луценко [138], В. Чудакова [275] та ін.); педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти на засадах вивчення досвіду: швейцарського (Т. П'ятакова [228]), загалом європейського (Л. Кобилянська [104]) та вітчизняного (Ю. Бойчук [12], О. Бородіна [15], О. Микитюк [12] та ін.); формування корекційної компетентності майбутніх учителів (О. Гноєвська [34]); розробки педагогічних моделей формування у майбутніх учителів готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, з точки зору їхньої спеціальності та спеціалізації: учителів основ здоров'я (Ю. Бойчук [12], О. Бородіна [15], О. Микитюк [12] та ін.), учителів початкової школи (К. Волкова [27], О. Гноєвська [34], О. Гордійчук [40], М. Давидюк [45], І. Демченко [52], О. Мельник [148]), майбутніх менеджерів освіти (М. Малік [144]), асистента вчителя (І. Луценко [138]), соціальних гувернерів (Л. Кобилянська [104]) та ін.; психологічної готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання (Е. Рамзані [230], В. Чудакова [275], С. Янкевич [284] та ін.). Переважно, у дослідженнях науковці ототожнюють поняття «готовність майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів» з поняттям їхньої «інклюзивної готовності».

У результаті дослідження, здійсненого К. Волковою, констатовано недостатній рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до оцінювання молодших школярів в умовах інклюзивного навчання, що спричинене, на думку авторки, фрагментарністю професійної підготовки зазначених фахівців у закладах вищої освіти [27, с. 14]. Також здійснено аналіз нормативно-правової та процесуальної діяльності посади асистента вчителя в системі інклюзивної освіти; обґрунтовано та експериментально перевірено дієвість експериментальної системи удосконалення їхньої професійної діяльності (І. Луценко) [138, с. 14]. Водночас зазначено, що чинна нормативно-правова база професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи не завжди дає підстави без остраху та упередження приймати рішення та діяти у типових та кризових професійних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання. Дослідження проблем підготовки майбутніх асистентів учителя нас цікавить, зважаючи на командний вид роботи психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання школярів: практичних психологів та педагогічних працівників.

На основі аналізу сучасних наукових джерел і результатів власного експериментального дослідження О. Гноєвською визначено типові помилки вчителя масової школи, яких він припускається «у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями». Авторкою встановлено ключову педагогічну умову забезпечення майбутніх учителів від вказаних помилок у професійній діяльності – формування у студентів у закладах вищої освіти педагогічного спрямування спеціальних знань, умінь навичок

спостереження за учнями в умовах інклюзивного навчання, діагностики їхніх особливостей психофізичного розвитку, можливостей, інтересів та пізнавальних потреб [34, с. 15].

Грунтуючись на засадах компетентнісного підходу, Е. Рамзані акцентує увагу на психологічній компетентності майбутнього вчителя – професійно значущому особистісному утворенню, що виявляється на основі дієвості теоретико-практичного складника професійної підготовки, забезпечуючи готовність та здатність майбутнього фахівця мислити психологічно та інклюзивно-компетентно діяти у професійній діяльності [230, с. 11]. Проте завданнями роботи не охоплено аспекти спільної діяльності практичних психологів та учителів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Отже, аналіз найсучасніших досліджень сфери теорії і методики професійної підготовки, зокрема контексту формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання здобувачів освіти закладів навчання різних рівнів, констатував актуальність питання вивчення педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у рамках певної спеціальності (учителів математики, інформатики та ін.), з переважанням досліджень питань підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання молодших школярів.

Зарубіжні дослідження, насамперед, спрямовані на вивчення різних аспектів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів середньої освіти. Так, стаття І. Романовської, І. Хафізулліної [308] охоплює емпіричні дані для визначення факторів, що перешкоджають відповідній підтримці школярів із обмеженнями здоров'я та проблемною поведінкою в інклюзивному освітньому середовищі. У статті наведені результати досліджень та досвід формування теоретичних, психологічних та методологічних компетенцій вчителів як складових їхньої професійної компетентності в організації інклюзивного освітнього простору для вищезгаданої категорії школярів. Запропоновано програму підвищення кваліфікації для формування специфічних теоретичних, психологічних та методологічних знань учителів та емоційно-особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної роботи з підлітками, які мають обмежені можливості для здоров'я та проблемну поведінку в системі інклюзивних закладів освіти. Зміст програми зосереджено на оновленні психолого-педагогічних знань учителів ЗЗСО, на отриманні знань у сфері психолого-педагогічної підтримки учнів з проблемною поведінкою та обмеженими можливостями охорони здоров'я в інклюзивних закладах освіти, на формуванні необхідних психологічних навичок [308, с. 46].

Спеціальне дослідження провели С. Ракап, О. Циг, О. Парлак-Ракап [304], щоб визначити: настільки вчителі підготовлені для запобігання проблемній поведінці у молодших школярів з ОПП. Дослідники вказують причини низької підготовки такого контексту: 1) недостатність цілеспрямованої підготовки вчителів у закладах вищої освіти до роботи з учнями з особливими/типовими

освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти; 2) непродуктивність змісту професійної підготовки у закладах вищої освіти; 3) недостатня теоретична і практична розробка проблеми; 4) брак спеціалізованої підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів різних типів закладів освіти. Автори вважають, що система підвищення кваліфікації вчителів може сприяти цьому питанню [304, с. 101]. Однак указана стаття лише започатковує необхідність ґрунтовних досліджень обраного напрямку.

Дослідники (М. Семаго, Н. Семаго, М. Семенович) визначали ефективність спецкурсів у площині професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; загальне ставлення майбутніх учителів до дітей з ООП; стан комфорту взаємодії учнів з особливими та типовими освітніми потребами; рівень готовності майбутніх учителів до навчання учнів з особливими/типовими освітніми потребами [310, с. 54].

Переважно у зарубіжних публікаціях представлені дослідження певних категорій учнів з ООП: розробки методик роботи з учнями з певними особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання (окремими формами аутичного розладу, складними формами порушення опорно-рухового апарату учнів тощо) (Т. Грандін [299], М. Делука [297], М. Кетт [297], К. Трамонтано [297] та ін.). Вчені намагаються визначити чинники, що роблять позитивний чи негативний вплив на ставлення до людей цієї категорії.

Наукові пошуки щодо проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти представлені окремими дисертаціями: «Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» (Т. Ярая [285]), здійснена за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія; «Теорія та практика професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти» (Д. Супрун [260]), здійснена за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка.

У дослідженнях розроблено, експериментально апробовано програму формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога Т. Ярої [285, с. 15]. Аналіз результатів дослідження Д. Супрун актуалізує потребу суттєвої трансформації змісту професійної підготовки майбутніх практичних психологів сфери спеціальної освіти. Така трансформація, на переконання дослідниці, визначає гнучкість змісту (усіх його компонентів) вищої освіти з орієнтацією на потреби та тенденції сучасного освітнього ринку [260, с. 16].

Науковці одностайні щодо необхідності системного дослідження психологічного складника реалізації ідей інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти та удосконалення професійної підготовки фахівців для реалізації цього процесу. На жаль, констатуємо, що наукові дисертації та публікації загалом кола проблеми підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти представлені незначним переліком наукових

робіт, що спонукає до системного вивчення вказаного питання.

Зазначимо, що активно питання інклюзивної освіти з точки зору її стану, перспектив та розвитку в Україні розроблялися з 2007 р. (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком») [75]. В Україні успішно функціонують науково-дослідні лабораторії інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Актуальними нині є проведення міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів, вебінарів з метою подання та обговорення нагальних проблем впровадження інклюзивного освіти та підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзивного навчання здобувачів закладів освіти різного рівня: «Інклюзивна освіта: навчаємо і виховуємо разом» (Запорізька обл.) [127], «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2015–2019 рр.) [81; 86; 91–92] та ін., за результатами яких укладено відповідні навчально- та науково-методичні рекомендації. Так, на базі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» відбулася конференція «Практична психологія в інклюзивному середовищі» (21 лютого 2019 р.). У матеріалах узагальнення результатів цієї конференції, серед значної кількості напрямів її роботи, виокремлено напрям «Підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти до впровадження інклюзивної освіти». Однак, мусимо констатувати: попри різновекторність та значущість загалом матеріалів конференції, вказаний тематичний напрям досліджень був представлений лише однією науковою статтею: «Формування системи медичних знань при підготовці психологів (спеціальних, клінічних) для роботи в закладах інклюзивної освіти» (Л. Руденко, З. Лісова, В. Чорненька) [238]. Зазначене також актуалізує проведене нами дослідження.

Чинні нормативні документи також не завжди охоплюють досліджувану нами проблему. Зокрема у листі МОН України «Про програму освітнього курсу з інклюзивної освіти» (2019) [201] йдеться про розробку вказаної програми для здобувачів вищої освіти лише за педагогічними спеціальностями, без вказівки щодо підготовки майбутніх практичних психологів. Вказані Методичні рекомендації розробляються щорічно МОН України та охоплюють поточні вказівки щодо порядку зарахування осіб до категорії людей ООП за рівнями освіти.

Переважно у дисертаційних роботах, присвячених проблемам професійної підготовки фахівців (І. Демченко [48], І. Малишевська [142] та ін.), одним із підрозділів дослідження є аналіз стану підготовки майбутніх фахівців певного профілю. Зокрема, у статті І. Малишевської проаналізовано стан підготовки спеціальних педагогічних кадрів (спеціальних педагогів) до роботи в умовах інклюзивного навчання. У результаті зроблено висновки про: необхідність висунення високого рівня вимог до професійної підготовки психолого-педагогічних фахівців у сфері інклюзивного навчання; визначення важливим засобом забезпечення якості інклюзивного навчання випереджальної модифікації змісту підготовки фахівців сфери спеціальної освіти; значущість постійного вдосконалення навчальних програм професійної підготовки вказаних фахівців тощо [142, с. 274]. Отже, суперечності підготовки у закладах вищої освіти фахівців спеціальної освіти можуть бути вирішеними шляхом систематичного

удосконалення змісту такої підготовки.

Окремі статті присвячені певним аспектам професійної підготовки майбутніх практичних психологів, наприклад, аналізу стану їхньої готовності до консультаційної діяльності (Н. Байбекова [6]). Проте консультаційна діяльність – лише один із напрямів професійної діяльності майбутніх психологів і на практиці він частіше має приватний характер (у вигляді приватної практики), ніж виконання посадових обов'язків у закладах загальної середньої освіти, зокрема – в умовах специфічного інклюзивного навчання.

У статті Л. Руденко, З. Лісової, В. Чорненької [238] проаналізовано досвід підготовки спеціальних/клінічних психологів на факультеті спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова до роботи в умовах інклюзивного навчання. Однак, йдеться лише про надання спеціальної освіти медичного профілю, зокрема про розроблені програми з базових медичних дисциплін: «Анатомія, фізіологія та патологія дітей з основами генетики», «Фізіологія та патологія вищої нервової діяльності та сенсорних систем», «Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень» [238, с. 240].

Грунтуючись на результатах аналізу вказаних вище наукових напрацювань вітчизняних дослідників, констатуємо, що стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти досі вивчений недостатньо.

Теоретико-практичну значущість мають навчально-методичні посібники для педагогів, психологів, батьків учнів з ООП: Е. Данілавичюте, С. Литовченко («Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» [46]); Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» («Як досягти змін» [282], «Створення ресурсних центрів» [258]); за заг. ред. А. Колупаєвої («Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами» [155]); А. Колупаєвої, О. Таранченко («Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка» [117]) тощо. Однак бракує цілеспрямованих методичних рекомендацій для практичних психологів, які працюють в інклюзивних закладах загальної середньої освіти.

Вказані вище вітчизняні та зарубіжні дослідники домінантною причиною неефективності реалізації інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти визначають недоліки підготовки учителів та шкільних практичних психологів до вирішення цього питання, як наслідок – неузгодженість їхніх дій у процесі відповідного супроводу учнів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО. Водночас дослідники наголошують, що практичні психологи закладів освіти мають виконувати функції посередників, модераторів та реалізаторів процесу психолого-педагогічного супроводу учнів в умовах інклюзивного навчання. Однак, цілеспрямованого дослідження проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти досі не систематизовано.

Попри розбіжності у конкретно-поняттєвих та процесуальних аспектах

досліджуваної проблеми, науковці одностайні щодо необхідності удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Надалі необхідно узгодити поняттєво-категоріальний апарат дослідження вказаної проблеми.

1.2. Категоріальний апарат досліджуваної проблеми

Інклюзивна освіта поширилася в Україні швидкими темпами, тому процеси інклюзії випередили процес розробки у вітчизняній теорії та методиці професійної освіти методологічних підходів цього напрямку, узгодження термінологічного апарату, отримання й опрацювання результатів експериментальних досліджень.

Завданням цього етапу дослідження є з'ясування аналітико-синтетичним шляхом сутності ключових понять: «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «учні з особливими/типовими освітніми потребами», «інклюзивні умови закладів загальної середньої освіти», «психолого-педагогічний супровід майбутніх практичних психологів інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», «професійна діяльність практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів», «підготовка», «підготовка майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», «готовність», «професійна готовність», «інклюзивна компетентність», «інклюзивна компетентність майбутніх практичних психологів», «готовність майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» та дотичних дефініцій.

Констатуємо, що глобального наукового вивчення як теоретичного, так і практичного спрямування досліджуване питання набуло лише останні десятиліття. Тому швидкоплинними є навіть наукові підходи до тлумачення ключових понять інклюзивної освіти («інклюзія», «інтеграція», «інвалід», «обмежені потреби», «особливі потреби» тощо). Так, ще до початку XXI ст. у зарубіжній науці поняття «інтеграція» у соціально-філософському сенсі розумілося як форма спільного життя звичайних людей та людей з обмеженими можливостями (інвалідів), за або проти якої виступає суспільство і щодо якої інші члени суспільства мають право вільного вибору. Така інтеграція передбачає участь людини з особливими потребами, обмеженими у соціальних процесах (освіта, дозвілля, робота тощо), у реалізації різних соціальних ролей і функцій. Указані права переважно узаконені в розвинених країнах світу (Г. Кайдалова [77], Л. Перхун [193], О. Ферт [268] та ін.). Порівняльна характеристика досвіду впровадження та тлумачення ключових понять інклюзивної освіти, на наш погляд, значуща у напрямі вироблення узгоджувальних позицій та усунення розбіжностей глобального контексту дефініцій інклюзивного освітнього простору.

«Інтеграція», у традиційному розумінні – створення та реалізація

можливостей спільного навчання та життєдіяльності учнів з особливими та типовими освітніми потребами за умови контролю, підтримки, супроводу, корекції фахівцями цього процесу у закладах освіти [75, с. 15]. З точки зору педагогіки, інтеграція означає, що всі учні вчаться, працюють, граються разом у загальному змістовному і комунікативному просторі, з урахуванням специфічних можливостей і потреб кожного. При цьому створюються умови для їхньої активної участі в усіх складниках цього процесу, сприяючи тим самим їхньому розвитку й освіті (С. Альохіна [1], В. Бобрицька [9], М. Буйняк [19], І. Демченко [55], С. Добриніна [61], В. Київська [100], А. Колупаєва [114] та ін.).

Вітчизняний інклюзивний освітній простір функціонує на чинності таких нормативно-правових засад: 1) закони України («Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991) [223], «Про охорону дитинства» (2001) [224], «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006) [225], «Про вищу освіту» (2014) [210], «Про освіту» (2017) [222], «Про повну загальну середню освіту» (2020) [70] тощо); 2) декларації («Всесвітня декларація про освіту для всіх» (1990) [30], «Саламанська декларація» (1994) [244], «Декарська декларація» (2000) [47] тощо); 3) доктрини та стратегії («Національна доктрина розвитку освіти» (2002) [157], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [159], «Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки» [158] тощо); 4) концепції та конвенції («Конвенції ООН про права дитини» (1989) [119], «Конвенція про права осіб з інвалідністю» (2006) [120], «Нова українська школа (концепція)» (2016) [160], «Концепція розвитку інклюзивної освіти» [121] тощо); 5) права («Права інвалідів в Україні» (1998) [205] тощо); 6) стандарти («Галузевий стандарт вищої освіти» [31], «Державний стандарт для дітей з особливими освітніми потребами» (2013) [56], «Національний класифікатор України: „Класифікатор професій”» [101] тощо); 7) положення («Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах» (2002) [197], «Положення про спеціальну школу» [198], «Положення про індивідуальне навчання» [195], «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017) [196], «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (2018) [220] тощо); 8) постанови, накази та листи МОН України: «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011) [221], «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [201], «Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах» [163], «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010) [211], «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» (2017) [219], «Про програму освітнього курсу з інклюзивної освіти: лист МОН України № 1/11-876 від 29.01.2019» [216] тощо); 9) методичні рекомендації МОН України [150].

Аналіз вказаних вище документів дозволив констатувати, що на сучасному етапі нормативно-правова база впровадження інклюзивної освіти та діяльності практичних психологів достатньо представлена та функціонує на задовільному рівні. Водночас не прописані окремі позиції діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Зокрема, бракує інструктивних матеріалів щодо прийняття рішення у психологічних ситуаціях інклюзивного навчання учнів з урахуванням правового поля тощо.

Щодо сутності ключових понять дослідження, то у чинному Законі України «Про освіту» (2017) [222, с. 20–21] Статтею 20 уперше окреслено та схарактеризовано сутність ключових понять інклюзивної освіти: «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «особи з особливими освітніми потребами», «психолого-педагогічні послуги», «корекційно-розвиткові послуги (допомога)», «психолого-педагогічний супровід» тощо.

У Саламанській декларації зазначено, що заклади загальної освіти мають приймати усіх дітей, незважаючи на їхні інтелектуальні, соціальні, фізичні, психічні, мовленнєві тощо особливості. Натомість заклади загальної середньої освіти мають виокремлювати та запроваджувати дидактичні шляхи успішного навчання усіх дітей з ООП, не зважаючи на ступінь їхнього психофізичного відхилення [244]. Фактично, Саламанською декларацією була закладена світова концепція інклюзивної освіти.

Зазначимо, що дослівно у «Національній стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки» [158] йдеться про «неготовність певних педагогічних працівників» [158, с. 4]. Натомість не вказано про підготовку майбутніх практичних психологів до такої роботи, попри її очевидну значущість та необхідність. Водночас реалізацією завдань Стратегії передбачено: на першому етапі (до 2021 року): забезпечити дієвий психолого-педагогічний супровід для суб'єктів інклюзивного навчання; підвищити рівень професійної компетентності працівників інклюзивно-ресурсних центрів; на другому етапі (до 2028 року): запровадити ефективну систему психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП; забезпечити ЗЗСО висококваліфікованими психолого-педагогічними кадрами, компетентними в умовах інклюзивного навчання [158, с. 7].

Таким чином, не зважаючи на те, що у документах почасти не вказано конкретно про діяльність практичних психологів у сфері інклюзивної освіти, але, згідно із цими ж нормативами [158] передбачено, менш ніж за 10 років, забезпечити сферу інклюзивної освіти кваліфікованими спеціалістами. Проте це суперечить вимогам сьогодення: вже нинішні учні закладів загальної середньої освіти, де провадиться інклюзивне навчання, потребують кваліфікованих практичних психологів, здатних надати їм посильну психологічну допомогу у ситуаціях такого виду навчання. Це наголошує на значущості здійснюваного наукового пошуку.

Сутність інклюзивної освіти полягає у тому, що її методологія квінтесенцією вважає таке: усі учні закладів загальної середньої освіти – індивідууми з різними потребами у освіті. Завдання працівників освіти –

застосувати та гнучко пристосувати технології навчання до індивідуальних освітніх потреб кожного учня на засадах толерантності та недискримінації. Світова практика впровадження інклюзивної освіти [298–312] орієнтована на перспективний результат підвищення якості освіти та життєвої компетентності усіх учасників цього процесу: і учнів з ООП, і учнів з типовими освітніми потребами, і батьків, і психолого-педагогічних працівників.

Нині трактування терміну «інклюзія», «*inclusion*» [253, с. 80] – різна; інколи – для позначення кардинально протилежних феноменів: «філософія інклюзії», базована на ідеї морально-етичної та соціальної відповідальності та власне права людини (В. Кремень [126], Д. Мазоренко [126], С. Заветний [126], Н. Софій [256], В. Тарасун [263] та ін.); спеціальна управлінська діяльність, що передбачає дотримання чітких нормативно-правових засад реалізації освітньо-інклюзивної концепції у ЗЗСО (С. Єфімова [64], М. Малік [144], Ю. Масловська [147] та ін.); реальний потенціал спільного навчання учнів з особливими та традиційними освітніми потребами на засадах урахування позитивного вітчизняного та зарубіжного досвіду такого напрямку, уникнення проаналізованих досвідом ймовірних проблемних моментів впровадження інклюзивної освіти (Н. Андрійчук [2], А. Аріщенко [5], К. Бовкуш [10], О. Бородіна [15], О. Будник [18], Н. Лалак [135], О. Мельник [148], О. Федоренко [267] та ін.).

Водночас дослідники (С. Альохіна [1], В. Бобрицька [9], М. Буйняк [19], С. Добриніна [61], В. Київська [100], А. Колупаєва [111] та ін.) наголошують на ширшому розумінні поняття «інклюзивна освіта», ніж поняття «доступна / інтегративна освіта» для дітей з ООП.

Ми тлумачимо поняття «інклюзивна освіта» як гарантовану державою спеціальну систему організації та надання здобувачам відповідних освітніх послуг на засадах толерантності, гуманності, доступності навчання, виховання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами спільно з учнями з типовим розвитком, враховуючи їхні психофізичні особливості з метою подальшого здійснення індивідуального психолого-педагогічного супроводу.

Щодо поняття «учні з особливими освітніми потребами», то на основі аналізу наукових джерел (Л. Вавіна [21], О. Василенко [22], О. Ворощук [29], К. Гудзь [43], І. Демченко [51], С. Добриніна [61], С. Єфімова [64], Л. Завадська [69], В. Засенко [21], І. Калініченко [93], А. Колупаєва [111], О. Косовець [125], І. Кузава [129], Н. Софій [256], О. Таранченко [117] та ін.), нормативно-правових документів [160; 195–199; 211–216; 219–225], констатуємо: досі немає узгодженості вказаної термінології як у зарубіжній інклюзивній освіті, так і у вітчизняній. Водночас наголосимо, що МОН України [158, с. 5], згідно із світовою соціальною моделлю розуміння поняття «інвалідність» («*special education needs (SEN)*») [30, с. 4]) остаточно коректовано чинність уживання поняття «діти/учні з особливими освітніми потребами» замість поняття «діти/учні-інваліди». Вказаний термін офіційно уживається у країнах-членах Організації економічного розвитку та співпраці [213, с. 3] та зараховує таку категорію дітей/учнів, які: 1. Мають труднощі у навчанні, внаслідок порушень психофізичного розвитку. 2. Належать до соціально вразливих груп.

Враховуючи, що у дослідженні йдеться про учасників освітнього процесу

(здобувачів освіти), вважаємо доречним апелювати, замість поняття «діти», поняттям «учні закладів загальної середньої освіти». Зазначимо, що заклад загальної середньої освіти – юридичне поняття; його основний вид діяльності – освітня діяльність для певного рівня (I-го, II-го, III-го) повної загальної освіти (Закон України «Про повну загальну середню освіту» [70, с. 1]; Закон України «Про освіту» [222, с. 14]). Ґрунтуючись на вказаних нормативних документах, зазначимо, що інклюзивне навчання запроваджується не у кожному ЗЗСО. Тому надалі у дослідженні будемо вживати, на противагу закладам загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, поняття «типові заклади загальної середньої освіти» (за прикладом: «особливі освітні потреби» – «типові освітні потреби»).

Дослідники зазвичай характеризують окрему вікову категорію учнів з особливими освітніми потребами. Приміром, підлітки з ООП – «хлопці і дівчата у перехідному (від дитинства до юнацтва) віці (звичайно від 12 до 16 років)», які мають вади розумового/фізичного розвитку (інвалідність). Найчисленніша категорія учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти – підлітки, які мають норму інтелекту (І. Калініченко [94, с. 14]). Комплексними порушеннями психофізичного розвитку Н. Гладких вважає сукупність первинних порушень, кожне з яких, окремо взяте, визначає специфіку аномального розвитку дитини [32, с. 16].

Маємо констатувати, що навіть класифікація осіб з ООП, як у нормативно-правовому, так і науково-практичному рівні різниться, попри те, що у Статті 19 Закону України «Про освіту» («Освіта осіб з особливими освітніми потребами») вказано: «Категорії осіб з особливими освітніми потребами визначаються актами Кабінету Міністрів України» [222, с. 20]. Так, у «Проекті Постанови „Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами” від 01.10.2018 р.» вказано розширений перелік осіб з ООП – 12 категорій [214, с. 4], тоді як у прийнятій Постанові (14.11.2018 р.) зазначено лише дві «категорії осіб з особливими освітніми потребами, які потребують розумного пристосування для проходження зовнішнього незалежного оцінювання» [214, с. 1]. Водночас у запропонованому варіанті наш науковий інтерес викликала категорія «особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів» [214, с. 1]. З одного боку, на нашу думку, йдеться про категорію обдарованих дітей, з іншого, ця категорія у такому формулюванні обмежується: не усі обдаровані діти здобувають спеціалізовану освіту та не усі види обдарованості дозволяють «прискорено опанувати зміст навчальних предметів» (наприклад, хореографічні, спортивні, музичні тощо здібності).

Констатуємо, що, попри різноаспектну класифікацію дітей з ООП, представлену у наукових джерелах [5; 13; 16; 24; 46; 76], у нашій роботі будемо користуватися класифікацією дітей з ООП, запропонованою А. Колупаєвою, Л. Савчук [242, с. 36], що передбачає три основних групи: 1. Діти із психофізичними порушеннями. 2. Діти із соціально вразливих категорій населення. 3. Обдаровані діти. У цьому контексті автори вказують, що, згідно із

статистикою, нинішні обдаровані школярі становлять 3–5 % від загальної кількості учнів [242, с. 3].

Проте зазначимо, що третю групу дітей з ООП часто у класифікаціях ігнорують. Наприклад, контент управління освіти Чернівецької міської ради містить офіційну інформацію, де вказано такі групи учнів з ООП (всього – 9 категорій): з порушенням слуху; з порушенням мовлення; з порушенням зору; з труднощами у навчанні; з раннім дитячим аутизмом; з гіперактивністю та порушенням уваги; з порушенням опорно-рухового апарату; із синдромом Дауна; із затримкою психічного розвитку [232]. Категорії дітей з ООП «обдаровані» – немає. Це стосується й інших сайтів та наукових джерел, якими активно користуються у своїй практичній діяльності психологи.

Найсучасніші наукові дослідження констатують зріст обдарованості останнього покоління – дітей покоління Z [160]. Такі діти також мають особливі потреби і традиційна школа їх не задовольняє, для чого й була розроблена Концепція «Нова українська школа». Попри те, що цитатою Концепції НУШ в контексті опису «Формули нової школи» є: «На підході покоління Z» [160, с. 13], немає не лише вітчизняних дисертацій, а й наукових публікацій, присвячених цій темі. Україномовним варіантом лише вийшло видання американського дослідника Д. Стілмана «Покоління Z на роботі: як наступне покоління змінює сферу трудових відносин» [265], що висвітлює 20-річні дослідження автором вказаної проблеми. Однак, це єдине доступне для нинішніх практичних психологів джерело інформації, необхідної на вказану тему.

Отже, надалі у роботі будемо притримуватися типової класифікації учнів з особливими освітніми потребами (учні із психофізичними порушеннями; учні із соціально вразливих груп населення; обдаровані учні), акцентуючи на категорії обдарованих учнів, зважаючи на актуальність, необхідність проблеми та брак наукових джерел окресленого питання. Учні з особливими освітніми потребами – діти, які належать до вказаних категорій, учасники інклюзивного освітнього процесу закладів загальної середньої освіти. Також у нашому дослідженні, коли йтиметься про роботу (підготовку до роботи) практичних психологів/майбутніх практичних психологів з учнями як здобувачами загальної середньої освіти, будемо вказувати категорію «учні з особливими освітніми потребами» (ООП) та «учні із типовими освітніми потребами» (далі – ТОП). Принагідно зауважимо: у проаналізованих нами вище традиційних дефініціях кола питань інклюзивної освіти акцентована увага на психолого-педагогічному супроводі лише учнів з ООП. Однак, концепція інклюзивного навчання полягає, що вказано нами раніше, у продуктивній співпраці загалом учасників цього процесу. Тому, почасти, у теорії та практиці, несправедливо нехтуються інтереси учнів з типовими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти. З цієї причини надалі у роботі (за винятком спеціальних указівок) будемо вживати об'єднане поняття: «учні з особливими/типовими освітніми потребами». У інших випадках уживатимемо узагальнювальне поняття «учасники/суб'єкти освітнього процесу (інклюзивного навчання) закладів загальної середньої

освіти», або ж конкретизуватимемо їхню категорію: вчителі, адміністрація ЗЗСО, батьки учнів (здобувачів) та ін.

У дослідженнях вітчизняних науковців представлені тлумачення понять інклюзивних освітніх: «простору вищої школи» (Ю. Волчелюк) [28, с. 7] та «середовища закладів загальної середньої освіти», відповідних потребам навчання та виховання учнів, незалежно від їхнього психофізичного стану та розвитку, шляхом спеціальної модернізації закладу освіти та переорганізації його діяльності (І. Калініченко) [93, с. 9].

Інклюзивне освітнє середовища закладу загальної середньої освіти, на думку І. Калініченко має такі компоненти: курикулум (адаптований зміст навчальних планів тощо), універсальний дизайн закладу освіти (за принципами: безбар'єрності, доступності, зручності, безпечності, інформативності тощо; суттєво модернізованої матеріально-технічної та навчально-матеріальної бази закладу освіти, передусім шляхом створення кабінетів психологічного розвантаження та корекційної роботи з учнями з різними видами психофізичного розвитку тощо); навчально-методичний комплекс (дидактичні кейси, друкований роздатковий матеріал для учнів з різними видами психофізичного розвитку тощо); людський чинник (стосунки вчителя з учнями з ООП згідно із принципами толерантності та доброзичливості) [93, с. 9].

Тому, популярним, дотично до інклюзивної освіти, став термін «курикулум» – основа процесу освіти (учіння та викладання) у закладах загальної середньої освіти (Т. Лорман, Дж. Дешлер, Д. Харві [74, с. 2]). Курикулум характеризується двома рівнями: основним (базовим) та спеціалізованим (варіативним) відповідно до значущості знань. Наприклад, до основного курикулуму належать ази грамотності, лічби та ключові компетентності як основа подальшого навчання учнів [74, с. 2]. Ключовими аспектами інклюзивного середовища Т. Лорман, Дж. Дешлер, Д. Харві [74, с. 4], тобто такого, де курикулум адаптується до кожного учня з ООП, вважають такі основні категоріальні поняття: матеріали та ресурси, фізичне середовище, методика роботи та очікувані результати навчання у закладах загальної середньої освіти.

Згідно із «Програмою дій» Саламанської декларації інклюзивний навчальний заклад – це заклад освіти, що реалізує інклюзивну модель, тобто адаптуючи систему освітніх послуг для учнів з ООП до спільного навчання з учнями з типовими освітніми потребами. При цьому такий заклад освіти залучає громаду і її ресурси, батьків учнів з різними освітніми потребами; залучає фахівців для виконання специфічних видів робіт, насамперед, реабілітації, надання психолого-медичних послуг тощо. Цим же документом [244, с. 6] визначено основний методологічний підхід діяльності інклюзивних закладів загальної середньої освіти – інклюзивний. Вказане передбачає дотримання закладами інклюзивної освіти певних правил:

1. Діти мають (за можливості) навчатися спільно, не зважаючи на труднощі та зовнішні відмінності.
2. Завдання інклюзивного закладу загальної середньої освіти – визнати, врахувати та забезпечити реалізацію різноманітних освітніх потреб своїх

вихованців шляхом розробки відповідних навчальних планів, індивідуальних програм навчання тощо, тобто продуктивного психолого-педагогічного супроводу.

3. Інклюзивний заклад загальної середньої освіти має надати учневі з ООП будь-яку необхідну додаткову допомогу.

4. Вказані заклади освіти мають функціонувати на засадах принципів: толерантності, солідарності, емпатії, взаємодопомоги тощо.

В окремих дослідженнях (Н. Гладких) [32] визначено низку умов ефективного інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: організаційних (чітка спеціалізована інфраструктура закладу освіти), діагностичних (наявність апробованої методики психолого-педагогічного обстеження учнів), дидактичних (адекватний підбір форм, методів, прийомів та засобів навчання учнів у залежності від їхнього виду особливих освітніх потреб та з передбаченням спільного навчання з учнями з ТОП), корекційно-розвивальних (наявність спеціального обладнання та унаочнення; підготовка фахівців до застосування корекційних методик та технологій тощо), соціально-реабілітаційних (наявність засобів реабілітації та оволодіння методами їх застосування тощо) [32, с. 9].

Шляхом аналізу наукових джерел сучасних дослідників (Л. Вавіна [21], О. Василенко [22], О. Ворошук [29], О. Гноєвська [34], К. Гудзь [43], І. Демченко [48], С. Добриніна [61], С. Єфімова [64], Л. Завадська [69], В. Засенко [21], І. Калініченко [93], А. Колупаєва [110], О. Косовець [125], І. Кузава [129], І. Луценко [138], Л. Перхун [193], Н. Софій [256], О. Таранченко [262] та ін.) ми узагальнили:

1. Інклюзивні умови закладів загальної середньої освіти (*примітка*: психологічних умов організації інклюзивного навчання у ЗЗСО у наукових джерелах досі не виокремлено): забезпечення дотримання чинних нормативно-правових засад впровадження інклюзивної освіти; розробка та впровадження положень про індивідуальну навчальну програму та критерії оцінювання; розробка та реалізації концепції індивідуального підходу у навчанні учнів з ООП; забезпечення шкіл методичною літературою щодо проблем інноваційного навчання учнів з ООП; започаткування різних типів закладів інклюзивної освіти; підготовка у закладах вищої освіти кваліфікованих спеціалістів; розробка інструкцій щодо організації навчання учнів з ООП та національних стандартів шкільного консультування; професійне співробітництво фахівців закладу; систематичне удосконалення професійної майстерності вчителів; реалізація дидактичних принципів диференціації та індивідуалізації навчання; адаптація матеріально-навчальної бази закладу освіти; розроблення індивідуальних навчальних планів та програм індивідуального розвитку учнів у залежності від їхніх особливих освітніх потреб; сприяння позитивному психологічному кліматові в учнівському колективі на засадах доброзичливості, толерантності, щирості та відкритості.

2. Вимоги до професійно-особистісних якостей фахівців, які працюють в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: систематична робота над професійним самоудосконаленням та розвитком

творчих здібностей; формування умінь відповідного спостереження за учнями з ООП; уміння вивчати та розрізняти особливості психічного розвитку учнів, їхні потреби та інтереси; уміння належно оцінювати учнів з ООП; здатність стимулювати пізнавальні інтереси учнів з ООП та сприяти розкриттю їхніх здібностей; бути оптимістом та стимулювати оптимізм в учнів; сприяти соціалізації та адаптації учнів з ООП; виявляти толерантність та доброзичливість, власним прикладом демонструвати почуття взаємодопомоги тощо.

Згідно із чинними законодавством [70; 222] у закладах загальної середньої освіти можуть створюватися на підставі заяви батьків учнів з ООП (за умов наявності висновку інклюзивно-ресурсного центру (далі – ІРЦ) чи інших документів) інклюзивні або спеціальні класи. Зазначимо, що ІРЦ – спеціальна установа, що діє з метою забезпечення загалом прав дітей з особливими освітніми потребами (2–18 років); до неї можуть звернутися батьки чи інші представники дитини/учня, «які відчувають занепокоєння щодо розвитку дитини, незалежно від наявності в дитини інвалідності чи встановленого діагнозу» тощо [150, с. 2].

Узагальнюючи наукові погляди сучасних дослідників щодо сутності поняття «інклюзивне навчання», зважаючи на те, що інклюзивна освіта, як педагогічна категорія, охоплює конкретний процес – інклюзивне навчання, (М. Бевзюк [8], М. Буйняк [19], О. Василенко [22], П. Віндюк [25], К. Гудзь [43], І. Демченко [55], С. Добриніна [61], В. Засенко [21], С. Єфімова [64], Л. Завадська [69], Т. Ілляшенко [73], І. Калініченко [93], А. Колупаєва [111], О. Косовець [125], І. Кузава [129], К. Лупінович [137], Л. Савчук [241], Н. Софій [256], О. Таранченко [262] О. Федоренко [267], О. Чопік [274] та ін.), розглядаємо його як спеціально організований у закладах загальної середньої освіти, цілеспрямований процес продуктивного здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими/типовими освітніми потребами на засадах компетентнісного підходу з різнобічним урахуванням їхніх психофізичних характеристик та за умов дотримання принципів толерантності, гуманності й доступності цього процесу.

Зазначимо, що у закладах загальної середньої освіти саме на практичних психологів покладені обов'язки координації психолого-педагогічних дій (психолого-педагогічного супроводу) в умовах інклюзивного навчання.

Схарактеризуємо докладно сутність поняття «психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти». Команда психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами, тобто команда супроводу – постійний склад психолого-педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти, затверджений його керівником. Така команда тісно співпрацює з ІРЦ з метою надання корекційно-розвиткових послуг учням з особливими освітніми потребами [220, с. 3].

Командний підхід Н. Софій визначає детермінувальним, від ступеня імплементації якого залежатиме рівень ефективності комплексної допомоги учням з ООП у контексті їхньої соціалізації [256, с. 10].

У процесі психолого-педагогічного супроводу має (за потреби) надаватися комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку учня – колективна оцінка, яка дається дитині/учню працівниками ІРЦ за ініціативою її батьків, або рекомендацією педагогічних працівників (за добровільною згодою батьків). Висновок про таку оцінку – рекомендаційний, тобто є підставою, а не вимогою зарахувати дитину до категорії ООП, відвідування нею відповідного закладу освіти та розробка індивідуальної програми розвитку [150, с. 4]. Протягом двох тижнів після аналізу висновку ІРЦ, з урахуванням змісту індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю та аналізу результатів психолого-педагогічної діагностики психофізіологічного стану учня, команда супроводу має скласти індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Така програма обов'язково узгоджується із батьками учня з ООП та затверджується керівником, а також корегується, за потребою, відповідно до зміни у розвитку учня [150, с. 4].

У нормативних документах уживається два поняття контексту психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів: 1) психолого-педагогічні послуги – система організації у закладах освіти заходів, передбачених індивідуальною програмою розвитку учня з ООП, щодо його навчання, виховання та розвитку; [222, с. 20]; 2) корекційно-розвиткові послуги/допомога – система заходів щодо супроводу інклюзивного навчання учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти, спрямованих на корекцію порушень їхньої пізнавальної, емоційно-вольової та мовленнєвої сфер учнів [222, с. 21].

Командний підхід Н. Софій визначає детермінувальним, від ступеня імплементації якого залежатиме рівень ефективності комплексної допомоги учням з ООП у контексті їхньої соціалізації [256, с. 10]. Дослідниця зазначила, що для реалізації командного підходу в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО має здійснюватися спеціальна підготовка фахівців у закладах вищої освіти.

Дослідниками (Н. Гладких [32], Н. Софій [256], Д. Супрун [260], Т. Ярая [285] та ін.) психологічний супровід учнів в умовах інклюзивного навчання трактовано як: складник загального психолого-педагогічного супроводу; професійна діяльність практичного психолога, спрямована на організацію та впровадження психолого-педагогічних та психолого-терапевтичних дій з метою успішної реабілітації, соціалізації та самореалізації учнів інклюзивних закладів освіти.

Спираючись на нормативні документи [210; 212; 219; 220] та результати аналізу наукових джерел [32; 256; 260; 285], поняття «професійна діяльність практичного психолога в умовах інклюзивного навчання» визначаємо як виконання ними встановлених нормативними засадами функціонування цих закладів функцій та посадових обов'язків, пов'язаних із забезпеченням психолого-педагогічного супроводу учнів та інших суб'єктів в інклюзивних умовах закладів загальної середньої освіти.

Враховуючи зазначене, розглядаємо поняття «психолого-педагогічний супровід майбутніми практичними психологами інклюзивного навчання учнів

закладів загальної середньої освіти» як сприяння їхній системній конструктивній взаємодії у контексті учасників інклюзивної освіти: «учні з особливими освітніми потребами ↔ учні з типовими освітніми потребами ↔ батьки учнів з особливими освітніми потребами ↔ батьки учнів з типовими освітніми потребами ↔ класний керівник/класовод ↔ учителі-предметники ↔ адміністрація закладу загальної середньої освіти», що реалізується пріоритетними напрямками професійної діяльності (робота з адаптації учня з особливими освітніми потребами у школі; робота з батьками учня з особливими освітніми потребами; взаємодія з класним керівником/класоводом учня з особливими освітніми потребами та ін.).

Таким чином, майбутні практичні психологи мають бути готовими здійснювати зазначений супровід у подальшій професійній діяльності у результаті професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Поняття «підготовка» (освітнього контексту) у довідковій літературі тлумачено як: організовані заходи педагогів, спрямовані на засвоєння професійних знань, умінь, навичок та вироблення на засадах особистісно орієнтованого навчання та виховання професійно-значущих якостей майбутнього фахівця (В. Рибалко) [233, с. 676]; певний обсяг знань, умінь, навичок, досвіду практичної діяльності, набутий у процесі навчання та виховання [23, с. 952] тощо. Вивчення літератури контексту професійної підготовки майбутніх фахівців (А. Аніщук [3], О. Бородіна [15], О. Гордійчук [41], І. Демченко [50], О. Коберник [103], О. Кучай [133], Н. Лалак [135], І. Малишевська [142], Н. Малік [144] та ін.) вказує на дотичність тлумачення дослідниками поняття «підготовка».

Професійна підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти трактована дослідниками, як: система, спрямована на оволодіння студентами певними професійно-ціннісними орієнтаціями (в умовах інклюзивного навчання учнів така цінність – особистість учня, незалежно від його психофізичного стану); інклюзивною компетентністю (А. Аніщук) [3, с. 213]; процес формування готовності до окресленого виду/видів діяльності у спеціально створених умовах освітнього середовища ЗВО (Л. Козак) [107, с. 17]; спеціально організований процес здобуття освіти у ЗВО шляхом застосування інноваційних технологій навчання на засадах реалізації компетентнісного підходу (Д. Супрун) [260, с. 32]; спеціальна взаємодія викладачів та студентів в освітньому процесі ЗВО для оволодіння майбутніми фахівцями необхідними знаннями, технологіями, зокрема інклюзивного навчання, формування особистісно-професійних якостей тощо (О. Бородіна) [15, с. 53].

На основі аналізу наукових джерел (А. Аніщук [3], О. Бородіна [15], І. Демченко [51], О. Коберник [103], В. Коваль [105], Л. Козак [107], О. Комар [118], І. Кузава [130], О. Кучай, [133], С. Наход [156], Д. Пріма [207], Н. Савченко [240], Д. Супрун [260] та ін.) нами тлумачено поняття «підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» процесом спеціальної організації інституційної та педагогічної діяльності закладів вищої освіти як методологічно

обґрунтованої та педагогічно забезпеченої системи, функціонування якої спрямовано на формування здатності майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Результатом професійної підготовки майбутніх практичних психологів досліджуваного контексту має бути сформованість їхньої готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Проаналізуємо докладно сутність поняття «готовність майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» через первинні поняття: «готовність», «готовність до професійної діяльності», та «готовність майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти».

Аналіз сучасних вітчизняних досліджень (Н. Байбекова [6], З. Бекова [289], І. Войціх [26], Г. Гончаровська [39], І. Демченко [50], С. Жубакова [289], О. Затворнюк [72], А. Книш [102], Т. Ковалькова [106], С. Наход [156], В. Ратєєва [231], А. Руденок [239], Л. Смалиус [255], Л. Сухоставська [261], Т. Ярая [285] та ін.) дозволив констатувати тлумачення науковцями поняття «готовність» шляхом: 1) опис стану, при якому працівник готовий до конкретного виду діяльності; 2) згоду добровільного виконання професійних обов'язків. Дослідники вдаються також до структурування самого поняття «готовність» у контексті готовності до професійної діяльності. Так, А. Книш називає два складники готовності до професійної діяльності: компетентнісну та особистісну готовність. Причому поняття «особистісна готовність» авторка розглядає невід'ємним складником загальної готовності до професійної діяльності [102, с. 5].

Як бачимо, переважно вказані вище дослідники розглядають поняття «професійна готовність» через сутність «професійно-особистісного утворення» та ототожнюють його із поняттям «професійна компетентність».

Дослідниками поняття «готовність до професійної діяльності» у контексті професійної діяльності майбутніх практичних психологів трактується з таких позицій: мотивації (усвідомлення цінності, потреби, сенсу діяльності) (С. Черкасова [273] та ін.); самореалізації (можливості виявити свій потенціал шляхом діяльності) (Д. Супрун [260], Т. Ярая [285] та ін.); прогнозування (усвідомлення перспективи професійної ситуації, спираючись на попередній досвід) (Ю. Масловська [147] та ін.); сукупності внутрішніх і зовнішніх умов (особистісних якостей спеціаліста: (Б. Байменова, З. Бекова, С. Жубакова) [289]); професійного самовдосконалення, тобто інтегрованого професійно-особистісного утворення (О. Затворнюк) [72, с. 6] тощо.

Аналіз наукових джерел сучасних дослідників проблем підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання (І. Войціх [26], К. Волкова [27, с. 7], І. Демченко [50], О. Затворнюк [72], І. Кузави [130], С. Миронова [151], Д. Супрун [260], О. Ферт [268] та ін.) доводить узгодження поняття цього поняття із інклюзивною компетентністю. Приміром, готовність майбутнього вчителя початкової школи до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивного навчання тлумачено «як комплекс особистісно-професійних

характеристик», інклюзивної компетентності, що набуваються у процесі професійно-педагогічної підготовки та квазіпрофесійної діяльності та забезпечують ефективне здійснення педагогом низки визначених функцій в умовах спільного навчання школярів з особливими та типовими освітніми потребами (К. Волкова) [27, с. 7]. В окремих дослідженнях схарактеризовано корекційно-педагогічну компетентність як інтеграційну характеристику «підготовленості» вчителя до інклюзивного навчання, що базовано на сукупності необхідних знань, умінь та навичок, передусім щодо аналізу та прогнозу ефективності корекційно-педагогічної діяльності (О. Гноєвська) [34, с. 14].

Отже, у наукових джерелах вказаних вище авторів готовність майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти визначається рівнем сформованості їхньої інклюзивної компетентності.

Базуючись на наукових висновках дослідників (І. Войціх [26], Т. Гладун [33], О. Гноєвська [34], І. Демченко [50], І. Левчик [136], І. Осадченко [164], Т. П'ятакової [228], Е. Рамзані [230], Л. Сухоставська [261] та ін.), зазначимо, що під поняттям професійна компетентність майбутніх практичних психологів розуміємо його теоретичну здатність та практичну готовність якісно виконувати посадові обов'язки в рамках психологічної діяльності, окресленої професійними функціями та чинними нормативно-правовими засадами.

Зауважимо, що у процесі аналізу наукових джерел нами не виявлено тлумачення поняття «інклюзивна компетентність психологів», зокрема – майбутніх. Окремим видом професійної компетентності дослідники визначають поняття «інклюзивна компетентність майбутніх учителів», як: спеціальну професійну компетентність, інтегровану якість особистості, здатність ефективно-професійно діяти в умовах інклюзивного навчання (Т. П'ятакова) [228, с. 12]; якість, що забезпечить здатність моніторити психофізичний та соціальний розвиток учнів на засадах особистісно орієнтованого підходу (А. Аніщук) [3, с. 218]; спеціальну професійну компетентність, «інтегроване особистісне утворення, що забезпечує здатність здійснювати професійні функції в розвитку інклюзивного навчання» (К. Бовкуш) [10, с. 4–5]; компонент загальної професійної компетентності та інтегрований показник готовності майбутнього вчителя ефективно здійснювати інклюзивну діяльність (О. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк) [12, с. 36]; результат професійної підготовки майбутнього вчителя до певного виду діяльності; важливу якість сучасного вчителя, що дозволить йому вільно, впевнено почуватися в умовах інклюзивного навчання та сприятиме ефективнішому та якіснішому здійсненні цього процесу; обов'язковий складник професійної компетентності (М. Чайковський) [271, с. 14]; певний та необхідний обсяг знань, умінь, навичок та досвіду майбутнього вчителя – здатність здійснювати професійні функції в умовах інклюзивного навчання (І. Демченко [51, с. 21]); складник професійної компетентності, що об'єднує ключові змістовні і функціональні компетентності (Л. Кальченко) [95, с. 10];

інтегративне особистісне утворення, необхідне для здійснення спеціальних професійно-педагогічних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів (Г. Косарева) [124, с. 11].

На наш погляд, ґрунтуючись на системному та компетентнісному методологічних підходах, інклюзивна компетентність передбачає скомпонованість базових компетентностей [257] майбутніх практичних психологів: інформаційної, консультативної, комунікативної, діагностичної, корекційної, профілактичної та просвітницької.

Констатовано також, що навіть у рамках одного дослідження (К. Бовкуш [10, с. 4–5], О. Бойчук [12, с. 36], О. Бородіна [15, с. 36], Л. Кальченко [95, с. 10], О. Микитюк [151, с. 36], Т. П'ятакова [228, с. 12], М. Чайковський [271, с. 14] та ін.) можуть бути різними уточнення одного й того ж поняття – «інклюзивна компетентність майбутніх учителів».

На основі результатів вказаних вище наукових джерел нами тлумачено поняття «інклюзивна компетентність майбутніх практичних психологів» як готовність та здатність застосовувати відповідні знання, уміння, навички, досвід, особистісно-професійні якості, необхідні для прийняття оптимально-конструктивних рішень у професійних ситуаціях психологічного супроводу учнів з особливими/типовими освітніми потребами у навчанні та для продуктивної взаємодії усіх учасників освітнього процесу закладів загальної середньої освіти. На нашу думку, ключовий елемент інклюзивної компетентності майбутніх практичних психологів – їхня здатність та готовність здійснювати психолого-педагогічний супровід учнів в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти.

Незважаючи на те, що дефініція «готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», нині досить широко використовується, серед дослідників немає єдиної позиції у її тлумаченні. Також бракує досліджень щодо формування цього виду готовності майбутніх практичних психологів.

У наукових джерелах подано поодинокі тлумачення поняття «готовність майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання», як: складного структурного утворення особистості – сукупності професійних якостей, значущих для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання здобувачів освіти (Т. Ярая) [285, с. 8]; системи соціальних установок, компетенцій, професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців, значущих для здійснення ними психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП (С. Черкасова) [273, с. 56]. Тому в остаточному варіанті тлумачення вказаного ключового поняття нашого дослідження виходитимемо із сутності узагальненого аналізу понять «готовність майбутніх педагогів/психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти».

Таким чином, теоретичний аналіз вказаних вище психолого-педагогічних джерел дозволив узагальнити та систематизувати сутність поняття

«готовність майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», яке ми тлумачимо як комплекс сформованих базових компетентностей (комунікативної, профілактичної, діагностичної, корекційної, інформаційної, консультативної, просвітницької) щодо психологічного супроводу дітей з особливими/типовими освітніми потребами у процесі інклюзивного навчання та здатності до толерантної й ефективної взаємодії з усіма учасниками цього освітнього процесу з метою успішного навчання, виховання й особистісного розвитку школярів.

На наступному етапі дослідження маємо уточнити зміст професійної діяльності майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

1.3. Сутність професійної діяльності майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Світова імплементація концепції інклюзивної освіти передбачає ґрунтовну модернізацію процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, які мають реалізувати зазначений процес. Так, майбутнім практичним психологам необхідно володіти теоретичними засадами психологічного підґрунтя впровадження інклюзивного навчання учнів у закладах загальної середньої освіти, психологічних закономірностей формування та розвитку учнів з особливими/типовими освітніми потребами тощо.

Насамперед, проаналізуємо та конкретизуємо сутність професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

У концепції «Нова українська школа» (2016) [160] вказано головні правила реалізації інклюзивного навчання у ЗЗСО України: запровадження для учнів з ООП індивідуальних програм розвитку, у тому числі – корекційно-реабілітаційні заходи та психолого-педагогічний супровід [160, с. 20]; запровадження принципу «гроші ходять за дитиною» для підтримки учнів з ООП, передусім, пристосування приміщень, у яких вони будуть навчатися [160, с. 29]. Знову ж, наскрізно зазначено, що її реалізацію мають здійснювати лише кваліфіковані фахівці, спеціально підготовані чи перепідготовлені у закладах вищої освіти. Водночас, не прописано чітких обов'язків практичних психологів в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Сутність посади практичного психолога як штатного працівника закладу загальної середньої освіти та обов'язкового учасника команди психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП, спільно з директором/заступником директора з навчально-виховної роботи ЗЗСО, вчителем початкової школи / класним керівником, учителями, асистентом учителя, соціальним педагогом, учителем-дефектологом, учителем-реабілітологом (за потреби), батьками/чинними представниками учня

з ООП, окреслено «Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [220, с. 2–7]. Посадові обов'язки, функції як і загалом професійна діяльність практичних психологів регламентуються також «Положенням про психологічну службу у системі освіти України» (2018) [219, с. 3–7], у якому визначено такі засади діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти:

1. Посада практичного психолога у закладах загальної середньої освіти, разом із соціальним педагогом, належить до складу психологічної служби.

2. Практичні психологи здійснюють психологічне забезпечення процесу загальної середньої освіти, в усіх питаннях діяльності підпорядковуючись директору закладу освіти.

3. Чинні функції практичних психологів закладів загальної середньої освіти: психологічне забезпечення процесу освіти; психологічна діагностика та супровід психічного, розумового, соціального та фізичного розвитку здобувачів середньої освіти; психологічний супровід адаптації здобувачів середньої освіти до цього процесу; консультативна допомога (щодо навчання, виховання, особистісного та професійного розвитку) та реалізація розвивальних, просвітницьких, корекційних та професійних програм з урахуванням особливостей (індивідуальних, гендерних, вікових тощо) усіх учасників процесу загальної середньої освіти; робота з постраждалими від насильства учнями.

4. Практичні психологи закладу загальної середньої освіти беруть участь в усіх видах його діяльності та розробці й впровадженні програм, планів, рекомендацій тощо для здобувачів середньої освіти.

5. Практичні психологи у закладах загальної середньої освіти мають спонукати в учнів формування: життєвої та соціально-комунікативної компетентності у здобувачів середньої освіти, їхнього професійного самовизначення та самореалізації; основам безпечної поведінки у житті; психологічної культури та небайдужого ставлення до постраждалих. Він має запобігати професійному вигоранню працівників закладів загальної середньої освіти та будь-яким видам і формам насильства, конфліктів серед здобувачів загальної середньої освіти.

6. Практичні психологи мають володіти спеціальними ключовими знаннями та уміннями оформлені нами таблицею (додаток А).

Відповідно до змісту вказаного вище Положення [219] сутність професійної діяльності практичних психологів у типових (без упровадження інклюзивного навчання) закладах загальної середньої освіти нами укладено у таблиці (табл. 1.1).

**Сутність професійної діяльності практичних психологів
у типових закладах загальної середньої освіти**

Характеристика професійної діяльності практичних психологів у типових ЗЗСО	Зміст професійної діяльності майбутніх психологів у типових закладах загальної середньої освіти
Управлінська підпорядкованість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Посада – у складі психологічної служби. 2. Підпорядковується директору закладу освіти. 3. Охоплює участю загалом види діяльності ЗЗСО.
Напрями діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Діагностика – вияв причин в індивідуальному розвитку та особистісному становленні (у навчанні, адаптації, потенційних можливостях, самовизначенні тощо) учасників освітнього процесу у ЗЗСО. 2. Профілактика – мобільне та своєчасне упередження в індивідуальному розвитку та особистісному становленні учасників освітнього процесу у ЗЗСО; упередження виникнення несприятливих психологічних ситуацій. 3. Корекція – усунення виявлених проблем індивідуального розвитку та особистісного становлення учасників освітнього процесу у ЗЗСО. 4. Навчання – активне співробітництво з метою удосконалення, розвитку та особистісного становлення (у навчанні, адаптації, потенційних можливостях, самовизначенні тощо) учасників освітнього процесу у ЗЗСО. 5. Консультування – активна діяльність на вирішення запитів/проблем розвитку та особистісного становлення учасників освітнього процесу у ЗЗСО. 6. Зв'язок з громадськістю – діяльність з метою співпраці з окремими людьми, колективами, організаціями тощо. 7. Просвіта – діяльність з метою формування психологічної компетентності учасників освітнього процесу у ЗЗСО.
Функції, що виявляються у психологічному забезпеченні процесу освіти у ЗЗСО	<ol style="list-style-type: none"> 1. Діагностично-прогностична. 2. Організаційно-методична: психологічний супровід психічного, розумового, соціального та фізичного розвитку здобувачів середньої освіти; психологічний супровід адаптації здобувачів середньої освіти до цього процесу. 3. Консультативна: допомога щодо навчання, виховання, особистісного та професійного розвитку. 4. Корекційно-розвивальна: реалізація розвивальних, просвітницьких, корекційних та професійних програм з урахування особливостей (індивідуальних, гендерних, вікових тощо) усіх учасників процесу загальної середньої освіти. 5. Просвітницько-профілактична: поширення психологічних знань серед учасників освітнього процесу та упередження негативних психологічних ситуацій. 6. Захисна: робота з постраждалими від насильства учнями.

Посадові обов'язки, що конкретизуються в уміннях (додаток А)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяння формуванню життєвої та соціально-комунікативної компетентності у здобувачів середньої освіти. 2. Сприяння формуванню професійного самовизначення та самореалізації у здобувачів середньої освіти. 3. Сприяння формуванню у здобувачів середньої освіти основ безпечної поведінки у житті. 4. Сприяння формуванню у здобувачів середньої освіти психологічної культури та небайдужого ставлення до постраждалих. 5. Убезпечення професійного вигорання працівників ЗЗСО. 6. Запобігання та будь-яким видам і формам насильства, конфліктів серед здобувачів загальної середньої освіти.
--	---

Аналіз вказаного вище положення вказує на те, що бракує конкретних указівок діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, оскільки такі знання та уміння регламентуються іншим чинним положенням. Зазначене також актуалізує доцільність проведення нами дослідження з метою виокремлення та реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Звертаємо увагу на те, що зміст професійної діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти не передбачає роботу з обдарованими учнями, не зважаючи на значущість таких аспектів: обдаровані школярі належать до категорії учнів з ООП, про що вказано нами у попередньому підрозділі дослідження; у чинних нормативних документах, на яких ґрунтується діяльність закладів загальної середньої освіти (Закони України «Про освіту» [222], «Про загальну середню освіту» [215]; Концепції «Нова українська школа» [160] та ін.) чітко вказана необхідність та обов'язковість роботи з обдарованими учнями.

Оскільки функції, посадові обов'язки, знання та уміння практичних психологів залежать від напрямів їхньої діяльності (узгоджуються з ними), та враховуючи результати студіювання наукових доробок В. Засенка [21], І. Малишевської [143], В. Синьова [250], Н. Софій [256], Д. Шульженка [252] та ін., вважаємо за доцільне подати їх схематично (рис. 1.1):

Напрями професійної діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти						
Діагностика	Профілактика	Корекція	Навчання	Консультавання	Зв'язок з громадськістю	Просвіта

Рис. 1.1. Напрями професійної діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти

Наголошуємо на тому, що подані напрями професійної діяльності практичних психологів – обов'язкові, як для типових закладів загальної середньої освіти, так і для ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

«Стандартом вищої освіти за спеціальністю «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (2019) [257] визначається формування у закладах вищої освіти у майбутніх практичних психологів трьох видів компетентностей: інтегральних, загальних та спеціальних (фахових, предметних). У площині нашого дослідження концентруємо увагу на третьому виді компетентностей. Порівняльний аналіз поданих напрямів професійної діяльності практичних психологів у ЗЗСО (рис. 1.1) із розподілом спеціальних (фахових, предметних) компетентностей майбутніх практичних психологів, в узгодженні із нормативним змістом цієї підготовки [257], показав, що спеціальні (фахові, предметні) компетентності майбутніх практичних психологів характеризуються виключно через поняття «здатність» та розшифровуються (не завжди дослівно) у нормативному змісті їхньої підготовки у закладах вищої освіти (додаток А).

«Примірним положенням...» визначено, відповідно до завдань діяльності команди супроводу, основні функції практичних психологів, які вони мають виконувати в рамках основного робочого часу (без додаткових оплат). Таким чином, практичні психологи для дитини/учня з ООП мають:

1. Вивчати та моніторити її/його психічний розвиток.
2. Психологічно супроводжувати в умовах такого навчання.
3. Здійснювати корекційно-розвиткові послуги у рамках розробленої та затвердженої індивідуальної програми розвитку.
4. Надавати рекомендації, консультації та методичну допомогу педагогічним працівникам, які працюють з дитиною з ООП.
5. Консультувати батьків учнів.
6. Проводити просвітницько-психологічну діяльність з метою формування у суб'єктів інклюзивного освітнього процесу психологічної готовності до взаємодії із учнями з особливими освітніми потребами [257] (рис. 1.2).

Зауважимо, що вказаним Примірним положенням об'єднано два напрями діяльності – навчання та консультування – до однієї функції: «надавати рекомендації, консультації та методичну допомогу педагогічним працівникам, які працюють з дитиною з ООП». Тому загалом напрямів діяльності практичних психологів – сім (рис. 1.1), а функцій – шість (рис. 1.2).

Отже, одне із завдань практичних психологів – допомогти учням з ООП продуктивно розвиватися, зводячи до мінімуму ймовірні негативні наслідки їхньої поведінки у процесі навчання у ЗЗСО (надання корекційно-розвиткових послуг згідно із відповідним Положенням [257]).

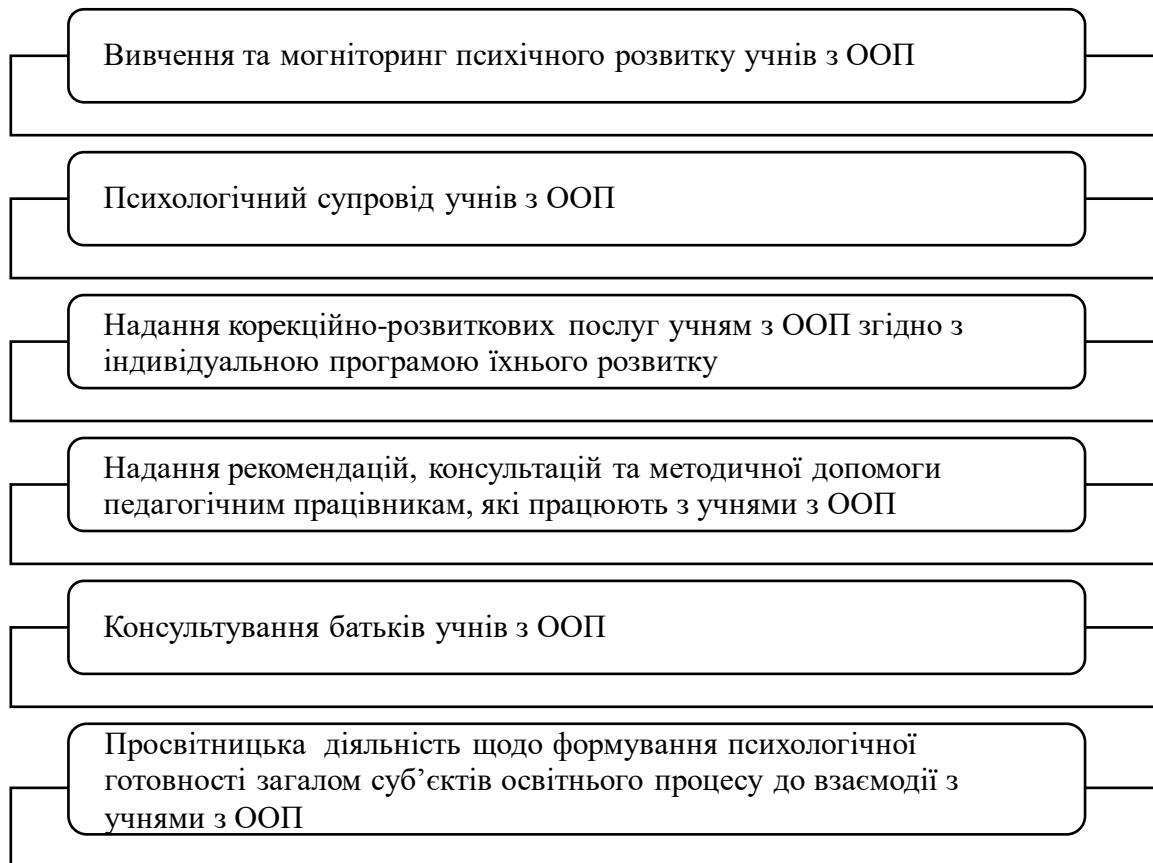


Рис. 1.2. Чинні функції практичних психологів у команді психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами

У наукових джерелах (Т. Грандін [299], А. Колупаєва [113]) визначено такі особливості поведінки учнів з ООП, на які мають звернути увагу практичні психологи у ЗЗСО (діагностувати, моніторити, коректувати тощо):

- шкільна дезадаптація з причини низької стесостійкості;
- індивідуально-типологічна поведінка у відповідності до психофізичного розладу учня (наприклад, учнів з розладами аутичного спектру: агресія, обмежені інтереси, особливості гри, проблеми соціального та вербального характеру, неадекватні емоції, стереотипи, спеціальні рухи та хода, надмірне почуття самозбереження тощо);
- стан тривожності, спричинений, найчастіше розлукою з матір'ю та адаптацією до дитсадка, школи тощо;
- нервові зриви, неадекватна самооцінка, незадоволеність собою та іншими, конфліктність, психосоматичні проблеми як наслідки вказаного вище тощо.

Дослідники (С. Альохіна [1], В. Бобрицька [9], В. Бойко [11], Т. Гладун [33], А. Колупаєва [112], В. Тарасун [263], В. Синьов [251] та ін.) одностайні у тому, що проблеми поведінки в учнів з ООП загострюються саме у період навчання у закладах освіти. Одним із найефективніших методів роботи щодо усунення таких проблем дослідники називають методи корекції. Найефективнішими методи корекції є у взаємодії практичних психологів та вчителів. Причому, найвідповідальніша роль належить практичним психологам,

компетентність яких виявляється у виборі адекватного методу корекції поведінкових порушень учнів з ООП у ЗЗСО. Така корекція – комплексний, системний та систематичний процес за участю усіх суб'єктів закладу інклюзивного навчання. Тому надалі у нашому дослідженні нам необхідно буде визначити у процесі виробничої практики професійної підготовки майбутніх психологів методу здійснення аналізу застосування корекційних методів інклюзивного навчання з точки зору їхньої спільної реалізації педагогами та практичними психологами.

З'ясовуючи психологічні причини конфліктних ситуацій між учасниками інклюзивного навчання (переважно, між педагогами та учнями з ООП), практичні психологи зобов'язані також проаналізувати психологічні аспекти методики навчання педагогом такого учня. Це – виконання психологами професійної функції у вигляді надання консультацій, рекомендацій, методичної допомоги педагогічним працівникам та іншим учасникам освітнього процесу, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами.

Щодо виконання практичними психологами професійної функції «консультування батьків», то, переважно, у дослідженнях (Н. Байбекова [6], І. Войціх [26], Г. Гончаровська [39], О. Затворнюк [72], С. Наход [156], Л. Смалиус [255], Л. Сухоставська [261] та ін.) розуміють інклюзивну освіту як систему з її класичною проблемою: особливості інклюзивної освіти за умови «неоднорідності» батьківської спільноти, тобто розуміння того, що, переважно, батьки учнів з типовими освітніми потребами не сприймають, а, почасти, протестують проти інклюзивного навчання; натомість, батьки дитини з ООП, переважно, схильні до інклюзивної освіти.

Дослідниками (К. Гудзь [43], С. Єфімова [64], С. Добриніна [61], І. Калініченко [93], А. Колупаєва [111], І. Кузава [130] та ін.) констатовано, що ефективність прийняття батьками учнів інклюзивної освіти визначається адекватним вибором форм і технологій, обраних педагогами та практичними психологами для поставлених завдань.

Дослідники (С. Альохіна [1], В. Бобрицька [9], В. Бойко [11], Т. Гладун [33], А. Колупаєва [111], В. Тарасун [263], В. Синьов [251] та ін.) найхарактернішою рисою інклюзивного навчання у закладах освіти визначають його полісуб'єктність, зважаючи на кінцеву його мету – соціалізацію учнів з ООП у соціумі. Водночас кожен суб'єкт (сама дитина з ООП, її батьки, вчителі, адміністрація та ін.) почасти має свою, відмінну від інших, точку зору на становлення дитини з ООП. Саме про узгодження таких позицій та їх представлення в єдиному організаційно-психологічному вимірі і є завданням ефективного інклюзивного навчання.

Попри те, що батьки відіграють ключову роль у розвитку та становленні будь-якої дитини, вкрай вирішальну, далеко не завжди позитивну, роль вони відіграють у ситуації із дитиною з ООП. Як констатують результати нашого опитування та спостереження, батьки занадто часто, особливо у ситуації, коли дитина з ООП з причин особливості хвороби не здатна висловити, або відстояти свою точку зору, приймають авторитарне рішення за долю дитини, усупереч її інтересів. За таких умов практичні психологи мають виконувати

роль медіаторів, упереджуючи аналогічну ситуацію на основі попередньо складеної характеристики батьків учнів: передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту від батьків, здатних створити критичну ситуацію у спілкуванні. Якщо ситуація конфлікту інтересів вже виникла, практичні психологи покликані щонайшвидше спонукати усіх її учасників знайти компромісне рішення в інтересах учня з особливими/типовими освітніми потребами та інших учасників процесу навчання (однокласників учня, вчителів та ін.). З цією метою практичні психологи мають систематично працювати у сфері самовдосконалення, відшуковуючи інноваційні форми співпраці із суб'єктами інклюзивного навчання.

Значуща роль у контексті інклюзивного навчання покладена на психолого-педагогічний (соціально-психологічний) супровід такого навчання, який, згідно із тарифними ставками, залежно від регіональних можливостей, виконують або вчителі, або практичні психологи. Психолого-педагогічний супровід, На думку І. Калініченко, О. Чопік, здійснюється за такими конкретними напрямками: своєчасне виявлення та фіксація даних учнів з ООП – їхня соціальна паспортизація (І. Калініченко) [94, с. 10]; психологічна та моральна підготовка учнів з ООП до включення у колектив учнів з типовими освітніми потребами; створення для учнів з ООП соціально-комунікативної ситуації успіху шляхом застосування методів інтерактивного навчання («Коло ідей», «Акваріум», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Прес», «Обери позицію», мозковий штурм, аналіз моральної ситуації, рольова гра, «ситуації успіху» тощо) та спеціальних виховних заходів (етичні бесіди, екскурсії, система морально-етичних занять); спеціальна підготовка та перепідготовка педагогічного колективу інклюзивного закладу загальної середньої освіти («тематичні педради, методоб'єднання, семінари-практикуми, консультації з практичним психологом, соціальним і корекційним педагогами, дискусії») (О. Чопік) [274, с. 11] тощо.

Посада практичного психолога передбачена у ІРЦ (інклюзивно-ресурсних центрах) спільно із логопедами, реабілітологами та дефектологами, де облаштовується окремий кабінет практичного психолога, двох розташувань («Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [196]): у приміщенні закладів загальної середньої освіти та у окремому приміщенні. Прикметно, що діяльність психолога ІРЦ нічим не різниться (за метою та завданнями) від практичного психолога в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Таким чином, практичні психологи згідно із чинним законодавством [196] виконують свої професійні обов'язки або закладі загальної середньої освіти з упровадженням інклюзивним навчанням, або у інклюзивно-ресурсному центрі (при ЗЗСО, чи виокремлено).

Конкретними завданнями практичних психологів у ІРЦ, окрім спільних із командою працівників («Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [196]), є здійснення комплексної оцінки учнів з ООП:

- передусім, коефіцієнта інтелектуальних здібностей;
- когнітивної сфери – стану сформованості пізнавальних процесів: уваги, мислення, сприйняття, уваги тощо;

–емоційно-вольової сфери – стану схильності до девіантної поведінки тощо [196].

Інклюзивно-ресурсні центри, переважно, безкоштовно, нині створюються часто при закладах загальної середньої освіти, як от (за даними сайту МОН України) на базі Арцизької школи № 4 Одеської обл. [152]. До обов'язків практичних психологів такого Центру також належать: психологічне оцінювання стану розвитку учнів з ООП (від 2 до 18 років); розробка та реалізація індивідуальної навчальної траєкторії учнів з ООП; психолого-педагогічна допомога та системний супровід; консультування усіх учасників інклюзивного освітнього процесу щодо найсучасніших технологій соціалізації учнів з ООП тощо [152].

Отже, концептуально, посадові обов'язки практичних психологів ІРЦ узгоджуються із їхніми посадовими обов'язками згідно із «Положення про психологічну службу...» [219]. Однак, вони різняться у формулюванні та деяких аспектах. Це спричинено, передусім, тим, що адміністрація ЗЗСО має законне право уточнювати та конкретизувати посадові обов'язки практичного психолога як свого працівника відповідно до потреб закладу, регіону тощо; та тим, що робота в ІРЦ – винятково робота з учнями з ООП.

Науковці та практики (С. Альохіна [1], В. Бобрицька [9], В. Бойко [11], Т. Гладун [33], А. Колупаєва [51], В. Тарасун [263], В. Синьов [250] та ін.) спільні в одному: як би потужно матеріально не були оснащені ІРЦ (виокремлено, чи у при закладах загальної середньої освіти) успіх їх функціонування цілковито залежить від двох складників: кваліфікованих працівників ІРЦ та налагодження цими працівниками ефективної співпраці з усіма суб'єктами інклюзивного навчання.

Очевидно, що рівень професійної кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів, насамперед, залежить від рівня їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Організація освітньої діяльності у ЗЗСО регламентується щорічними Методичними рекомендаціями та Листами МОН України. Так, «Методичними рекомендаціями щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти у 2019–2020 н.р.» [150] визначено низку умов якісного інклюзивного навчання. Ґрунтуючись на цих рекомендаціях, узгоджених із напрямками професійної діяльності (рис. 1.1) та функціями (рис. 1.2) практичних психологів, нами уточнено необхідність їхньої професійної підготовки до таких технологій психологічної роботи, як: визначення особливих освітніх потреб дітей; створення інклюзивного освітнього середовища; надання психологічних та корекційно-розвиткових послуг; навчання учнів з особливими освітніми/типовими потребами шляхом корекції психофізичного розвитку; консультування учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання; психологічного супроводу учнів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах обов'язкової взаємодії з їхніми батьками; просвітницької діяльності щодо психологічного супроводу інклюзивного навчання (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Технології психологічної роботи майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Зазначимо, що загалом, під технологією навчання розуміють упорядковану систему освітніх дій, дотримання яких гарантує досягнення педагогічних цілей (І. Демченко [52]), І. Дичківська [60], І. Осадченко [164], О. Пехота [165] та ін.). Переважно, вказані дослідники, хоча і подають трактування поняття «технологія» розрізняють об'єднують їх за такими критеріями: 1. Планування навчання на основі чітко передбачуваного очікуваного результату. 2. Складання чіткої програми освітнього процесу у вигляді строгої послідовності дій суб'єктів навчання (педагогів, учнів). 3. Порівняння результатів навчання з очікуваними результатами у його процесі (моніторингу) та на етапі підсумків. 4. Корекція результатів на будь-якому з етапів навчання.

При виявленні бар'єрів у навчанні учнів з ООП, всі учасники освітнього процесу включаються до проєктування освітніх змін з метою створення ефективних умов навчання. Технології проєктування – необхідні для реалізації принципів інклюзивної освіти. Тобто, характеризуючи технології інклюзивного навчання, обираємо ті, що сприятимуть створенню умов для якісного, доступного навчання всіх без винятку учнів – безбар'єрної освіти.

Виокремлюють (І. Демченко [55], І. Малишевська [143] та ін.) дві основні

групи технологій інклюзивного навчання: організаційні та дидактичні, класифікація яких здійснюється відповідно до завдань інклюзивного навчання:

1. Організаційні технології, які пов'язані з етапами організації інклюзивного освіти (технології: проєктування, командної роботи, організації інклюзивного середовища тощо).

2. Дидактичні технології, що визначаються дидактичними цілями конкретного етапу навчання (уроку, теми вивчення дисципліни, вивчення певної навчальної дисципліни тощо) та загалом цього процесу (семестрового та річного навчання у цьому класі тощо).

Таким чином, можна передбачити, що результативність інклюзивного навчання залежатиме від обраної технології, узгодженої на рівні командної дії: практичного психолога та педагога.

До того ж у чинних нормативних документах (Лист МОН України [58]) зазначено, що у закладах загальної середньої освіти мають організовувати та проводити заходи щодо формування й підвищення психологічної компетентності батьків учнів як учасників освітнього процесу з метою розвитку відповідальності за виконання батьківських обов'язків виховання та розвитку дітей [58, с. 8]. Хоча у цьому випадку не акцентовано на дітях з ООП, проте йдеться про загальні умови організації навчання у ЗЗСО, про специфіку взаємодії суб'єктів навчання, якими також є батьки учнів.

Значущими у контексті нашого дослідження стали визначення дослідниками психолого-педагогічних умов організації інклюзивного навчання, реалізація яких – завдання практичних психологів.

Таким чином, у закладах вищої освіти професійна підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти має бути зорієнтованою на формування у студентів здатності та готовності психологічно:

- підтримати та сприяти розвитку й становленню дитини з особливими/типовими освітніми потребами у соціумі;
- підтримати батьків учнів з особливими/типовими освітніми потребами у процесі їхньої взаємодії;
- сприяти організації партнерства та вияву толерантності у ставленні до учнів з особливими/типовими освітніми потребами та інших учасників освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти;
- сприяти прагненню підвищити обізнаність суб'єктів інклюзивного навчання щодо його особливостей у закладах загальної середньої освіти.

Враховуючи результати наукових досліджень (С. Альохіна [1], В. Бобрицька [9], В. Бойко [11], Т. Гладун [33], А. Колупаєва [111], В. Тарасун [263], В. Синьов [251] та ін.) та аналіз нормативно-правової бази [196; 219; 220], що регламентує професійну діяльність практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, нами таблицею узагальнено сутність вказаної діяльності (додаток Б). Вочевидь зазначене узагальнення – розширені та конкретизовані дані табл. 1.1. Однак, ми сконцентрували наукову увагу саме на напрямках професійної діяльності практичних психологів у ЗЗСО. Зауважимо, що напрям діяльності: «зв'язок із

громадськістю» [219, с. 8], переформульований нами у «зв'язок з учасниками інклюзивної освіти», оскільки у Положенні йдеться про командну роботу – спільну із соціальним педагогом, а ми аналізуємо лише складник цього напрямку – роботу практичних психологів.

Водночас до змісту таблиці (додаток Б), що характеризує сутність професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО зазначимо:

1. Психологічний супровід учасників освітнього процесу у ЗЗСО – узагальнене окреслення сутності професійної діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти. Такий супровід конкретизується напрямами, функціями діяльності, посадовими обов'язками та відповідними знаннями, уміннями.

2. Продуктивність професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, насамперед, здійснюваного ними психологічного супроводу учнів з особливими/типовими освітніми потребами, залежить від їхнього уміння застосовувати командний підхід – об'єднувати учасників вказаного навчання у ЗЗСО з метою активної співпраці та позитивного вирішення ситуацій психологічного характеру.

3. Учасниками освітнього процесу у інклюзивних закладах загальної середньої освіти є: учні з особливими/типовими освітніми потребами, вчителі, батьки учнів, адміністрація закладу.

4. Інклюзивне навчання передбачає рівні права його учасників, тому суміжно вживаємо поняття «учні з ТОП та з ООП» або «учні з особливими/типовими освітніми потребами», щоб, по-перше, акцентувати на інклюзивності – спільному навчанні учнів обох категорій в умовах закладу загальної середньої освіти, а, по-друге, наголосити на тому, що учні з ООП потребують особливої уваги з причини ускладненого психофізіологічного стану.

5. Оскільки обдаровані діти належать до категорії дітей з ООП, проте їхньому навчанні в умовах інклюзії на нормативно-науковому рівні недостатньо приділено уваги, нами у напрямах діяльності практичних психологів акцентовано на цьому аспекті професійної психологічної діяльності.

Отже, сутність професійної діяльності майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти розкривається у змісті виконання ними обов'язків та функцій за такими напрямами: діагностика, профілактика, корекція, навчання, консультування, зв'язок з учасниками інклюзивної освіти, просвіта.

У висновках наукового дослідження, здійсненого А. Аніщук, зазначено, що практичні психологи у процесі професійної діяльності мають виявляти певні професійно-особистісні якості (в умовах інклюзивного навчання – це толерантність та емпатія, оптимізм та самоконтроль); професійно-особистісними уміннями (креативність, конфіденційність тощо) [3, с. 213].

На засадах аналізу результатів наукових досліджень (С. Альохіна [1], В. Бобрицька [9], В. Бойко [11], І. Войціх [26], Т. Гладун [33], О. Затворнюк

[72], Т. Ковалькова [106], А. Колупаєва [112], В. Тарасун [263], В. Синьов [250], Д. Супрун [260], Т. Ярая [285] та ін.), опрацювання специфіки психолого-професійних студій (Б. Олексієнко [161], В. Панок [188], Є. Потапчук [202], В. Сафін [247], Т. Яценко [286] та ін.) нами узагальнено особистісно-професійні якості практичних психологів, необхідні їм для роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти:

- щирість, толерантність, емпатійність, повага до індивідуальних особливостей дитини з особливими/типовими освітніми потребами та інших учасників освітнього процесу;

- конфіденційність та дотримання етичних принципів спілкування;

- самоконтроль та емоційна стабільність;

- відповідальність та працелюбність, професійна мобільність і здатність до самовдосконалення, пошуку інноваційних форм співпраці із суб'єктами інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти;

- упевненість, наполегливість, сила волі та рішучість; професійна інтуїція.

Окремі науковці зараховують до таких якостей також соціальний інтелект майбутніх практичних психологів: «мобільні, лаконічні висловлення про людей; розуміння невербального спілкування; успішний, далекоглядний прогноз поведінки людей у конкретних ситуаціях» (С. Черкасова) [273, с. 9].

Водночас заважати формуванню готовності майбутніх практичних психологів до роботи у інклюзивних закладах освіти можуть, на нашу думку, такі негативні професійно-особистісні якості, як: емоційна нестабільність (роздратованість, конфліктність тощо); недостатність терпимості у спілкуванні із учнями з ООП; залежність від думки інших; байдужість; тривожність; пасивність; схильність до почуття провини; невпевненість у своїх діях (страх перед невдачами); формальна орієнтація на результат; брак ініціативності та мобільності; орієнтація у професії на гроші та престиж; брак мотивації навчання; замкнутість тощо. С. Черкасова до таких негативних рис також зараховує «емпатію на основі раціоналізму» [273, с. 9]. Убезпеченню формування у майбутніх практичних психологів вказаних вище негативних професійно-особистісних якостей має слугувати, на наш погляд, реалізація педагогічно-обґрунтованих умов їхньої професійної підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО у закладах вищої освіти.

Також нами з'ясовано, що зарубіжні дослідники [304; 308] виокремлюють п'ять моделей професійної діяльності практичних психологів у закладах освіти:

I. Робота у власному офісі та проведення консультацій відповідно до графіку та запису. Позиція психолога в цьому випадку – зовнішнього експерта, що захищає права та інтереси дитини.

II. Вивчення діагнозу дітей різного віку на прохання адміністрації навчальних закладів та індивідуальних запитів учителів; відвідування занять на прохання вчителів з метою розробки рекомендацій щодо роботи з окремими учнями. Це – позиція висококваліфікованого виконувача психологічної консультації.

III. Проведення навчальних семінарів і тренінгів, у процесі яких психолог

ставить задачу зміни моделей поведінки, методів і форм організації спілкування учнів, формування відповідних їхньому вікові соціальних навичок тощо. Позиція тренера-наставника.

IV. Робота практичного психолога зі змістом та методами професійної роботи вчителя. Це – позиція агента трансформації всіх стосунків у школі, перетворення школи у відкриту систему, спрямовану на особистий розвиток кожного учасника освіти.

IV. Різні види практичних незалежних досліджень з метою інтеграції освітнього процесу відповідно до сформульованих завдань (внутрішній експерт-дослідник та практик).

Кожна зі схарактеризованих зарубіжних моделей має свій аналог (не завжди прямиий, але аспектний) у контексті вітчизняної психологічної служби.

Враховуючи ці зарубіжні моделі та чинні вітчизняні професійні обов'язки практичних психологів, нами уточнено вітчизняні моделі специфіки їхньої професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти:

I. Консультант – практичний психолог, який здійснює консультативну діяльність переважно у вигляді порад учасникам (за запитом) інклюзивного навчання ЗЗСО із моніторингом, корекцією їх дотримання.

II. Тренер-наставник – практичний психолог, який віддає перевагу у практичній діяльності в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО активним та інтерактивним методам роботи, зокрема – тренінгам.

III. Експерт-дослідник – практичний психолог-дослідник, який віддає перевагу постійному дослідженню психічних процесів учасників (за запитом) інклюзивного навчання ЗЗСО із їх подальшою корекцією.

На наш погляд, вибір майбутніми практичними психологами однієї з указаних моделей подальшої професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО залежить від їхніх професійно-психологічних уподобань, схильностей, здібностей, і мають умовний характер, оскільки кожен практичний психолог, так чи так, здійснює професійну діяльність в інших моделях.

Таким чином, нами проаналізовано чинні функції практичних психологів та констатовано, що посада практичного психолога передбачена у ІРЦ, де його діяльність в нічому не різниться (за метою та завданнями) від посадових обов'язків практичного психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Акцентовано на значущості роботи практичних психологів з обдарованими учнями, оскільки вони належать до категорії учнів з ООП, проте їхньому навчанні в умовах інклюзії на нормативно-науковому рівні недостатньо приділено уваги.

Сутність професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти визначається змістом їхньої діяльності за такими напрямками: діагностика, профілактика, корекція, навчання, консультування, зв'язок з учасниками інклюзивної освіти, просвіта.

Висновки до першого розділу

У процесі розгляду проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти проаналізовано стан розробленості та уточнено ключові категорії досліджуваної проблеми, схарактеризовано сутність професійної діяльності майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Проаналізовано наукові дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців: загальні аспекти підготовки у закладах вищої освіти (А. Колупаєва, О. Кучай, Д. Супрун та ін.), теоретико-методичні засади (І. Демченко, С. Миронова, Н. Савченко та ін.), теоретико-методологічні засади та організаційно-методичні основи (К. Бовкуш, І. Садова, Л. Смалиус та ін.) професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Констатовано, що зарубіжні дослідження (М. Делука, Т. Грандін, М. Кетт, О. Парлак-Ракап, С. Ракап, К. Трамонтано, І. Хафізулліна, О. Циг та ін.) переважно спрямовані на вивчення різних аспектів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти окремих країн (Великобританія, Індія, Казахстан, США та ін.), зокрема підготовки програм підвищення кваліфікації вчителів для формування специфічних знань; діагностики рівня готовності майбутніх учителів та педагогів-практиків до інклюзивного навчання; визначення залежності, а саме: настільки вчителі готові запобігати проблемній поведінці школярів з особливими освітніми потребами. Однак зарубіжних досліджень щодо підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти також недостатньо.

Наукові тенденції професійної підготовки майбутніх практичних психологів, схарактеризовані у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, доводять актуальність зазначеної проблеми, необхідність оновлення теоретико-методичних засад професійної підготовки вказаних фахівців у закладах вищої освіти відповідно до пріоритетів реформування освітньої галузі України, насамперед – до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

На основі студіювання наукових праць В. Засенка, І. Малишевської, В. Синьова, Н. Софій, Д. Шульженко та інших науковців з'ясовано, що професійна діяльність практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти відбувається за такими напрямками: комунікація, діагностика, профілактика, корекція, навчання, виховання, особистісний розвиток, консультування, взаємодія з учасниками інклюзивного процесу, просвіта. Вивчення психолого-професійних студій (Б. Олексієнко, В. Панок, Є. Потапчук, В. Сафін, Т. Яценко та ін.) дало змогу класифікувати провідні особистісно-професійні якості психологів, необхідні для роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: щирість, толерантність, емпатійність, повага до індивідуальних особливостей

учнів з особливими/типовими освітніми потребами та інших учасників освітнього процесу; конфіденційність та дотримання етичних принципів спілкування; самоконтроль та емоційна стабільність; відповідальність, працелюбність, професійна мобільність і здатність до самовдосконалення, пошуку інноваційних форм співпраці із суб'єктами інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти; упевненість, наполегливість, сила волі та рішучість; професійна інтуїція.

На підставі осмислення сутності основних термінів інклюзивно-освітнього тезаурусу «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивні умови закладу загальної середньої освіти», «професійна діяльність практичного психолога в умовах інклюзивного навчання», «психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання» та різних інтерпретацій дефініцій «підготовка» і «готовність» уточнено сутність ключових понять дослідження. Поняття «інклюзивна освіта» тлумачено як гарантовану державою спеціальну систему організації та надання здобувачам відповідних освітніх послуг на засадах толерантності, гуманності, доступності навчання, виховання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами спільно з учнями з типовим розвитком, враховуючи їхні психофізичні особливості з метою подальшого здійснення індивідуального психолого-педагогічного супроводу. «Інклюзивне навчання» розглянуто як спеціально організований у закладах загальної середньої освіти, цілеспрямований процес продуктивного здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими/типовими освітніми потребами на засадах компетентнісного підходу з різнобічним урахуванням їхніх психофізичних характеристик та за умови дотримання принципів толерантності, гуманності й доступності цього процесу. Розглянуто психолого-педагогічний супровід майбутніми практичними психологами інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти як сприяння їхній системній конструктивній взаємодії у контексті учасників інклюзивної освіти, а саме: «учні з особливими освітніми потребами ↔ учні з типовими освітніми потребами ↔ батьки учнів з особливими освітніми потребами ↔ батьки учнів з типовими освітніми потребами ↔ класний керівник/класовод ↔ учителі-предметники ↔ адміністрація закладу загальної середньої освіти», що реалізується пріоритетними напрямками професійної діяльності (робота з адаптації учня з особливими освітніми потребами у школі; робота з батьками учня з особливими освітніми потребами; взаємодія з класним керівником учня з особливими освітніми потребами та ін.). Підготовку майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти визначено як процес спеціальної організації інституційної та педагогічної діяльності закладів вищої освіти як методологічно обґрунтованої та педагогічно забезпеченої системи, функціонування якої спрямовано на формування здатності майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Готовність майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти інтерпретовано як комплекс сформованих базових компетентностей (комунікативної, профілактичної, діагностичної, корекційної,

інформаційної, консультативної, просвітницької) щодо психологічного супроводу дітей з особливими/типовими освітніми потребами у процесі інклюзивного навчання та здатності до толерантної й ефективної взаємодії з усіма учасниками цього освітнього процесу з метою успішного навчання, виховання й особистісного розвитку школярів.

З урахуванням напрямів професійної діяльності майбутніх практичних психологів розкрито технології психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: діагностування особливих освітніх потреб дітей; створення інклюзивного освітнього середовища; надання психологічних та корекційно-розвиткових послуг; навчання учнів з особливими освітніми/типовими потребами засобами корекції психофізичного розвитку; консультування учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання; психологічного супроводу школярів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах обов'язкової взаємодії з їхніми батьками; просвітницько-співробітницької діяльності щодо психологічного супроводу інклюзивного навчання.

Основні наукові положення цього розділу висвітлено в опублікованих працях авторки: [83; 86; 87; 89; 91; 92].

РОЗДІЛ 2. МОНІТОРИНГ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Проблема підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти актуалізується, передусім, у рамках реалізації чинних концепцій [121] та Законів [70; 215; 222; 224; 225], в яких акцентовано на компетентнісному психологічному супроводі освітнього процесу. Так, наприклад, розробка та імплементація Концепції НУШ [160] 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» [160, с. 13], та покоління Z (народжених у період 2000–2010 рр.), які аналогічно не поцінують думок старших [160]. У цьому ж документі акцентовано й на заохоченні інклюзивної освіти з передбачуваним психолого-педагогічним супроводом [160]. Принагідно зазначимо, що дискусійним є зазначення у Концепції НУШ приналежності дітей, народжених у той чи той період до певної категорії: згідно із узагальненням та адаптуванням до країн пострадянського простору загальної «Теорії поколінь» [160] до дітей покоління Y зараховують народжених у період 1980–2000 рр., а до покоління Z – народжених у період 2000–2024 рр. (Дж. Катс [99], Г. Колосова [109], Л. Коростіль [122], А. Мірошніченко [178] та ін.). Однак, немає жодних теоретико-практичних вказівок щодо специфіки підготовки спеціалістів (педагогів, практичних психологів) до навчання дітей саме цих поколінь, зокрема – в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Зазначене уможливорює та розширює суперечності сучасної професійної підготовки майбутніх практичних психологів, виокремлені нами у науковому апараті дослідження: між соціальним запитом та реальними результатами рівня компетентності випускників-психологів закладів вищої освіти.

З метою з'ясування стану підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти нами проаналізовано у динаміці (за 2017–2019 рр.) та з різних закладів освіти України:

1. Освітньо-професійні програми першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки [179].

2. Навчальні плани підготовки бакалаврів (галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія) [154].

3. Робочі програми навчальних дисциплін спеціальності «Психологія» [236; 237].

4. Контент неформальної освіти, активно використовуваний нині у

зкладах вищої освіти (формальної освіти), передусім, студентами у процесі самоосвіти: сайти освітнього спрямування, вебінари, групи у соцмережах тощо.

З метою комплексного уявлення регіонального аспекту стану підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО проаналізовані навчальні плани вітчизняних закладів вищої освіти міст: Дніпра [168], Івано-Франківська [169], Кам'янець-Подільського [167], Києва [166; 176; 182], Миколаєва [170], Рівного [173], Тернополя [172; 175], Харкова [174; 181], Херсону [171], Умані [153; 177–180]. Зважаючи на різнобічну географічну представленість досліджуваного питання, було визначено узагальнену концепцію підготовки практичних психологів до вказаного виду роботи у ЗВО України. Однак, у жодній з вивчених освітньо-професійних програм не уживано прямого поняття «інклюзивний» та дотичних до нього термінів, що означає: фахові (предметні, спеціальні) компетентності та програмні результати навчання майбутніх практичних психологів не передбачають їхньої підготовки у вказаному напрямі.

Освітньо-професійна програма підготовки майбутніх практичних психологів конкретизується у навчальній програмі, яка охоплює, передусім, перелік навчальних дисциплін за циклами вказаної підготовки. Зокрема нами проаналізовано навчальні плани підготовки бакалаврів спеціальності «Психологія» на двох факультетах УДПУ імені Павла Тичини (як додаткова спеціалізація): дошкільної та спеціальної освіти [177]; соціальної роботи та психологічної освіти [178–179] (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (на прикладі УДПУ імені Павла Тичини)

№	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 2.1 проаналізовано лише обов'язкові дисципліни навчального плану.

Як видно зі змісту таблиці 2.1, системна підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти здійснюється лише у контексті спеціалізації «Психологія (спеціальна)». Натомість, у рамках типової підготовки психологів (спеціальності та спеціалізації) таке навчання обмежується лише обов'язковою дисципліною «Інклюзивна педагогіка» / «Основи інклюзивної освіти». Аналогічна ситуація – з дисциплінами вільного вибору студента змісту підготовки майбутніх психологів освітнього ступеня «бакалавр».

Констатуємо, 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]; для соціальних працівників (у Львівському національному університеті імені Івана Франка) [184].

За основу робочої програми з «Основа інклюзивної освіти» у закладах вищої освіти обрано програму курсу, розроблену А. Колупаєвою (2012) [115], приміром, як в Українському католицькому університеті (М. Швед) [187] та ін.

Примітка: у різних закладах вищої освіти назва цієї дисципліни варіює між такими назвами: «Основи інклюзивної педагогіки» (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка [185], Львівський національний університет імені Івана Франка [184], Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки [186]); «Основи інклюзивного навчання» (З. Шевців [279]) та ін.; «Інклюзивна педагогіка» (УДПУ імені Павла Тичини [53]) та ін.; «Інклюзивне навчання», «Основи корекційної педагогіки» (Київський університет імені Бориса Грінченка [145]) та ін.; «Корекційна освіта» (О. Колишкін, Сумський державний університет [108]) та ін.; «Основи інклюзивної освіти зі вступом до спеціальності» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника [18]) тощо.

Серед широкого спектру навчальних дисциплін, що забезпечують формування предметних (фахових, спеціальних) компетентностей майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти, нами було обрано низку предметів для аналізу контенту з точки зору наявності та дидактичного потенціалу матеріалу, який сприятиме формуванню саме інклюзивної компетентності зазначених фахівців. До таких дисциплін нами зараховано (з переліку лише обов'язкових навчальних предметів): «Основи психодіагностики» [234], «Основи психокорекції» [235], «Психологія спілкування» [237], «Психологічне консультування» [236] та ін.

У процесі аналізу змісту робочих програм вказаних вище навчальних дисциплін нами виявлено брак інклюзивно спрямованої тематики матеріалу, попри його інформаційно-практичний потенціал.

Так, наприклад, прикметно та значуще те, що у змісті робочої програми навчальної дисципліни «Основи психодіагностики» [234] передбачена окрема тема «Психодіагностика здібностей» (структура, види, індивідуальні особливості та методи діагностики). Проте не встановлено залежності між поняттям «здібна особистість» та «обдарована особистість» (хоча у

рекомендованому списку джерел є література з проблем обдарованості особистості); не проаналізовано діагностування обдарованих, як категорії «з особливими освітніми потребами». Попри актуальність, нагальність та представленість у нормативних документах (наприклад, Концепція НУШ [160]) специфіки психологічної роботи з учнями покоління Z («дітьми-індиго», «райдужними дітьми», «дітьми-кристалами» та ін.), вказаного діагностичного матеріалу у робочій програмі аналізовуваної навчальної дисципліни немає.

Аналогічно щодо результатів опрацювання робочої програми навчальної дисципліни «Психологічне консультування» [236]: бракує як загалом передбачених тем щодо роботи в умовах інклюзивного навчання, так і конкретної роботи з питань обдарованості особистості.

Аналіз освітньо-професійних програм [166–182] та навчальних планів [153–154] підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти дозволив констатувати такі аспекти:

1. Переважно, фахівців із психології (спеціальність – 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки») готують у педагогічних та класичних закладах вищої освіти. Як виняток, майбутніх практичних психологів готують у непрофільних закладах вищої освіти, приміром, у Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя.

2. Не узгоджені назви навчальних дисциплін, вивчення яких безпосередньо орієнтовані на формування у майбутніх практичних психологів готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. 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 вибору студентів»; «Інклюзивна освіта у початковій школі» циклу «Дисципліни вибору студентів» – для спеціальності 013 «Початкова освіта».

3. Позитивно, однак недостатньо, що лише в окремих вітчизняних закладах вищої освіти цілеспрямовано готують майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО шляхом вивчення відповідних дисциплін. Приміром, у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника – у процесі вивчення навчальної дисципліни «Діяльність психолога у системі інклюзивної освіти» циклу «Дисципліни вільного вибору студента»; у 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» та ін.

Також нами опрацьовано статистичні дані оприлюдненого на офіційному сайті МОН України матеріалу щодо якості окремих аспектів готовності

майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. Так, 19 липня 2019 р. на сайті МОН України були оприлюднені статистичні дані під заголовком: «Держава провела навчання психологів ІЗЦ для роботи з методиками діагностування дітей з ООП» [42]. У оприлюдненні констатовано такі позиції:

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

2. Уперше (за кошти держави) у 2019 р. було проведено спеціальне навчання для 869 психологів ІРЦ з метою їхньої підготовки до роботи з такими комплектами.

3. Після закінчення навчання було проведено спеціальний іспит для психологів.

4. Показники якості такої підготовки, на жаль, констатували, що склали по Україні лише 48 % психологів ІРЦ такий іспит, що засвідчило низький рівень їхньої готовності до вказаного виду роботи.

5. Для 52 % психологів ІРЦ, які не склали відповідний іспит, визначено додатковий курс навчання та повторний іспит.

За словами Л. Гриневич, зазначене свідчить про високі вимоги та чіткий контроль за якістю діяльності психологів ІРЦ [42].

Зазначене засвідчує недостатній рівень професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Популярне нині використання неформальної освіти у процесі формальної виявляється у вигляді або цілеспрямованого застосування викладачами у процесі професійної підготовки студентів дидактично обґрунтованого матеріалу сайтів (вебінарів, освітніх порталів тощо), або у процесі самоосвіти студентів цими засобами. Професійно значущим, сформульованим у форматі загальних компетентностей майбутніх практичних психологів, є вироблення у студентів уміння правильно обирати та використовувати зазначений матеріал, що дозволить їм надалі професійно самовдосконалюватися, зокрема у напрямі розвитку їхньої інклюзивної компетентності.

Найпопулярнішим таким сайтом є «Перший український сайт для батьків та психологів» [59]. Підрубрика цього сайту «Робота з особливими дітьми» має, приміром, на момент нашого аналізу матеріали на теми: «Синдром раннього дитячого аутизму», «Мінімальна мозкова дисфункція (ММД)», «Синдром Дауна», «Шизофренія», «Механізм виникнення синдрому дефіциту уваги у дітей (гіпер- та гіпоактивність)» тощо. Не применшуючи значущість такого матеріалу, констатуємо, що частина його технічно заблокована (наприклад, про шизофренію), частина – короткий (у вигляді анотації) переклад, переважно, з російських джерел. Не заперечуючи актуальність та значущість цього сайту для майбутніх практичних психологів, констатуємо інформаційну мінімальність порад щодо психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Приміром, загалом немає інформації про роботу з обдарованими учнями.

В інтернет-просторі висвітлена також діяльність (з онлайн-зв'язком) створених Ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти при багатьох закладах післядипломної педагогічної освіти (наприклад, при Київському університеті імені Бориса Грінченка [232]). На офіційному сайті цього Центру подано для широкого загалу нормативно-правову базу інклюзивної освіти, різноманітні матеріали щодо роботи в інклюзивних закладах загальної середньої освіти. Проте загалом немає інформації для практичних психологів, які працюють у цьому напрямі. Тобто такі психологи мають бути апріорі готовими у закладах освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Також нами не виявлено жодної інформації щодо роботи з обдарованими учнями як категорією дітей з ООП.

Таким чином, випускник-психолог закладу вищої освіти однозначно має бути готовим до професійної діяльності в ІРЦ, однак наразі в університетах не удосконалили зміст їхньої професійної підготовки до цього напрямку роботи з урахуванням сучасних соціально-освітніх тенденцій неформальної освіти. Зазначимо, що вказані вище інформаційні сайти лише частково сприяють вирішенню нагальних професійних проблем, що можуть виникнути у роботі майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Натомість, необхідне цілеспрямоване удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в досліджуваних умовах, зокрема передбачення викладачами на заняттях у ЗВО використання сучасних засобів навчання, таких, як: мережа «Інтернет», соціальні мережі тощо.

Отже, у процесі вивчення стану підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти нами вивчено 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» площини досліджуваної проблеми. Встановлено, що спрямована підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти педагогічного спрямування до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти здійснюється лише у контексті обов'язкової дисципліни «Основи інклюзивної освіти». Проте зміст цієї дисципліни орієнтований на підготовку майбутнього педагога і лише частково адаптований до підготовки фахівця спеціальності «Психологія». Встановлено, що зміст цілеспрямованої підготовки досліджуваного контексту у вітчизняних закладах вищої освіти представлено лише вивченням навчальних дисциплін вільного вибору (для спеціалізації) здобувачів освіти, однак ефективність викладання навчальних дисциплін цього циклу освітньої програми нині має суперечливий характер. Виявлено прогалини у змісті чинних навчальних дисциплін підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: недостатньо підготовки до роботи з обдарованими учнями, які належать до категорії дітей з особливими освітніми

потребами; попри акцентування у чинній Концепції НУШ на особливому психолого-педагогічному підході до освіти учнів нового покоління, бракує теоретико-практичних вказівок щодо специфіки підготовки спеціалістів, передусім, практичних психологів, до навчання дітей покоління Z, зокрема – в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Аналіз Освітньо-професійних програм закладів вищої освіти підготовки майбутніх практичних психологів [166–182] свідчить, що зміст і технології необхідних теоретичних, психологічних та методологічних знань, значущих для психолого-педагогічної підтримки суб'єктів інклюзивного навчання, досі не визначені повністю. З цієї причини майбутні практичні психологи у закладах вищої освіти не набувають необхідного рівня інклюзивної компетентності, що перешкоджає їм надалі застосовувати на практиці необхідні технології психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, об'єднаних ключовою професійною функцією – розробка та здійснення психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії школярів.

За результатами констатувального експерименту нами визначено, що бракує саме методичних рекомендацій для викладачів та студентів щодо діагностики та психологічного супроводу обдарованих учнів. По-перше, тому що досить часто залишають поза увагою обдаровані учні, які належать до категорії учнів з особливими освітніми потребами. По-друге, чинні методики діагностування обдарованості не узагальнені й на теоретичному рівні не обґрунтовані у контексті інклюзивного навчання учнів, що потребує подальших досліджень. По-третє, заклади загальної середньої освіти зазвичай також обирають вузькоспрямовані діагностики: відповідно до профілю школи (спортивні, предметні, художні здібності тощо). Для цього необхідно узагальнити чинні зарубіжні та вітчизняні методи діагностування виду обдарованості учнів нового покоління Z.

Таким чином, констатуємо необхідність системного та цілеспрямованого удосконалення змісту теоретичної та практичної підготовки майбутніх практичних психологів до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Оскільки, аналіз навчальних планів різних ЗВО спеціальності 053 Психологія констатує, що знання у галузі інклюзії студенти отримують лише у процесі вивчення поодиноких навчальних дисциплін, надалі рекомендуємо уведення додаткового навчального курсу або навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО» та навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей».

Надалі, для діагностування рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти потрібно виокремити та обґрунтувати компоненти, критерії та показники сформованості досліджуваної якості.

2.2. Структура, критерії, показники та рівні готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

У результаті аналізу наукових джерел (Н. Байбекова [7], І. Войціх [26], Г. Гончаровська [39], О. Затворнюк [72], А. Книш [102], Т. Ковалькова [106], С. Наход [156], В. Ратєєва [231], А. Руденко [239], Л. Смалиус [255], Л. Сухоставська [261] та ін.), здійсненого у підрозділі 1.1, ми прийшли до висновку про неузгоджень у працях вказаних авторів не лише у поняттєво-категоріальному апараті досліджуваного питання, а й щодо визначення єдиної позиції стосовно структури професійної готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, діагностики сформованості вказаної якості.

Теоретичною основою визначення та обґрунтування структури, компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти слугували визначені нами та узагальнені у розділі 1 роботи функції та напрями професійної діяльності зазначених фахівців, представлені схематично рисунками 1.1–1.3, таблицею 1.1, додатками А–Б.

Обґрунтовуючи структуру готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності, науковців узгоджують компоненти вказаної готовності зі специфікою певної галузі цієї діяльності. Наприклад, Т. Ковалькова для майбутніх практичних психологів авіаційної галузі виокремила такі компоненти та критерії професійної готовності: особистісний компонент (позитивне ставлення практичних психологів та їхній пізнавальний інтерес у галузі цивільної авіації); когнітивний компонент (комплексні знання, необхідні практичним психологам для ефективно професійної діяльності у галузі цивільної авіації); інтерактивний компонент (комплексні уміння, що становлять високий рівень професіоналізму у діяльності практичних психологів вказаної галузі); рефлексивний компонент (здатність до оцінки/самооцінки психологічної діяльності у галузі цивільної авіації) [106, с. 8].

Спираючись на результати наукових джерел (І. Войціх [26, с. 8], О. Затворнюк [72, с. 6], Т. Ковалькова [106, с. 8], Д. Супрун [260, с. 12], Т. Ярая [285, с. 9] та ін.) нами було узагальнено підходи авторів до розуміння сутності структури, компонентів, критеріїв, показників та рівнів різних напрямів готовності майбутніх практичних психологів та подано таблицею окремі з них (табл. 2.2).

**Окремі наукові підходи до розуміння сутності компонентів,
критеріїв, показників та рівнів різних напрямів готовності
майбутніх практичних психологів**

Автор	Напрямок готовності	Компоненти та критерії	Показники	Рівні
І. Войціх [26, с. 8].	Емоційна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	– сукупність мотивів та цінностей; – наполегливість, активність, ініціативність; – наявність сформованої позитивної мотивації до професійної діяльності	Високий, достатній, середній, низький
		Пізнавальний	– знання та їх вияви у професійній діяльності, – обізнаність із методами, формами, технологіями формування емоційної компетентності	
		Особистісний	– психологічні та професійні якості, зокрема, емпатійність, особистісна зрілість психолога та комунікативна компетентність	
		Операційний	– уміння успішно й ефективно на основі інтелектуальної обробки працювати з отриманою внутрішньою та зовнішньою емоційною інформацією, – уміння творчо активізуватися в емоціогенних ситуаціях	
Д. Сулрун [260, с. 12].	Спеціальні психологи	Професійно-мотиваційний	– ціннісні орієнтації; – мотиваційне ставлення до професійної діяльності; – мотивація професійного спрямування	Високий, достатній, середній, низький
		Когнітивно-компетентнісний	– системність, усвідомленість, стійкість знань, – оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням	
		Операційно-діяльнісний	– діагностичні, змістово-процесуальні, прогностичні уміння; – здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань	
		Результативно-рефлексивний	– здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, – саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності	

Отже, аналіз досліджень вказаних авторів, дозволив констатувати, що:

1. Переважно (І. Войціх [26, с. 8], О. Затворнюк [72, с. 6], Т. Ковалькова [106, с. 8], Д. Супрун [260, с. 12] та ін.) науковці виокремлюють чотири компоненти готовності майбутніх практичних психологів до певного виду професійної діяльності, які узагальнено відповідають таким компонентам: мотиваційному (мотиваційно-ціннісний (І. Войціх [26, с. 8], О. Затворнюк [72, с. 6]), особистісний (Т. Ковалькова [106, с. 8]), професійно-мотиваційний (Д. Супрун [260, с. 12]), мотиваційно-почуттєвий (Т. Ярая [285, с. 9])); когнітивному (пізнавальний (І. Войціх [26, с. 8]), когнітивно-пізнавальний (О. Затворнюк [72, с. 6]), когнітивний (Т. Ковалькова [106, с. 8], Т. Ярая [285, с. 9]), когнітивно-компетентнісний (Д. Супрун [260, с. 12])); операційно-діяльнісному (операційний (І. Войціх [26, с. 8]), процесуально-діяльнісний (О. Затворнюк [72, с. 6]), інтерактивний (Т. Ковалькова [106, с. 8]), операційно-діяльнісний (Д. Супрун [260, с. 12]), поведінковий (Т. Ярая [285, с. 9])); рефлексивному (особистісний (І. Войціх [26, с. 8]), особистісно-рефлексивний (О. Затворнюк [72, с. 6]), рефлексивний/оцінний (Т. Ковалькова [106, с. 8]), результативно-рефлексивний (Д. Супрун [260, с. 12])).

2. Зазвичай назву критеріям готовності майбутніх практичних психологів до певного виду професійної діяльності дослідники вказують аналогічно назвам компонентів. Натомість, показники сформульовані у якості критеріїв.

3. Рівні сформованості готовності майбутніх практичних психологів до конкретних видів подальшої професійної також характеризують: трьома позиціями: високий, середній, низький (О. Затворнюк [72, с. 6], Т. Ярая [285, с. 9]); чотирма позиціями: високий, достатній, середній, низький (І. Войціх [26, с. 8], Д. Супрун [260, с. 12]) тощо.

Отже, ґрунтуючись на висновках, зроблених нами у результаті аналізу наукових джерел (Н. Байбекова [6], І. Войціх [26], Г. Гончаровська [39], О. Затворнюк [72], А. Книш [102], Т. Ковалькова [106], С. Наход [156], В. Ратеева [231], А. Руденок [239], Л. Смалиус [255], Д. Супрун [260], Л. Сухоставська [261], Т. Ярая [285] та ін.), схарактеризованих нами у попередньому розділі, а також ураховуючи традиційні підходи до визначення компонентів готовності майбутніх практичних психологів до певного виду професійної діяльності, напрями професійної діяльності психолога (рис. 1.1), зміст професійної діяльності зазначених фахівців в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (додаток Б) та їхні спеціальні (фахові, предметні) компетентності згідно із нормативним змістом підготовки у ЗВО (додаток А), виокремлюємо такі компоненти структури готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, операційно-діяльнісний. Докладні критерії кожного компоненту структури вказаної готовності узагальнено подані нами у табл. 2.3 та докладно схарактеризовані у додатку В.

Компоненти та критерії готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Компоненти	Критерії готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО	
	Критерій	Характеристика критерію
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомленість та сприйняття	позитивне сприйняття психофізичної різниці учнів з ООП; усвідомлення необхідності моніторити індивідуальні особливості психічних станів загалом учасників інклюзивного освітнього процесу ЗЗСО.
	Толерантно-відповідальне ставлення	відповідальне та толерантне ставлення до діагностування психофізичної індивідуальності учнів з ТОП та з ООП, зокрема обдарованих учнів ЗЗСО із класифікацією виду обдарованості.
	Активне прагнення	активність у здійсненні психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО; прагнення оволодіти сучасними технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО.
Пізнавально-когнітивний	Загальні знання	Знання сутності: закономірностей інклюзивного навчання учнів у ЗЗСО з психологічної точки зору; категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання.
	Технологічні знання	Знання сутності найновіших психологічних технологій: діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища; встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; психологічного консультування учасників інклюзивного навчання просвітницько-психологічної діяльності ЗЗСО.
Операційно-діяльнісний	Готовність та здатність:	
	Діагностична діяльність	аналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП; здійснювати моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП; діагностувати психічні стани учасників ІН ЗЗСО та обдарованості учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості.
	Профілактична діяльність	убезпечувати виникнення в учнів з ТОП/ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів; дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; виконувати роль медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації; приймати оптимально-конструктивні рішення у складних психолого-педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання.

	Корекційно-навчальна діяльність	надавати корекційно-розвиткові послуги учням з ТОП та з ООП; сприяти створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП; розробляти та рекомендувати індивідуальну навчальну траєкторію розвитку дитини з ООП; психологічно супроводжувати навчання та дозволяти учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом); підтримувати та сприяти поетапному розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів тощо.
	Консультаційна діяльність	надавати (за запитом) рекомендації, консультації та психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам, які працюють в умовах інклюзивного навчання; консультувати (за запитом) батьків, керівників місцевих закладів дошкільної та загальної середньої освіти, педагогів, представників соціальних служб щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій покращення їхньої психологічної адаптації тощо.
	Просвітницько-співробітницька діяльність	здійснювати просвітницьку діяльність щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання; активно співпрацювати з батьками учнів з ООП та іншими учасниками освітнього процесу; інформувати учасників інклюзивного навчання з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП (насамперед, належності обдарованих дітей до категорії учнів з ООП).

Таким чином, сутність готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти розкривається через зміст показників. Так, мотиваційно-ціннісний компонент характеризується соціальною обумовленістю навчання майбутніх практичних психологів, інтересом до соціально-психологічних проблем; переважанням просоціальних установок на альтруїзм і працю, прагнення до спілкування суб'єктами освітнього процесу; високим рівнем розвитку емпатії; толерантним ставленням до інших, насамперед – до учнів з ООП. Пізнавально-когнітивний компонент – сформованість у майбутніх практичних психологів уявлень про сутність технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Операційно-діяльнісний компонент такої готовності складається зі: здатності висловлювати швидкі і точні судження про учасників освітнього процесу; успішного прогнозування їхніх реакцій у конкретних психологічних ситуаціях; вияву перспективи стосунків з іншими тощо. Професійно значущі якості особистості майбутніх практичних психологів сприяють ефективній діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Для кожного структурного компоненту досліджуваної готовності підібрані відповідні показники та методи: показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти –

вияв усвідомленості, ставлення, активності (методи: анкетування, опитування, інтерв'ювання тощо); пізнавально-когнітивного – якісні показники теоретичних знань (методи: усне та письмове тестування, контрольні роботи та опитування); операційно-діяльнісного компонента – якість виконання навчальних завдань, ІНДЗ у процесі аудиторної та позааудиторної роботи; виробничої практики (методи: усне та письмове тестування, контрольні роботи та опитування).

Сформованість готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти визначається такими виокремленими рівнями: високим, достатнім та початковим. Схарактеризуємо вказані рівні, орієнтуючись на критерії сформованої якості (табл. 2.3; додаток В).

Так, студенти з високим рівнем сформованості досліджуваної якості виявляють відповідальне ставлення до діагностування учнів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО, зокрема щодо визначення обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості. Студенти позитивно сприймають психофізичні відмінності учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу. Вони усвідомлюють необхідність здійснення моніторингу (діагностувати, аналізувати, прогнозувати тощо) індивідуальних особливостей психічного стану учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО шляхом застосування найновіших психолого-педагогічних технологій. Майбутні практичні психологи чітко знають та вільно характеризують сутність закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у ЗЗСО. Логічно описують шляхи формування інклюзивної компетентності. Беззаперечно апелюють термінами категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання. Студенти здатні витлумачити сутність найновіших психологічних технологій: діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з особливими/типовими освітніми потребами; психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища (для учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу; психологічного консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища; встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; психологічної просвітницької діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо. Майбутні практичні психологи мобільно та успішно застосовують на практиці уміння, навички та досвід застосовування вказаних вище технологій: правильно аналізують психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з особливими/типовими освітніми потребами; відповідно здійснюють моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП; забезпечують виникнення в учнів з особливими/типовими освітніми потребами, інших учасників освітнього процесу кризових станів; дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; бездоганно медіують, упереджуючи конфліктні ситуації (учнів з особливими/типовими освітніми потребами, батьків учнів, педагогів та ін.); надають правильні корекційно-розвиткові

послуги учням з ТОП та з ООП шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень; мобільно сприяють створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з особливими/типовими освітніми потребами; правильно розробляють та рекомендують індивідуальну навчальну траєкторію розвитку дитини з ООП; надають (за запитом) логічні рекомендації, здійснюють конструктивні консультації та необхідну психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам в умовах інклюзивного навчання; вдало консультують (за запитом) батьків та інших учасників інклюзивного навчання щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій покращення їхньої психологічної адаптації тощо; активно здійснюють просвітницьку діяльність щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання тощо.

Майбутні практичні психологи, чий рівень сформованості готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО відповідає достатнім показникам, виявляють відповідальне ставлення до діагностування: емоційно-вольової, когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами, проте інколи не вбачають сенсу у визначенні рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; визначенні обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості. Студенти майже завжди позитивно сприймають психофізичні відмінності учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу, однак інколи потребують психологічної підтримки наставника. Майбутні практичні психологи достатньо вільно характеризують сутність закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у ЗЗСО. Майже завжди логічно описують шляхи формування інклюзивної компетентності. З незначними помилками апелюють термінами категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання. Студенти переважно здатні витлумачити сутність найновіших психологічних технологій: діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з особливими/типовими освітніми потребами; психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища (для учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу); психологічного консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища; встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; психологічної просвітницької діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо. Не завжди відповідно забезпечують виникнення в учнів з особливими/типовими освітніми потребами, інших учасників освітнього процесу кризових станів. У студентів виникають складнощі у процесі упередження конфліктних ситуацій (учнів з ТОП та з ООП, батьків учнів, педагогів та ін.); припускаються помилок у наданні правильних корекційно-розвиткових послуг учням з особливими/типовими освітніми потребами шляхом вибору ненайоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень. Потребують часткової допомоги викладача у процесі розробки та рекомендації індивідуальної навчальної траєкторії розвитку дитини з ООП. Майбутнім практичним психологам не

завжди вдається надати (за запитом) логічні рекомендації, здійснити конструктивні консультації та необхідну психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам в умовах інклюзивного навчання. Студенти почасти відчують складнощі у процесі консультації (за запитом) батьків та інших учасників інклюзивного навчання щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій покращення їхньої психологічної адаптації тощо.

Студентам з початковим рівнем сформованості досліджуваної якості бракує відповідального ставлення до діагностування учнів з ТОП та з ООП. Загалом вони не вбачають сенсу у цьому процесі, зокрема – визначенні обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості. Студенти байдуже або негативно сприймають психофізичні відмінності учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу, постійно потребують психологічної підтримки наставника. Частково усвідомлюють необхідність здійснення моніторингу індивідуальних особливостей психічного стану учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО та ставляться до цього процесу упереджено. Майбутнім практичним психологам цієї групи бракує знань, щоб схарактеризувати сутність закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у ЗЗСО. Вони нечітко описують шляхи формування інклюзивної компетентності. Зі значними помилками апелюють термінами категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання. Їм бракує знань, щоб витлумачити сутність найновіших психологічних технологій: діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з особливими/типовими освітніми потребами тощо. Майбутнім практичним психологам бракує знань, умінь та навичок застосувати на практиці вказані вище технології; вони припускаються значних помилок у процесі аналізу психологічних аспектів діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП тощо. У студентів виникають значні складнощі у процесі упередження конфліктних ситуацій (учнів з особливими/типовими освітніми потребами, батьків учнів, педагогів та ін.). Вони припускаються значних помилок у наданні правильних корекційно-розвиткових послуг учням з ТОП та з ООП шляхом вибору ненайоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень. Потребують постійної допомоги викладача у процесі розробки та рекомендації індивідуальної навчальної траєкторії розвитку учня з ООП. Майбутнім практичним психологам складно вдається надати (за запитом) логічні рекомендації, здійснити конструктивні консультації та необхідну психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, нами на основі аналізу наукових джерел (І. Войціх [26], О. Затворнюк [72], Т. Ковалькова [106], С. Наход [156], А. Руденок [239], Л. Смалиус [255], Д. Супрун [260], Т. Ярая [285] та ін.) виокремлено структуру готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти), критерії

(усвідомлене сприйняття, толерантно-відповідальне ставлення та активне прагнення; загальні знання та технологічні знання; діагностична, профілактична, корекційно-навчальна, консультаційна та просвітницько-співробітницька діяльності), показники, рівні (високий, достатній, початковий) та методики їх визначення.

Надалі необхідно визначити та описати діагностичний інструментарій, методикау та результати констатувального етапу експериментального дослідження.

2.3. Діагностика готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

У констатувальному дослідженні брали участь 350 майбутніх практичних психологів експериментальної (далі – ЕГ) та контрольної (далі – КГ) груп. Експериментальна група складалася із 176 майбутніх практичних психологів (ЕГ), які надалі будуть навчалися за експериментальною методикою. Контрольна група включала 174 майбутніх практичних психолога, які надалі навчалися у закладах вищої освіти за традиційною методикою. Учасниками експерименту стали студенти таких ЗВО, як: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. До перехресного опитування та інтерв'ювання було залучено 26 викладачів закладів вищої освіти та 26 психологів-наставників виробничої практики з метою порівняння результатів, отриманих від студентів – майбутніх практичних психологів.

Розподіл майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти між експериментальною та контрольною групою здійснено за принципом відносно-показникової рівності щодо: кількості учасників кожного групи експерименту (176 та 174 студенти); року навчання у ЗВО (студенти III–IV курсів – здобувачі освітнього рівня «бакалавр»); якістю їхніх знань (згідно із результатами якості знань за останній семестр (IV-й семестр для здобувачів освітнього рівня «бакалавр», тобто тоді – другокурсників)): 74–75 % якості навчання.

Схарактеризуємо сутність та процедуру констатувального етапу дослідно-експериментального дослідження щодо підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО.

З метою проведення констатувального етапу дослідження нами було використано такі його методи: опитування, інтерв'ювання майбутніх практичних психологів (додаток Д); перехресне опитування, інтерв'ювання викладачів та психологів-наставників виробничої практики майбутніх практичних психологів за допомогою авторських анкет й адаптованих методик визначення рівня досліджуваної готовності студентів (додаток Е); пряме/опосередковане спостереження за майбутніми практичними психологами в

умовах аудиторної, позааудиторної роботи та виробничої практики (за адаптованими нами методиками Л. Журавльової [66], Р. Кеттела [293], А. Мехрабіана [269], О. Потьомкіної [203], К. Потьомкіної [203], Л. Почебут [204] та ін.); бесіди зі студентами під час аудиторної, позааудиторної роботи та виробничої практики; бесіди з викладачами та психологами-наставниками виробничої практики майбутніх практичних психологів; анкетування студентів (додаток Д); перехресне анкетування викладачів та психологів-наставників виробничої практики (додаток Е); аналіз навчальних завдань, виконаних майбутніми практичними психологами під час аудиторної, позааудиторної роботи та виробничої практики; тестування студентів, адаптоване за типовими методиками Дж. Равена [307], авторські індивідуальні картки комплексної оцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня готовності студентів до досліджуваного виду роботи (додаток Ж–М); метод експертних оцінок (аналіз виконаних завдань психологами-наставниками виробничої практики) (додаток І–М) тощо.

Розроблено діагностичний комплекс для дослідження інклюзивної компетентності майбутніх практичних психологів як комплексного явища:

- мотиваційно-ціннісний компонент сформованості у студентів досліджуваної готовності вивчався за допомогою: анкетування, опитування та інтерв'ювання з вивчення «Індексу толерантності» (Г. Солдатова, Л. Шайгерова [311]), пряме/опосередковане спостереження за майбутніми практичними психологами з метою визначення у них рівня сформованості толерантності, альтруїзму, соціально-психологічних установок тощо);

- пізнавально-когнітивний компонент у структурі аналізовуваної готовності вивчали за допомогою контрольної роботи та опитування, розроблених нами з метою оцінювання знань майбутніх практичних психологів у сфері інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (додаток Ж–З);

- сформованість операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО вивчався за допомогою розроблених нами індивідуальних карток комплексного оцінювання/самооцінювання та системи навчальних завдань; такі картки передбачали визначення рівня сформованості досліджуваної готовності майбутніх практичних психологів за окремими видами психологічної роботи – уміння застосовувати на практиці (у процесі аудиторної/позааудиторної роботи та виробничої практики) технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО: діагностичної, профілактичної, корекційно-навчальної, просвітницької тощо (додаток І–М).

Дослідження передбачено у три етапи. Перший етап – початковий аналіз стану підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Для оцінки результатів експерименту використовувалися такі методи:

- анкетування студентів – майбутніх практичних психологів, щоб визначити рівень знань респондентів щодо сутності інклюзивної освіти, їхнього ставлення до ідей та цінностей інклюзивної освіти, а також характеру

соціальних, професійно-психологічних та освітніх запитів у контексті досліджуваної проблеми;

– анкетування викладачів, щоб визначити рівень розуміння сутності підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Зазначене сприяло визначенню перешкод та проблемних аспектів у змісті та процесі підготовки у закладах вищої освіти майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. У результаті опитування та інтерв'ювання майбутніх психологів, їхніх викладачів та психологів-наставників виробничої практики вивчалися думки стосовно підготовки у ЗВО майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; особливостей формування окремих компонентів готовності до вказаного виду діяльності тощо.

Так, для встановлення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО нами було проведене анкетування (додаток Д). Методи математичної статистики (критерій Пірсона, F-критерій Фішера, t-критерій Стюдента [38]) використані з метою опрацювання даних. Отже, у процесі анкетування та перехресного анкетування (додаток Е) з'ясовано такі параметри (показники), як вияв: усвідомленості (критерій «усвідомленість та сприйняття»); ставлення (критерій «толерантно-відповідальне ставлення»); активності (критерій «активне прагнення»).

На запитання: «Чи зможете у процесі спілкування та роботи з учнями з ООП не виявляти своє здивування їхніми, якими б то не були, психофізичними відмінностями (не дивуватися, не відсторонюватися)?» отримали такі відповіді студентів: «так» – 8,52 % (15 осіб) у ЕГ та 8,05 % (14 осіб) у КГ; «ні» – 13,07 % (23 особи) у ЕГ та 16,10 % (28 осіб) у КГ; «частково» – 38,07 % (67 осіб) у ЕГ та 36,21 % (63 особи) у КГ; «не впевнений/впевнена» – 40,34 % (71 особа) у ЕГ та 39,64 % (69 осіб) у КГ (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Показники усвідомленості та сприйняття
майбутніми практичними психологами роботи в умовах
інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти
(констатувальний експеримент)**

Відповіді	Експериментальна група (176 студентів)		Контрольна група (174 студенти)	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Так	15	8,52	14	8,05
Ні	23	13,07	28	16,10
Частково	67	38,07	63	36,21
Не впевнений/ впевнена	71	40,34	69	39,64

На жаль, такі дані (табл. 2.4) засвідчують початковий рівень усвідомленості та сприйняття майбутніми практичними психологами роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Наступним питанням («Чи зможете Ви у процесі спілкування та роботи з учнями з особливими освітніми потребами толерантно ставитися до їхніх психофізичних відмінностей?») майбутні практичні психологи неоднозначно оцінили свій рівень толерантно-відповідальне ставлення до суб'єктів інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: «так» – 8,52 % (15 осіб) у ЕГ та 8,05 % (14 осіб) у КГ; «ні» – 12,50 % (22 особи) у ЕГ та 14,37 % (25 осіб) у КГ; «частково» – 38,64 % (68 осіб) у ЕГ та 42,53 % (74 особи) у КГ; «не впевнений/впевнена» – 40,34 % (71 особа) у ЕГ та 35,05 % (61 особа) у КГ.

Можемо констатувати початковий рівень толерантно-відповідального ставлення опитуваних майбутніх практичних психологів, оскільки, здобуваючи вищу психологічну освіту у ЗВО, природним чином постає потреба у толерантності сучасного соціуму. Однак отримані відсотки даних позитивних відповідей на запитання (8,52 % (15 осіб) ЕГ та 8,05 % (14 осіб) КГ) свідчать про неусвідомленість професійного вибору, нерозуміння значущості толерантно-відповідальне ставлення до учнів з різними психофізіологічними потребами. Це пояснюється, насамперед, тому що студенти зачасто несвідомо вибирають професію (згідно з кількістю балів ЗНО, на виконання бажання батьків, на вибір вступних іспитів тощо).

Прикро, але окремі студенти висловили сподівання, що їм ніколи не доведеться працювати в інклюзивних закладах загальної середньої освіти; кілька – що такий вид роботи не є передбаченим у переліку професійних обов'язків практичного психолога. Вочевидь, викладачам необхідно з першого семестру професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти приділяти активну увагу формуванню їх усвідомленості та сприйняття роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, толерантно-відповідального ставлення до учнів у таких умовах роботи.

Наступні питання були звернені до викладачів майбутніх практичних психологів: «Будь ласка, вкажіть у кількості балів (від 1 до 10 балів), як Ви загалом оцінюєте рівень своїх студентів (майбутніх практичних психологів) щодо їхнього: 1) прагнення оволодіти технологіями професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; 2) набути інклюзивної компетентності; активності у здійсненні психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО (під час виробничої практики); 3) потреби у самоаналізі, саморозвитку та професійному самовдосконаленні; 4) зацікавленості у позитивних результатах психологічного супроводу учнів в умовах інклюзивного навчання» (додаток Е). Шляхом такого опитування визначено рівень активного прагнення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Узгоджуючи (на засадах використання

формул математичної статистики: критерія Пірсона, F-критерія Фішера, t-критерія Стьюдента [38]) традиційну 10-бальну шкалу оцінювання навчальної діяльності студентів із виокремленими нами (додаток В) критеріями, показниками та рівнями готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, отримано такі дані: 1–3 бали – початковий рівень – 47,73 % (84 особи) у ЕГ та 50,00 % (87 осіб) у КГ; 4–7 балів – достатній рівень – 38,64 % (68 осіб) у ЕГ та 40,23 % (70 осіб) у КГ; 8–10 балів – високий рівень – 13,63 % (24 особи) у ЕГ та 9,77 % (17 осіб) у КГ.

Однак, у процесі цього напряму констатувального етапу експериментального дослідження з'ясувалося, що є достатньо майбутніх практичних психологів, які упереджено, байдуже і, навіть, категорично ставляться до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, як до спільного навчання учнів з особливими та типовими освітніми потребами. Причинами такого ставлення студентами були вказані: піклування про психологічний стан інших суб'єктів інклюзивного навчання; неупевненість у своїй здатності організувати та здійснити психологічний супровід інклюзивного навчання учнів ЗЗСО; сумнів щодо вдалої організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

У цілому, за підсумками цього підетапу дослідження нами констатовано початковий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, що виявляється у їхній недостатній мотивації та прагненні до вказаного виду роботи; неусвідомленості студентами значущості якісно-професійного виконання функцій та обов'язків в умовах інклюзивного навчання учнів з особливими/типовими освітніми потребами; нестійкості соціальних установок; недостатній емпатії тощо. Вказане спонукає до пошуку інноваційних форм, методів та засобів формування правильної мотивації та ціннісних орієнтацій у підготовці майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Таким чином, відповідно до встановлених критеріїв та показників сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти початковий рівень виявили 45,45 % (80 осіб ЕГ) та 44,82 % (78 осіб КГ); достатній – 38,07 % (67 осіб ЕГ), 38,51 % (67 осіб КГ); високий – 16,48 % (29 осіб ЕГ) та 16,66 % (29 осіб КГ) майбутніх практичних психологів (рис. 2.1).

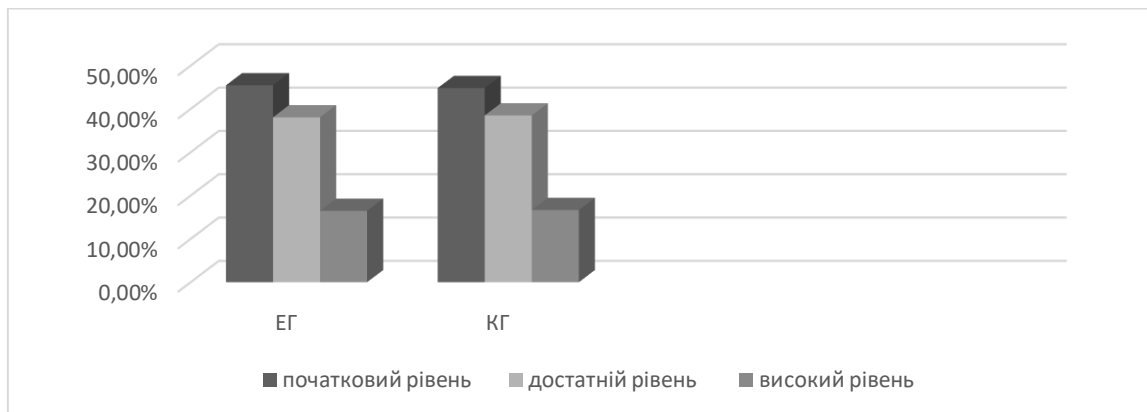


Рис. 2.1. Показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої світи (констатувальний експеримент)

Вказані на рис. 2.4 показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти констатують:

1. Недостатнє розуміння студентами цієї спеціальності специфіки подальшої професійної діяльності.

2. Потребу кардинального удосконалення мотиваційно-ціннісного компонента шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів підготовки у закладах вищої освіти майбутніх психологів до роботи у вказаних умовах.

3. Необхідність пошуків шляхів формування мотиваційного та ціннісно-орієнтованого складників структури готовності майбутніх практичних психологів до вказаного виду діяльності.

Методи діагностики пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО – опитувальники, тестівники та контрольні роботи для визначення у студентів рівня знань досліджуваного контексту (додаток Ж–3).

Приміром, на запитання за критерієм когнітивного компонента «загальні знання» («Що означає поняття «психологічний супровід інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти»?») (додаток Ж)) отримано у відсотковому співвідношенні таку кількість правильних відповідей: а) психологічна допомога учням з ООП – 11,36 % (20 осіб EG); 10,92 % (19 осіб KG); б) визначення та впровадження індивідуальної програми розвитку (ІПР) учнів з особливими освітніми потребами у ЗЗСО – 10,80 % (18 осіб EG); 11,49 % (20 осіб KG); в) різноаспектні методи психологічної допомоги усім, хто навчається у закладах загальної середньої освіти – 10,80 % (19 осіб EG); 11,49 % (20 осіб KG).

Звертаємо увагу на те, що майбутні практичні психологи загалом поняття «психологічний супровід інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» обмежують розумінням супроводу лише учнів з ООП,

упускаючи з поля зору психологічної уваги інших учасників цього освітнього процесу, насамперед, учнів з ТОП.

Аналогічного типу помилок припускалися студенти, відповідаючи усно на питання (записуючи відповіді у тестівниках та контрольних роботах) (додаток Ж–3) щодо сутності ключових понять роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти («дитина з ООП», «психологічне консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища», «інклюзивне навчання учнів закладів загальної середньої освіти» тощо), що стосується також критерію когнітивного компоненту вказаної готовності «загальні знання».

Сумарні відповіді студентів за критерієм «загальні знання» розподілені нами згідно з їх правильністю за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 10): 1–3 бали – початковий рівень – 50,0 % (88 осіб) у ЕГ та 51,15 % (89 осіб) у КГ; 4–7 балів – достатній рівень – 39,20 % (69 осіб) у ЕГ та 39,08 % (68 осіб) у КГ; 8–10 балів – високий рівень – 10,80 % (19 осіб) у ЕГ та 9,77 % (17 осіб) у КГ (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Показники загальних знань майбутніх практичних психологів щодо сутності ключових понять роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Рівні	Експериментальна група (176 студентів)		Контрольна група (174 студенти)	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Високий	19	10,80	17	9,77
Достатній	69	39,20	68	39,08
Початковий	88	50,0	89	51,15

Загалом, сформованість пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи у досліджуваних умовах охоплює їхні знання сутності основних технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, а саме: діагностування та моніторингу психічних станів та 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 закладів загальної середньої освіти тощо, описаних нами раніше у дослідженні (критерій «технологічні знання»). Для цього також було використано опитувальник, тестівник та контрольну роботу (додаток Ж–3).

Знову сумарні відповіді студентів за критерієм «технологічні знання» розподілені нами згідно з їх правильністю за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 10): 1–3 бали – початковий рівень – 48,86 % (86 осіб) у ЕГ та 51,72 % (90 осіб) у КГ; 4–7 балів – достатній рівень – 40,91 % (72 особи) у ЕГ та 36,78 % (64 особи) у КГ; 8–10 балів – високий рівень – 10,23 % (18 осіб) у ЕГ та 11,50 % (20 осіб) у КГ.

Враховуючи числові показники у якості оцінок знання за критерієм «технологічні знання» пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, ми визначили коефіцієнт сформованості цього виду готовності згідно із формулою 2.1 [38]:

$$K_{kk} = \frac{\sum n}{\sum max}, \quad (2.1), \text{ де:}$$

– K_{kk} – коефіцієнт пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО за критерієм «технологічні знання»;

– $\sum n$ – реальна сума отриманих студентами балів за критерієм «технологічні знання»;

– $\sum max$ – максимально ймовірна сума балів за критерієм «технологічні знання», передбачена для отримання майбутніми практичними психологами.

Шляхом застосування t-критерію Стьюдента нами узагальнено дані цього етапу констатувального дослідження рівня сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО [38], що вказало на такі показники: початковий рівень – 47,73 % (84 особи) у ЕГ та 49,43 % (86 осіб) у КГ; достатній рівень – 40,91 % (72 особи) у ЕГ та 39,08 % (68 осіб) у КГ; високий рівень – 11,36 % (20 осіб) у ЕГ та 11,49 % (20 осіб) у КГ (рис. 2.2).

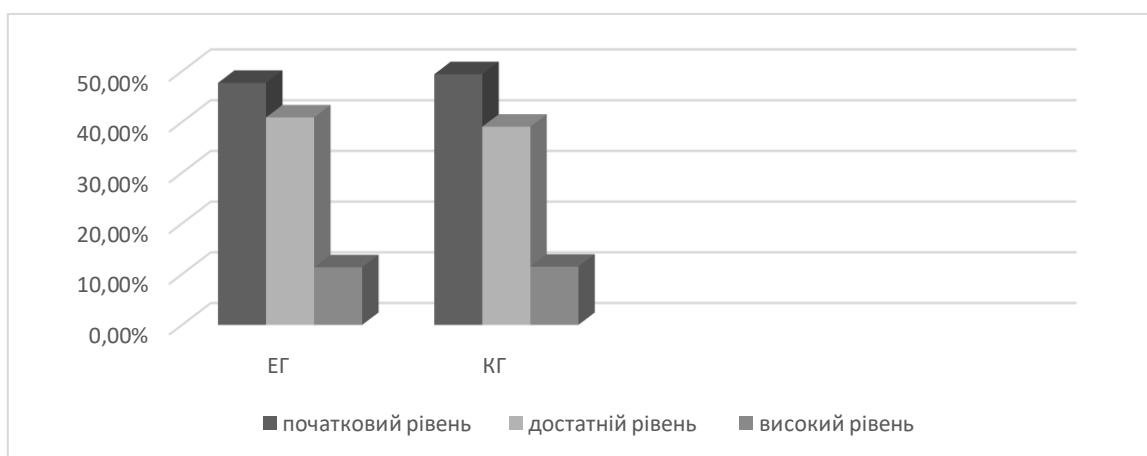


Рис. 2.2. Показники сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Отже, отримані показники сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи у досліджуваних умовах констатують:

1. Недостатнє розуміння та знання студентами цієї спеціальності посадових обов'язків подальшої професійної діяльності.

2. Потребу модернізації теоретичного складника професійної підготовки майбутніх практичних психологів, зокрема до спеціального виду подальшої діяльності – до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

3. Фрагментарність знань щодо належного забезпечення психологічного супроводу учнів з ООП та ТОП в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти.

Виконання завдань для визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (чотири комплексних індивідуальних карток) розподілені за критеріями, визначеними нами 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).

Причому, за кожним критерієм передбачене обов'язкове як оцінювання викладачем, так і самооцінювання майбутніх практичних психологів. Отже, сумували в рамках одного критерію (однієї індивідуальної картки) дві оцінки: оцінку викладача (наставника практики – психолога) та самооцінку (як варіант – взаємооцінку). Це здійснювалося за модифікованою нами формулою 2.1 [38], у результаті чого отримали формулу 2.2:

$$\text{Кодк1} = \frac{\sum nb + \sum nc}{\sum max}, \quad (2.2), \text{ де:}$$

– *Кодк1* – коефіцієнт сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за критерієм «діагностична діяльність» (далі – за іншими критеріями цього компонента: *Кодк2*, *Кодк3*, *Кодк4*);

– $\sum nb$ – реальна сума отриманих студентами балів за критерієм «діагностична діяльність» у результаті оцінювання викладачем або наставником практики – психологом;

– $\sum nc$ – реальна сума отриманих студентами балів за критерієм «діагностична діяльність» у результаті самооцінювання;

– $\sum max$ – максимально ймовірна сума балів за критерієм «діагностична діяльність», передбачена для отримання майбутніми практичними психологами.

Так, сумарні оцінки майбутніх практичних психологів за критерієм «діагностична діяльність» розподілені нами відповідно до їх правильності за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 18): 1–6 балів – початковий рівень – 47,16 % (83 особи) у ЕГ та 51,72 % (90 осіб) у КГ; 7–12 балів – достатній рівень – 42,61 % (75 осіб) у ЕГ та 41,95 % (73 особи) у КГ; 13–18 балів – високий рівень – 10,23 % (18 осіб) у ЕГ та 6,33 % (11 осіб) у КГ (табл. 2.6).

**Показники сформованості операційно-діяльнісного компонента
готовності майбутніх практичних психологів до роботи
в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти
за критерієм «діагностична діяльність»
(констатувальний експеримент)**

Рівні	Експериментальна група (176 студентів)		Контрольна група (174 студенти)	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Високий	18	10,23	11	6,33
Достатній	75	42,61	73	41,95
Початковий	83	47,16	90	51,72

Сумарні оцінки студентів за критерієм «профілактична діяльність» також розподілені нами за їх правильністю за трьома рівнями, узгодженими із рівнями сформованості досліджуваної якості (максимальна кількість балів за усі відповіді – 12): 1–4 балів – початковий рівень – 48,86 % (86 осіб) у ЕГ та 51,15 % (89 осіб) у КГ; 5–9 балів – достатній рівень – 41,48 % (73 особи) у ЕГ та 43,10 % (75 осіб) у КГ; 10–12 балів – високий рівень – 9,66 % (17 осіб) у ЕГ та 5,75 % (10 осіб) у КГ (рис. 2.3):

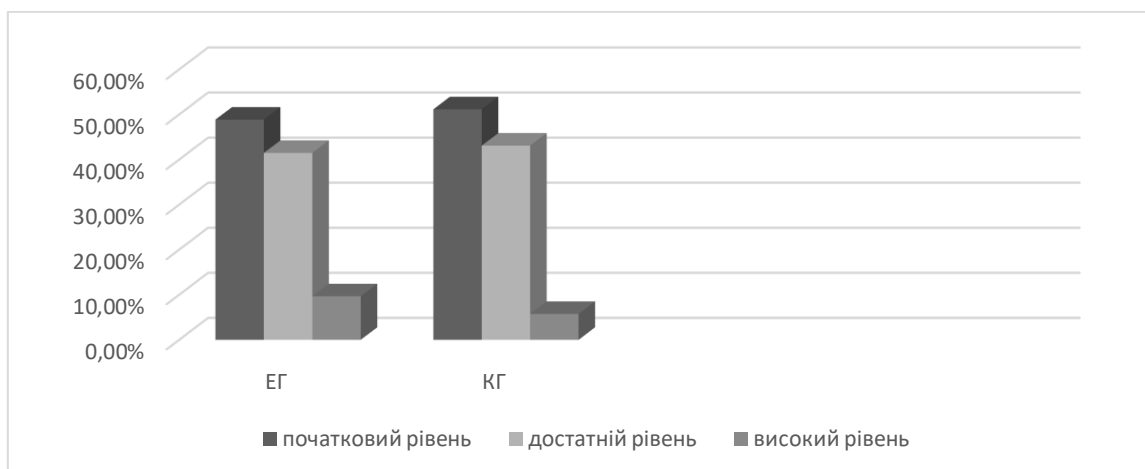


Рис. 2.3. Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за критерієм «профілактична діяльність»

Так само зроблено визначення рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО за критеріями: «корекційно-навчальна діяльність» та «просвітницько-співробітницька діяльність».

Способом використання t-критерія Стьюдента [38] проаналізовано та узагальнено дані констатувального етапу дослідження щодо загального рівня

сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, що дало можливість отримати такі результати: початковий рівень – 51,70 % (91 особа) у ЕГ та 52,30 % (91 особа) у КГ; достатній рівень – 39,20 % (69 осіб) у ЕГ та 39,08 % (68 осіб) у КГ; високий рівень – 9,09 % (16 осіб) у ЕГ та 8,62 % (15 осіб) у КГ (рис. 2.4).

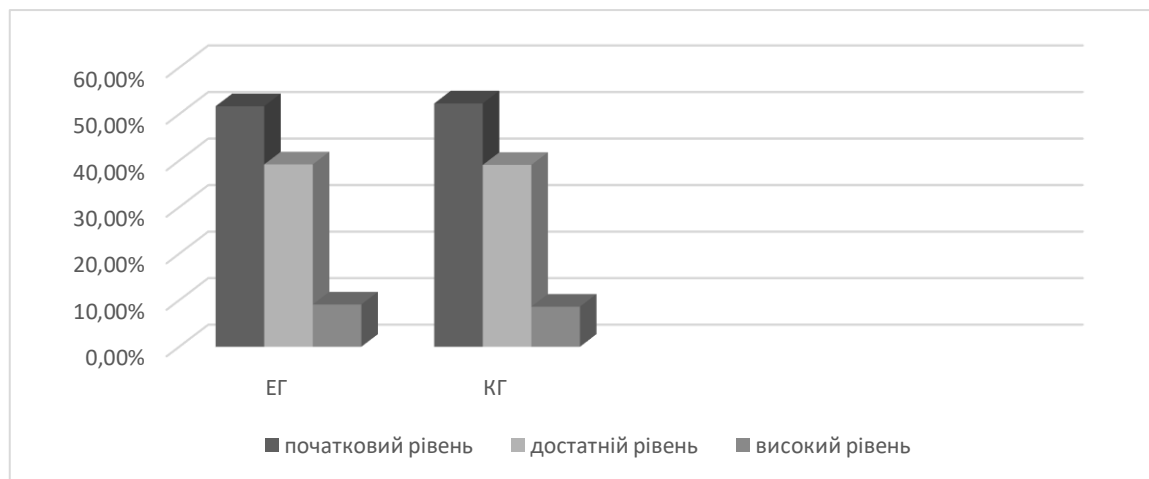


Рис. 2.4. Показники сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Таким чином, результати визначення рівня сформованості операційно-діяльності компонента готовності майбутніх практичних психологів до вказаного вище виду роботи, дозволяють зробити висновки:

1. Констатовано часткове володіння майбутніми практичними психологами технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО.

2. Варто у процесі професійної підготовки розширити зміст навчальних завдань, зокрема матеріалом щодо формування практичних умінь, навичок, досвіду майбутніх практичних психологів щодо: діагностики обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості та емоційно-вольової сфери учнів 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 ймовірному конфлікту тощо.

3. Зміст виробничої практики майбутніх практичних психологів також необхідно урізноманітнювати практичними завданнями удосконаленого типу з метою їхньої підготовки до спеціального виду роботи: в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Використання t-критерія Стьюдента [38] дозволило нам узагальнити

дані, отримані за підсумками констатувального експерименту та представити схематично відсоткові залежності загалом (за трьома компонентами) визначених рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: початковий рівень – 48,30 % (85 осіб) у ЕГ та 50,57 % (88 осіб) у КГ; достатній рівень – 39,77 % (70 осіб) у ЕГ та 38,51 % (67 осіб) у КГ; високий рівень – 11,93 % (21 особа) у ЕГ та 10,92 % (19 осіб) у КГ (рис. 2.5).

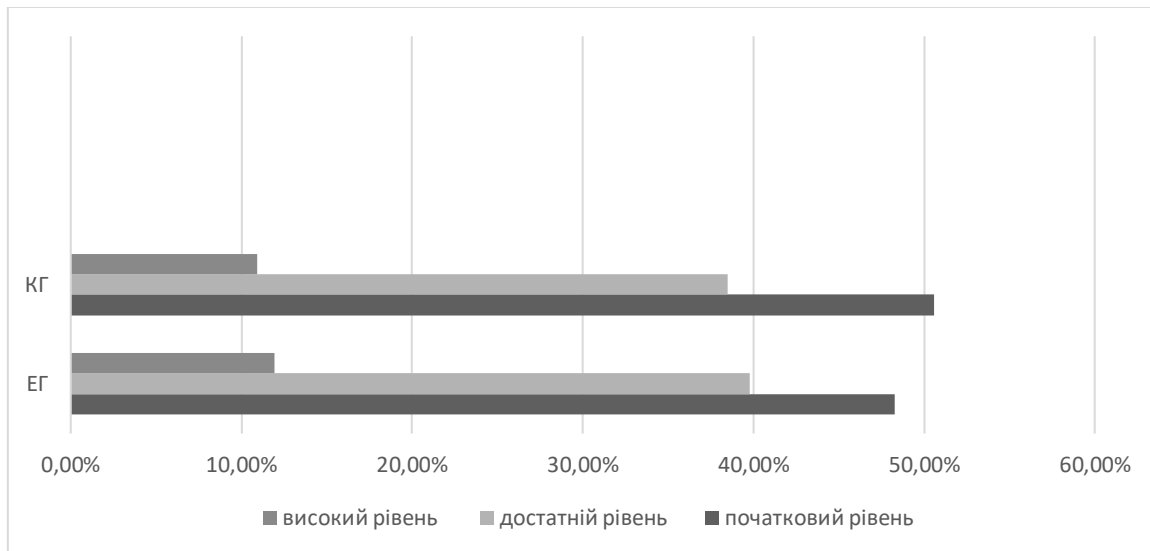


Рис. 2.5. Стан готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Результати констатувального експерименту показали подібні (менше 2 % різниці) відсотки майбутніх практичних психологів з початковим (50,57 % у КГ; 48,30 % у ЕГ), достатнім (38,51 % у КГ та 39,77 % у ЕГ) та високим рівнем (10,92 % у КГ та 11,93 % у ЕГ) сформованості їхньої готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО (табл. 2.7, рис. 2.5). Загалом, можна сказати, що початковий рівень інклюзивної компетентності щодо готовності працювати в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти однаковий у обох групах майбутніх психологів – ЕГ та КГ: обидві групи перебували в однакових умовах перед початком педагогічного експерименту.

Стан рівнів готовності (інклюзивної компетентності) майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за результатами констатувального експерименту також представлено нами у таблиці 2.4.

Стан готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Рівні	Групи майбутніх практичних психологів	
	КГ (174 студента)	ЕГ (176 студентів)
Високий	19 (10,92 %)	21 (11,93 %)
Достатній	67 (38,51%)	70 (39,77 %)
Початковий	88 (50,57 %)	85 (48,30 %)

Отже, результати констатувального етапу експериментального дослідження довели необхідність розробки та впровадження моделі формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Зазначене спричинене такими конкретними недоліками чинної системи підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, визначеними у процесі констатувального експерименту: брак вмотивованості майбутніх практичних психологів до роботи в умовах вказаного навчання учнів та неусвідомленість значущості та необхідності компетентнісного виконання ними професійних обов'язків в умовах роботи в інклюзивних закладах загальної середньої освіти; фрагментарність та несистемність знань щодо належного забезпечення психологічного складника супроводу учнів з ООП у ЗЗСО; елементарне засвоєння майбутніми практичними психологами технологій психологічної роботи в умовах навчання учнів з ООП та ТОП в інклюзивних ЗЗСО тощо.

У наступному розділі дослідження необхідно обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Висновки до другого розділу

З метою діагностування готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти у другому розділі нами з'ясовано стан їхньої підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; визначено компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; схарактеризовано методику та результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти досліджено шляхом аналізу чинних навчальних планів спеціальності «Психологія», робочих програм навчальних дисциплін («Основи інклюзивної освіти», «Основи психодіагностики», «Психологія спілкування», «Психологічне консультування», «Основи психокорекції»), підручників, навчально-методичних

посібників і методичних рекомендацій площини досліджуваної проблеми. Констатовано, що підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти обмежується студюванням лише дисципліни «Основи інклюзивної освіти», зміст якої частково стосується психологічного контексту.

Таким чином, визначено необхідність системного та цілеспрямованого удосконалення змісту теоретичної та практичної підготовки майбутніх практичних психологів до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Визначено мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти, критерії і показники готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризують такі критерії: усвідомленість необхідності здійснювати моніторинг та діагностику індивідуальних особливостей психічного стану учасників інклюзивного навчання; толерантність та відповідальність у ставленні до суб'єктів інклюзивного навчання; активність в оволодінні технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти тощо (показники: вияв усвідомленості, ставлення та активності тощо). Пізнавально-когнітивний компонент відображають критерії: знання сутності закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти та процесу професійного самовдосконалення; розуміння сутності найновіших технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, зокрема технологій діагностування обдарованих школярів тощо (показники: якісний рівень теоретичних знань тощо). Операційно-діяльнісний компонент охоплює критерії: володіння технологіями діагностування емоційно-вольової та когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами, виду обдарованості учнів з особливими освітніми потребами; уміння застосовувати технології профілактично-психологічної роботи з метою унеможливлення виникнення в учнів з особливими/типовими освітніми потребами кризових психічних станів; здатність використовувати технології консультування учасників інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти тощо (показники: якість виконання серії навчальних завдань тощо).

Розроблено діагностичний інструментарій проведення педагогічного експерименту для визначення рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Застосовано авторські анкети й адаптовані методики визначення рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за мотиваційно-ціннісним (анкетування, опитування, інтерв'ювання, пряме/опосередковане спостереження за Л. Журавльовою, Р. Кеттелом, А. Мехрабіаном, О. Потьомкіною, Л. Почебут та ін. для визначення рівня

сформованості у студентів толерантності, соціально-психологічних установок на альтруїзм тощо), пізнавально-когнітивним (опитування, тестування, адаптоване за типовими методиками Дж. Равена; контрольні роботи для визначення у студентів рівня знань досліджуваного контексту тощо) та операційно-діяльнісним компонентами (навчальні завдання; авторські індивідуальні картки комплексної оцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти тощо).

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатню вмотивованість майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів з особливими/типовими освітніми потребами; неусвідомлення студентами важливості якісного виконання функцій практичного психолога в умовах інклюзії, необізнаність специфіки посадових обов'язків в умовах інклюзивного навчання; фрагментарність знань щодо належного забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти; часткове володіння технологіями психологічної роботи з учнями з особливими/типовими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Усе це засвідчує нагальну потребу вдосконалити процес підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Основні наукові положення другого розділу висвітлені в опублікованих працях автора: [80; 82; 83; 86; 87; 90].

РОЗДІЛ 3.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Модель підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Як констатують результати останніх досліджень (Н. Байбекова [6], І. Войціх [26], Г. Гончаровська [39], О. Затворнюк [72], А. Книш [102], Т. Ковалькова [106], С. Наход [156], В. Ратєєва [231], А. Руденок [239], Л. Смалиус [255], Л. Сухоставська [261] та ін.) українське суспільство досі не готове до конструктивного запровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Передусім, бракує нормативно-правових засад психологічної сторони навчання учнів з особливими освітніми потребами (К. Бовкуш [10], Т. Гладун [33], І. Демченко [51], Г. Кайдалова [77] та ін.). Водночас ключовою проблемою реалізації ідей інклюзивної освіти є недостатність кваліфікованих спеціалістів, насамперед, практичних психологів, здатних здійснити психологічний супровід учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО. Їхня якісно-професійна діяльність покликана об'єднати та скоригувати дії усіх учасників інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти з метою створення максимально-комфортної психологічної атмосфери у цих закладах. Однак, як засвідчили результати здійсненого нами констатувального експерименту та результати вказаних раніше наукових джерел, випускники закладів вищої освіти (майбутні практичні психологи) не готові до здійснення зазначеного процесу, оскільки такий напрям підготовки не передбачений традиційним змістом та процесом їхньої фахової підготовки. Теоретико-практичних напрацювань, згідно із висновками до першого розділу нашої роботи, також бракує, попри загалом широкий спектр наукових напрацювань у галузі теорії й методики професійної освіти (Н. Байбекова [6], З. Бекова [289], І. Войціх [26], Г. Гончаровська [39], І. Демченко [49], С. Жубакова [289], О. Затворнюк [72], А. Книш [102], Т. Ковалькова [106], С. Наход [156], В. Ратєєва [231], А. Руденок [239], Л. Смалиус [255], Л. Сухоставська [261], Т. Ярая [285] та ін.).

Вказані вище науковці одностайні у тому, що вважають необхідною розробку оновленої моделі професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання у закладах освіти. Таким чином, нам потрібно, враховуючи напрацювання та висновки, здійснені у першому-другому розділах, розробити, обґрунтувати та апробувати модель формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

З цією метою проаналізуємо сучасні наукові підходи до педагогічного моделювання процесу професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти. Так, аналіз вітчизняних наукових джерел

(І. Войціх [26], О. Затворнюк [72], А. Книш [102], Т. Ковалькова [106], С. Наход [156] та ін.) щодо цього питання (спрямованість та структура таких моделей) нами представлено таблицею 3.1.

На основі аналізу вказаних вище наукових джерел щодо сутності та структури моделей професійної підготовки майбутніх практичних психологів до певних видів фахової діяльності у закладах вищої освіти нами зроблено такі висновки: 1. Моделям професійної підготовки майбутніх практичних психологів дослідники, зазвичай, не дають певної назви. У окремих випадках – це теоретична чи структурно-функціональні моделі. 2. Дослідники не одностайні не лише у назвах, а у кількості (від 3 до 5) структурних компонентів розроблених ними моделей підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти. 3. Водночас, за змістовим наповненням, сутністю, розроблені авторами моделі підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти охоплюють структурні компоненти (блоки), узагальнені нами під такими назвами: цільовий (соціально-психологічний, емоційний); змістовий (теоретичний); процесуальний (операційно-професійний); результативний (ідентифікаційний, діагностичний, рефлексивно-коригувальний, оцінювально-коригувальний).

Таблиця 3.1

Спрямованість та структура педагогічних моделей підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти

№	Автор моделі підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО	Професійні якості майбутніх практичних психологів, на формування яких спрямована модель підготовки у ЗВО	Структурні компоненти моделі
1.	І. Войціх [26]	Емоційна компетентність	Цільовий, змістовий, результативний.
2.	О. Затворнюк [72]	Самовдосконалення	Теоретичний, процесуальний, результативний.
3.	А. Книш [102]	Тренерська діяльність	Операційно-професійний, емоційний, соціально-психологічний, ідентифікаційний.
4.	Т. Ковалькова [106]	Діяльність в авіаційній галузі	Цільовий, змістовий, процесуальний, діагностичний, результативний.
5.	С. Наход [156]	Прогностичні уміння	Цільовий, діагностичний, змістово-організаційний, рефлексивно-аналітичний, оцінювально-коригувальний.

На наш погляд, цікавий науковий підхід до побудови моделі та характеристики сутності її структурних компонентів підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти (формування їхніх прогностичних умінь) здійснила С. Наход: дослідниця роз'єднує за своєю сутністю результативний компонент на два дотичних: рефлексивно-аналітичний та оцінювально-коригувальний [156, с. 15].

Узагальнимо положення теоретичних засад розроблення нами моделі професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти на основі аналізу наукових джерел (Н. Байбекова [7], І. Войціх [26], Г. Гончаровська [39], О. Затворнюк [72], А. Книш [102], Т. Ковалькова [106], С. Наход [156], В. Ратеева [231], А. Руденок [239], Л. Смалиус [255], Л. Сухоставська [261] та ін.) та результатів пілотного експерименту:

1. Готовність майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти є аналогом сформованості їхньої інклюзивної компетентності, що визначається рівнем знань, умінь, навичок, досвіду, особистісно-професійних якостей, необхідних для прийняття оптимально-конструктивних рішень у професійних ситуаціях психологічного супроводу учнів з особливими/типовими освітніми потребами у навчанні та продуктивній взаємодії загалом учасників освітнього процесу («учні з особливими освітніми потребами» ↔ «учні з типовими освітніми потребами» ↔ «батьки учнів з особливими освітніми потребами» ↔ «батьки учнів з типовими освітніми потребами» ↔ «класний керівник/класовод» ↔ «учителі-предметники» ↔ «адміністрація закладу загальної середньої освіти»).

2. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти є процесом спеціальної організації освітнього простору у закладах вищої освіти педагогічного спрямування та здобуття освіти зазначеними фахівцями з метою набуття ними інклюзивної компетентності.

3. Структура готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО має такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний та операційно-діяльнісний.

Грунтуючись на цих висновках та на узагальненні наукових підходів щодо моделювання професійної підготовки у закладах вищої освіти, визначаємо таку структуру моделі підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: цільовий (мета, методологічні підходи, суб'єкти взаємодії професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти), змістовий (зміст професійної підготовки та педагогічні умови її здійснення), процесуальний (форми, методи та засоби професійного навчання у ЗВО) та результативний блоки (компоненти, критерії, показники та рівні сформованості /досліджуваної якості та результат професійної підготовки).

Схарактеризуємо виокремлені блоки моделі підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти докладно.

Так, цільовий блок зазначеної моделі охоплює:

- мету (підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти);
- методологічні підходи: системний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний;
- суб'єктів взаємодії професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти: студентів ↔ викладачів ↔ психологів наставників виробничої практики.

Зокрема, методологічними основами дослідження [35–36; 38; 63] сутності моделювання професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти обрані такі підходи:

1. Системний, оскільки, по-перше, процес підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти загалом становить систему і є складником системи вищої освіти ([36, с. 56]); по-друге, будь-який аспект підготовки спеціаліста у закладах вищої освіти (окремо обраний напрям підготовки) має результативний сенс лише у системний спосіб його організації та реалізації (С. Гончаренко [38, с. 157], І. Демченко [50, с. 238] та ін.).

2. Аксіологічний [35, с. 14], що забезпечує зв'язок між системою знань, навичок і цінностей майбутніх практичних психологів, спрямованих не тільки на задоволення соціальних та індивідуальних потреб особистості, а на вироблення мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності.

3. Компетентнісний підхід [164, с. 159], спрямований на розвиток готовності та здатності майбутніх практичних психологів самостійно вирішувати професійні проблеми, використовуючи пізнавальний, соціальний та індивідуальний досвід. Цей підхід передбачає створення у закладах вищої освіти педагогічних умов для формування досвіду прийняття незалежного рішення при вирішенні психологічних проблем в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Ці проблеми закладені в основі змісту підготовки у закладах вищої освіти, орієнтованої на формування компетентності майбутніх практичних психологів та конкретизовані у відповідних компетенціях Держстандарту [257] підготовки фахівців цієї галузі.

4. Діяльнісний [63, с. 112], що визначає реальність набутої компетентності лише у процесі виробничої діяльності. По-перше, професійна компетентність апіорі формується у процесі діяльності – виробничої практики у закладах загальної середньої освіти; по-друге, ця компетентність практичного психолога перевіряється та розвивається у процесі професійної діяльності після закінчення закладу вищої освіти.

Проте кожен методологічний підхід (системний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний) до підготовки майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО – взаємопов’язаний, підрядний та залежний між собою, тобто реалізується комплексно.

Щодо суб’єктів професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи у зазначених умовах (студенти, викладачі, психологи-наставники виробничої практики), то необхідно розрізняти їх від суб’єктів співпраці та взаємодії майбутніх практичних психологів із учасниками освітнього процесу ЗЗСО під час виробничої практики та у подальшій професійній діяльності: учні з ООП, учні з ТОП, батьки учнів з ООП, батьки учнів з ТОП, класний керівник (у початковій школі – класовод), інші учителі-предметники закладу загальної середньої освіти, адміністрація ЗЗСО (рис. 3.1):

Суб’єктна спрямованість готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти:						
Учні з особливими освітніми потребами	Учні з типовими освітніми потребами інклюзивного закладу загальної середньої освіти	Батьки учнів з особливими освітніми потребами	Батьки учнів з ТОП закладу загальної середньої освіти	Класний керівник (класовод – у початковій школі) інклюзивного класу	Інші педагоги інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти	Адміністрація закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

Рис. 3.1. Суб’єкти взаємодії та співпраці майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти

Таким чином, подана суб’єктна взаємодія та співпраця має бути обов’язково врахована викладачами у процесі формування навчальних завдань аудиторного та позааудиторного характеру.

Логічно, що мета – елемент блоку моделі, прямопропорційно взаємопов’язана із останнім блоком моделі – результативним, а цільовий блок, через забезпечення змістового та процесуального блоку вказаної моделі, узгоджується з результативним блоком.

Змістовий блок моделі підготовки зазначених фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти складають:

– зміст професійної підготовки майбутніх практичних психологів (навчальні дисципліни «Основи психодіагностики», «Психологія спілкування», «Психологічне консультування», «Основи психокорекції» тощо; виробнича практика; програма роботи навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах

інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» та навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей»);

– педагогічні умови (формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки; оновлення змісту підготовки майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи з метою набуття ними інклюзивної компетентності; удосконалення практичного складника підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти).

Отже, змістовий блок досліджуваної моделі окреслює змістову сутність підготовки майбутніх практичних психологів до роботи вказаного напрямку та педагогічні умови ефективності цього процесу.

Процесуальний блок розробленої моделі підготовки майбутніх практичних психологів складають:

– форми їхньої професійної підготовки: лекційні, семінарські, практичні та лабораторні заняття; захист проєктів, дистанційні курси; виробнича практика; самостійна робота; навчально-науковий студентський гурток; навчально-науковий центр; вебінари, тренінги тощо;

– методи професійної підготовки вказаних фахівців: традиційні та інноваційні (прогнозування і моделювання професійно-психологічних ситуацій; ділові та рольові психоімітаційні ігри; case-study; портфоліо тощо);

– засоби зазначеної професійної підготовки: мережа «Інтернет», засоби масової комунікації та соціальні мережі; навчально-методичні комплекси, дидактичні кейси тощо.

Конкретизацію форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в досліджуваних умовах ми опишемо докладно у контексті характеристики реалізації педагогічних умов цього процесу.

Результативний блок розробленої нами моделі підготовки майбутніх практичних психологів містить (рис. 3.2):



Рис. 3.2. Модель підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

– компоненти готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, операційно-діяльнісний);

– критерії вказаної готовності – інклюзивної компетентності: усвідомленість необхідності здійснювати моніторинг та діагностику індивідуальних особливостей психічного стану учасників інклюзивного навчання; толерантність та відповідальність у ставленні до суб'єктів інклюзивного навчання; активність в оволодінні технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання тощо; знання сутності закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти та процесу професійного самовдосконалення; розуміння сутності найновіших технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів тощо; володіння технологіями діагностування емоційно-вольової та когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами, виду обдарованості учнів з особливими освітніми потребами; уміння застосовувати технології профілактично-психологічної роботи з метою унеможливлення виникнення в учнів з особливими/типовими освітніми потребами кризових психічних станів тощо;

– рівні сформованості досліджуваної якості майбутніх практичних психологів (високий, достатній та початковий);

– результат впровадження розробленої моделі підготовки – підвищення рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Схарактеризовані блоки моделі підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти складають цілісну систему підготовки зазначених фахівців, представлену нами схематично.

Передбачена поетапна реалізація розробленої моделі, узгоджена з педагогічними умовами реалізації цього процесу.

Перший етап – формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки. Йдеться про формування мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності майбутніх практичних психологів, насамперед, їхніх професійно-особистісних якостей, виокремлених нами у підрозділі 1.3, а також: розуміння своєї ролі у психологічному супроводі учнів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; вироблення ціннісного ставлення до професійних обов'язків практичного психолога в інклюзивних закладах навчання, і до учасників цього процесу; пошук усталеної мотивації до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в умовах ЗЗСО.

Другий етап – оновлення змісту підготовки майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи з метою набуття ними інклюзивної компетентності. На цьому етапові зацентровано на формуванні пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до

роботи у вказаних умовах.

Пізнавально-когнітивний компонент вказаної готовності охоплює знання майбутніх практичних психологів обов'язкових навчальних дисциплін освітньої програми професійної підготовки спеціальності 053 Психологія; навчально-наукового студентського гуртка та навчально-наукового центру.

Третій етап – удосконалення практичного складника підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Йдеться про формування операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання, тобто формування необхідних до такого виду роботи компетентностей, визначених нами у готовності та здатності застосовувати технології психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах інклюзивних ЗЗСО.

Зауважимо водночас, що виокремлені нами компоненти готовності майбутніх практичних психологів до досліджуваного виду роботи формуються не лише поетапно, а й цілісно, взаємозалежно, як і компоненти розробленої моделі професійної підготовки. Отже, на кожному етапі реалізації моделі відбувається закріплення сформованих на попередніх етапах компетентностей майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти. Наприклад, на третьому етапі реалізації розробленої моделі продовжується розпочата на перших двох етапах діяльність навчально-наукового студентського гуртка та навчально-наукового центру тощо.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел та опрацювання емпіричного матеріалу нами розроблено та схарактеризовано модель підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, яка охоплює такі взаємопов'язані блоки: цільовий, змістовий, процесуальний та результативний.

Подальшого дослідження потребує обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

3.2. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

З метою обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти нами проаналізовано наукові джерела кола досліджуваної проблеми та враховані результати констатувального експерименту.

Аналіз наукових джерел (І. Войціх [26, с. 10], К. Волкова [27, с. 15], О. Затворнюк [72, с. 10], А. Книш [102, с. 10], Т. Ковалькова [106, с. 14], С. Наход [156, с. 11], Е. Рамзані [230, с. 13], Д. Супрун [260, с. 20] та ін.), описаний у підрозділі 1.1, дозволив згрупувати виокремлені дослідниками

педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців за трьома основними компонентами структури готовності студентів до певного виду професійної діяльності:

1. Майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання – мотиваційно-ціннісним: позитивна мотивація до майбутньої професійної діяльності; когнітивним: корекція змісту навчальних дисциплін на засадах контекстного підходу з метою формування у студентів конкретних уявлень про майбутню професійну діяльність; операційно-діяльнісним: упровадження інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом максимальної активізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників цього процесу (К. Волкова) [27, с. 15].

2. Майбутніх психологів загалом до професійної діяльності:

– мотиваційно-ціннісним: мотивація професійного самовдосконалення (О. Затворнюк) [72, с. 10]; спрямованість майбутніх фахівців на формування готовності до професійної діяльності, формування рефлексійного ставлення до професійної діяльності (Т. Ковалькова) [106, с. 14]; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до подальшої діяльності (С. Наход) [156, с. 11]; стимулювання процесів самопізнання та рефлексії майбутніх практичних психологів з метою особистісного зростання, самореалізації, самоуправління, самовиховання, самовдосконалення (Д. Супрун) [260, с. 20];

– когнітивним: структурне та змістове забезпечення формування у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів їхньої емоційної компетентності; контекстна сутність змісту занять у закладах вищої освіти з урахуванням найновіших вимог до підготовки майбутніх практичних психологів (І. Войціх) [26, с. 10]; розширення змісту освітнього процесу ЗВО на засадах акмеологічного та компетентнісного підходів (О. Затворнюк) [72, с. 10]; реалізація особистісно орієнтованого змісту підготовки майбутніх практичних психологів (Т. Ковалькова) [106, с. 14]; «посилення професійно-педагогічної спрямованості викладання психологічних дисциплін на засадах компетентнісного та контекстного підходів» (Е. Рамзані) [230, с. 13]; інтеграція дисциплін професійно орієнтованого характеру на засадах трансдисциплінарного підходу (Д. Супрун) [260, с. 20];

– операційно-діяльнісним: залучення студентів до позааудиторної роботи з метою розв'язання практико орієнтованих завдань; спеціальна підготовка науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти з метою налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин між ними та студентами (І. Войціх) [26, с. 10]; цілеспрямована позааудиторна робота майбутніх практичних психологів (О. Затворнюк) [72, с. 10]; творче моделювання шляхом введення студентів в умови реальної діяльності психолога-тренера (постановка реальних професійних завдань з інтенсивним інтелектуальним пошуком та творчим моделюванням; експериментування шляхом стимулювання пошукової активності майбутніх фахівців з метою вибору найальтернативнішого рішення практичного завдання; створення умов для вільного обміну думками для реалізації розкриття тренінгової групової динаміки; експертна оцінка шляхом залучення професійних психологів-тренерів для зворотного зв'язку щодо якості

та специфіки їхньої діяльності з метою уникнення основних помилок та шляхи (А. Книш) [102, с. 10]; застосування неімітаційних/імітаційних методів навчання майбутніх практичних психологів (Т. Ковалькова) [106, с. 14]; дотримання послідовності формування прогностичних умінь студентів (С. Наход) [156, с. 11]; варіативність самостійної роботи майбутніх практичних психологів; використання інтерактивних методів навчання з поєднанням групових та індивідуальних форм навчальної роботи; організація репродуктивної та творчої самостійної роботи шляхом відповідного навчально-методичного забезпечення; ознайомлення майбутніх практичних психологів із критеріями оцінювання навчальних завдань; набуття студентами умінь пошуку нових способів навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності; розвиток особистісних та професійно значущих психологічних умінь, навичок, досвіду у процесі виробничої практики (Е. Рамзані) [230, с. 13]; практико орієнтоване навчання; поетапне засвоєння знань; діагностування та коригування підготовки до професійної діяльності майбутніх практичних психологів; професійна індивідуалізація, інтернаціоналізація, наукова інтеграція, оптимізація та модернізація професійної підготовки студентів; впровадження особистісно новітніх форм, методів та технологій навчання студентів орієнтованого та інтерактивного характеру (Д. Супрун) [260, с. 20].

Так, навчальний тренінг, на думку Г. Біктагірової, В. Хітрук [291], є однією з ефективних форм роботи практичних психологів з батьками учнів з особливими/типовими освітніми потребами. Навчальний семінар з психолого-педагогічної теорії та практики інтерпретується дослідниками як: метод, при якому практика є провідною діяльністю; шлях особистісного розвитку; процес створення нових функціональних суб'єктів поведінки; комплекс інтенсивних методів впливу на особистість; практика психологічного, соціального та педагогічного впливу на індивідів і груп; форма навчання, метою якої є розвиток компетенції міжособистісної та професійної поведінки та спілкування майбутніх фахівців-психологів.

Зауважимо, що окремі науковці оминають виокремлення педагогічних умов дотичних до конкретного компоненту професійної готовності майбутніх практичних психологів. Приміром, І. Войціх [26, с. 10] не визначила педагогічної умови підготовки майбутніх практичних психологів, дотичної мотиваційно-ціннісному компонентові їхньої готовності до професійної діяльності.

Дослідники (О. Затворнюк [72, с. 10], І. Калініченко [93, с. 10], Е. Рамзані [230, с. 13], Д. Супрун [260, с. 20] та ін.) мають одностайну думку стосовно того, що ефективність професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до подальшої професійної діяльності залежить від чіткого, системного дотримання педагогічних умов цієї підготовки, спрямованих на удосконалення такого процесу.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел (І. Войціх [26, с. 10], К. Волкова [27, с. 15], О. Затворнюк [72, с. 10], А. Книш [102, с. 10], Т. Ковалькова [106, с. 14], С. Наход [156, с. 11], Е. Рамзані [230, с. 13], Д. Супрун [260, с. 20] та ін.) та урахування результатів здійсненого

констатувального експерименту нами виокремлено та обґрунтовано такі педагогічні умови підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти:

- формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки;

- оновлення змісту підготовки майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи з метою набуття ними інклюзивної компетентності;

- удосконалення практичного складника підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Водночас кожна з виокремлених педагогічних умов підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти конкретизується певними навчальними заходами, висвітленими у структурі відповідно розробленої моделі.

Обґрунтуємо докладно процес та особливості реалізації кожної з цих умов.

Так, у контексті реалізації першої педагогічної умови (формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки) було проведено: навчально-психологічні тренінги з використанням ситуаційної, поетапної та загальнопрофесійної рефлексії; систематичні мотиваційні засідання навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» (додаток Н) та навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» (додаток П); навчально-методичні семінари «Чому я обрав/обрала професію психолога?», «Чи просте поняття «інклюзивна освіта»: психологічний аспект прийняття та взаємодії», «Для чого мені набувати інклюзивної компетентності?» тощо.

На цьому етапові проводилися навчально-психологічні тренінги з використанням ситуаційної, поетапної та загальнопрофесійної рефлексії з метою: спонукання у студентів прагнення оволодіти технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; набуття інклюзивної компетентності; формування потреби у самоаналізі, саморозвитку та професійного самовдосконалення; формування зацікавленості у позитивних результатах психолого-педагогічного супроводу учнів в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти.

Проведені тренінги базувалися на застосуванні таких методів навчання: аналіз, прогнозування і моделювання професійно-психологічних ситуацій; ділові та рольові психоімітаційні ігри; засобів навчання: мережа Інтернет, дидактичні кейси тощо. Дидактичним матеріалом таких тренінгів обрано реальні професійно-психологічні ситуації як приклади роботи практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО: обрані

студентами/викладачами з мережі «Інтернет», запропоновані викладачами із заздалегідь укладених дидактичних кейсів (метод case-stady) чи власного досвіду, запропонованих студентами після проходження виробничої практики. Робота з майбутніми практичними психологами організувалася таким чином, щоб студенти усвідомили значущість та необхідність їхньої цілеспрямованої підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Наприклад, психологічна ситуація: «До інклюзивного 8-го класу закладу загальної середньої освіти зарахований на навчання учень із порушеннями опорно-рухової системи середньої складності. Якими мають бути Ваші професійні дії для правильного психологічного супроводу цього учня та загалом вказаної ситуації?». Обов'язковим елементом кожного навчально-психологічного тренінгу було використання ситуаційної (щодо конкретної ситуації, що аналізується), поетапної (кожного етапу тренінгу) та загальнопрофесійної рефлексії (щодо загалом професії психолога та місця аналізовуваної ситуації у змісті подальшої професійної діяльності) шляхом формулювання рефлексійних питань: «До чого спонукає Вас ця ситуація?», «Що Ви зрозуміли у процесі аналізу цієї ситуації?», «Якими знаннями та уміннями, навичками треба володіти, щоб розв'язати цю чи аналогічні ситуації?», «Що Вас найбільше вразило?», «Яку інформацію Ви почули вперше?» тощо. Практичну значущість мали мотиваційні вебінари «Наскільки важливе своєчасне діагностування обдарованості учнів?» тощо.

Організовувано та проведено систематичні мотиваційні засідання навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» та навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей», зміст яких опишемо далі. Метою мотиваційних занять обрано формування у майбутніх практичних психологів: толерантного ставлення до учасників інклюзивного навчання, незалежно від їхніх психофізичних відмінностей; відповідального ставлення до діагностування емоційно-вольової, когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами, зокрема обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості.

Мотиваційні засідання проводилися шляхом застосування таких методів навчання: перегляд та аналіз документальних міні-фільмів та навчально-наукових фільмів досліджуваної проблеми; психоаналіз блогів, сайтів, освітніх порталів, груп у соціальних мережах щодо прикладів роботи практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; онлайн-дискусій у соціальних мережах батьків учнів з ООП тощо. Засобами навчання для застосування згадуваних методів було обрано мережу «Інтернет», соціальні мережі (фейсбук, інстаграм, ютюб) тощо.

Наприклад, у рамках мотиваційних засідань навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» було обговорено нагальну потребу акцентування у закладах загальної середньої освіти, як і загалом у системі вітчизняної освіти, на виокремленні категорії обдарованих учнів, як дітей з особливими освітніми потребами.

Здійснено проведення диспутів та дискусій, аналогічним темам навчально-

методичних семінарів: «Чому я обрав/обрала професію психолога?», «Чи просте поняття «інклюзивна освіта»: психологічний аспект прийняття та взаємодії», «Для чого мені набувати інклюзивної компетентності?»; мотиваційних лекцій «Значущість прийняття правильного рішення у психологічних ситуаціях інклюзивного навчання учнів» тощо.

Проведені навчально-методичні семінари базувалися на застосуванні таких методів інтерактивного навчання: дебати, дискусія у стилі телевізійного ток-шоу, засідання експертної групи, обговорення проблеми у загальному колі тощо. Цьому сприяло застосування таких засобів навчання: мережа Інтернет, дидактичні кейси тощо. Використано активні методи навчання: прогнозування і моделювання професійно-психологічних ситуацій, case-study «Наслідки хибного психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів» тощо.

Друга педагогічна умова – оновлення змісту підготовки майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи з метою набуття ними інклюзивної компетентності. Передусім, зазначене передбачало планування творчої співпраці викладачів та студентів – майбутніх практичних психологів; планування інтегративного впливу на всіх суб'єктів інклюзивного навчання у процесі виробничої практики з виокремленням пріоритетних напрямів роботи; визначення змісту спільної науково-дослідницької роботи викладачів та студентів у науковому студентському гуртку та діяльності центру; планування наукового моніторингу інклюзивних навчальних закладів тощо.

З цією метою було удосконалено зміст навчального курсу курикулуму навчальних дисциплін Освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за спеціальністю «Психологія»: «Основи інклюзивної освіти», «Основи психодіагностики», «Психологія спілкування», «Основи психодіагностики», «Психологічне консультування», «Основи психокорекції» тощо. Удосконалено зміст виробничої практики майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти; розроблено план роботи навчально-наукового гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» та навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей».

Наприклад, зміст кожної теми навчальної дисципліни «Основи психокорекції» було наповнено інформаційним матеріалом сутності роботи практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти у контексті:

- вивчення психокорекційної практики як домінантного виду професійної діяльності доповнено поняттям про психологічну корекцію учнів з особливими освітніми потребами;

- вивчення особливостей організації та проведення психокорекції – основними етапами психокорекції учнів з особливими/типовими потребами в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО, інноваційними формами корекційного впливу на учнів з ООП та ТОП, врахування специфіки психологічних проблем у залежності від психофізичної вади й віку учня з особливими освітніми

потребами та подальшої залежності вибору форм та методів психокорекційної роботи;

– освоєння особливостей проведення психообстеження учнів з особливими/типовими освітніми потребами з метою подальшого планування та реалізації завдань психологічної корекції – специфічною роллю вербальних/невербальних засобів спілкування в роботі з учнями з ООП з метою встановлення з ними контактів та здійснення корекційного впливу, принципами побудови специфічного спілкування з учасниками інклюзивного освітнього простору закладів загальної середньої освіти (учні з особливими/типовими освітніми потребами; батьки учнів з особливими/типовими освітніми потребами; класний керівник/класовод; учителі-предметники; адміністрація ЗЗСО); сутністю поняття «психологічний простір інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти»;

– вивчення теоретичних передумов психологічної корекції у практиці – вивченням понять «особистісна деструкція учня з особливими освітніми потребами», специфікою особистісних проблем у спілкуванні учнів з особливими/типовими освітніми потребами та іншими учасниками інклюзивного освітнього простору ЗЗСО;

– засвоєння основних напрямів психокорекції у глибинній психології – прикладами застосування психоаналітичного підходу З. Фрейда, аналітичного підходу К. Юнга, індивідуального підходу А. Адлера у психокорекційній роботі з учасниками інклюзивного освітнього простору закладів загальної середньої освіти.

– Зокрема, було сформульовано завдання упровадження та діяльності студентського науково-практичного гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» (додаток Н):

1. Сприяння усвідомленню майбутніми студентами сутності ключових теоретичних засад проблеми психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, насамперед – проблем взаємодії суб'єктів інклюзивних навчальних закладів, діагностики, супроводу та корекції їхніх психічних станів.

2. Формування спеціальних умінь та навичок майбутньої діяльності практичних психологів у процесі інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: діагностування емоційно-вольової, когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; сформованості пізнавальних процесів; обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості тощо.

3. Орієнтація на подальше міждисциплінарне закріплення набутих знань, умінь та навичок майбутніх практичних психологів щодо роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти 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 та ін.),

передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту; прийняття оптимально-конструктивних рішень у складних психолого-педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання; підтримки та сприянню поетапному розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів; сприяння актуалізації особистісного потенціалу розвитку учнів з особливими/типовими освітніми потребами; допомоги учням з ТОП та 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 навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» – формування у майбутніх практичних психологів інклюзивної компетентності, тобто готовності та здатності працювати в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Домінанта змісту розробленого навчально-наукового студентського гуртка для майбутніх практичних психологів – усвідомлення студентами сутності таких теоретичних понять та дотичних до них класифікацій: «нормативно-правові основи діяльності психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», «діти з особливими освітніми потребами» (типи особливих потреб), «адаптація дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», «класифікація психолого-педагогічних ситуацій у інклюзивних навчальних закладах», «діагностика дітей з особливими освітніми потребами» (методи, критерії, засоби та види діагностування; урахування історії захворювання та розвитку дитини)», «психологічне просвітництво», «психологічне консультування в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», «психолого-педагогічний супровід дітей з ООП», «взаємодія із суб'єктами інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», «психотерапевтичні заходи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», «технології (форми, методи) корекційно-розвивальної, реабілітаційної та профілактичної роботи психолога», «індивідуальна психологічна допомога суб'єктам в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» тощо.

Передумовами розробленого змісту навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» (додаток П) стало визначення у підрозділі 2.1 прогалин щодо у цілому роботи психологів з обдарованими учнями ЗЗСО, як із категорією учнів з ООП.

Основний напрям діяльності навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» – організація та проведення навчально-наукових заходів: круглого столу «Інклюзія для обдарованих учнів: реалії сучасної освіти»; міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми обдарованості особистості»; майстер-класу «Технології психолого-

педагогічного супроводу обдарованих учнів в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО»; коучу «Технології діагностики обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості»; вебінару «Технології активної співпраці з батьками обдарованого учня, залучаючи їх до освітнього процесу та розробки індивідуальної програми розвитку»; тренінгу «Технології забезпечення виникнення в обдарованих учнів кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо»; регіонального науково-практичного семінару: «Діти нових поколінь («діти-індиго», «діти-кристали», «райдужні діти» та ін.): виклики інклюзивного навчання у ЗЗСО» тощо.

У рамках систематичної діяльності навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» було заплановано проведення Першої Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми обдарованості особистості».

Враховуючи недостатню кількість наукових джерел, присвячених проблемі діагностування та розвитку обдарованості учнів у контексті інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, нами з метою теоретико-практичного забезпечення діяльності вказаного вище навчально-наукового центру було оприлюднено в окремих публікаціях аспекти вказаного питання: розроблення та опис методів, прийомів вияву та розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, формування їхньої позитивної мотивації з метою адаптації до навчання у закладах загальної середньої освіти (у співавторстві із Р. Бжезаньською, Л. Іщенко [292]); схарактеризовано арт-терапевтичні можливості зображувальної діяльності в гармонійному розвитку учнів [78]; доведено значущість здоров'язбережувальних технологій у процесі інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти [85; 88]; подано процедуру застосування лялькотерапії [84] зображувальної терапії [81] у корекційній роботі з учнями з особливими/типовими освітніми потребами тощо.

Також нами у додатках (додатки Р–Т) узагальнено чинні зарубіжні та вітчизняні методи діагностування виду обдарованості учнів нового покоління Z. У методичних рекомендаціях описано для викладачів: як саме їх застосовувати на заняттях у закладах вищої освіти, а для студентів – у процесі виробничої практики.

У процесі підготовки майбутніх практичних психологів Освітньою програмою передбачено два види виробничої практики: психодіагностична та діагностико-психокорекційна. Обидва види практики, відповідно до їх мети, нами було доповнено завданнями інклюзивного контексту, а саме: завданнями на застосування технологій діагностування емоційно-вольової та когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами, виду обдарованості учнів з особливими освітніми потребами; застосування технологій профілактично-психологічної роботи з метою забезпечення виникнення в учнів з особливими/типовими освітніми потребами кризових психічних станів; завдання на використання технологій консультування учасників інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти.

Дотримання третьої педагогічної умови вказаної підготовки

(удосконалення практичного складника підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти) охоплювало: систематичну діяльність навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» та навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей». На їх базі здійснено спільну науково-дослідницьку роботу викладачів та студентів – майбутніх психологів, зокрема – науковий моніторинг інклюзивних навчальних закладів, участь у міжнародних та всеукраїнських конференціях та семінарах тощо.

Удосконалено лекційні, семінарські, практичні та лабораторні заняття шляхом застосування традиційних та інноваційних методів навчання: прогнозування і моделювання професійно-психологічних ситуацій; ділові та рольові психоімітаційні ігри («Відтворення робочого дня психолога інклюзивно-ресурсного центру», «Діалог практичного психолога з батьками учня з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» тощо); case-study; портфоліо («Сучасні психодіагностичні методики у контексті інклюзивного навчання учнів»); колективний аналіз тематичної інформації тощо. Засобами навчання з метою застосування вказаних методів навчання обрано: мережу «Інтернет», засоби масової комунікації та соціальні мережі (фейсбук, вайбер, ватцап, інстаграм); навчально-методичні комплекси, дидактичні кейси тощо.

У рамках реалізації цієї педагогічної умови також було проведено майстер-класи та зустрічі з досвідченими психологами; організовано супервізії у період виробничої практики; застосовано вправи на формування емоційного інтелекту.

Удосконалено зміст та проведення захисту проєктів у вигляді ІНДЗ, наприклад, на тему: «Інновації психологічного супроводу інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», «Психологічні задачі інклюзивного навчання у ЗЗСО» тощо). Проведено дистанційні курси та вебінари, насамперед, у рамках міжнародної співпраці у сфері інклюзивної освіти.

Зокрема, в УДПУ імені Павла Тичини, наприклад, підписано угоди про співпрацю із Тракайським центром розвитку дорослих та Публічним інститутом «Тракайський центр просвіти» (Литва). У рамках цієї угоди було проведено та заплановано у подальшому вебінари щодо особливостей психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами у Литві. Результати вебінарів студенти обговорювали на заняттях та складали порівняльну характеристику психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами за кордоном та в Україні.

Зміст самостійної роботи також було оновлено: майбутнім практичним психологам запропоновано самостійно обрати, приєднатися та працювати на одній із освітніх онлайн-платформ у мережі «Інтернет» для взаємодії із учасниками інклюзивних закладів загальної середньої освіти з метою набуття ними інклюзивної компетентності.

Систематично проводили навчальні пізнавально-когнітивні тренінги на

тему «Сучасні технології психологічних та корекційно-розвиткових послуг у закладах загальної середньої освіти», «Інновації навчання учнів закладів загальної середньої освіти з ООП шляхом корекції психофізичного розвитку», «Сучасні тенденції консультування учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти», «Інноваційні методи діагностики та роботи з обдарованими учнями», «Аспекти психологічного супроводу дитини з ОПП в умовах обов'язкової взаємодії з її батьками у закладах загальної середньої освіти», «Технології просвітницької діяльності щодо психологічного супроводу інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти» тощо.

Щодо засобів навчання, то інноваційним стало індивідуальне та групове спілкування майбутніх практичних психологів у процесі виробничої практики із викладачами/психологами-наставниками, учнями, учителями та батьками учнів в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти через соціальні мережі та засоби масової комунікації.

Основними формами навчання навчального навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО» є різновидові тренінги у процесі позааудиторної роботи. Так, у процесі гурткових занять майбутні психологи набували інклюзивної компетентностей, відповідно до вказаних вище поставлених завдань гуртка. Значущим аспектом тренінгових занять було їх проведення у різних умовах: аудиторна/позааудиторна робота, виробнича практика у ЗЗСО – безпосередньо в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (у процесі позааудиторної роботи).

У процесі роботи гуртка здійснювалася апробація технологій психологічної роботи: розробки та рекомендацій щодо індивідуальної траєкторії розвитку учнів з ООП та ГОП, підтримки та сприяння поетапному, цілеспрямованому розвитку учнів з особливими/типовими освітніми потребами у мікросоціумі закладу загальної середньої освіти та макросоціумі загалом.

Загалом методика проведення гурткового заняття описана нами окремою публікацією [82]. Тренінг розрахований на чотири етапи:

I етап (підготовчий) – з метою мотивування майбутніх психологів на загалом тренінгову роботу. З цією метою застосовувалися: методи інтерактивного навчання серії «Криголам» [63, с. 114]: «прийняття правил», «знайомство», «мозковий штурм», «асоціативний куш», «метод «прес» », «незакінчене речення» тощо; з використанням засобів навчання: бейджі з тренінговими іменами, правила співпраці тощо.

II етап (формульвальний) – з метою формування певних ставлень, почуттів, знань, умінь, навичок, тобто певного аспекту інклюзивної компетентності майбутніх психологів згідно із темою тренінгу, наприклад, формування толерантного ставлення до учнів з ООП; формування уміння мобільно приймати рішення у ситуаціях з учнем з ООП тощо. Для цього використані методи інтерактивного навчання: «карусель», «акваріум», «громадські слухання», «дискусія за методом Карла Поппера», «метод «прес» »,

«незакінчене речення», аналіз конкретної ситуації, кейс-стаді, рольові та ділові ігри, міні-проект, інсценування, робота у малих групах тощо. Засобами навчання для цього обрані: правила співпраці, дидактичні кейси тощо.

III етап (контрольно-результативний) – для узагальнення, перевірки та корекції знань, умінь, навичок та досвіду майбутніх практичних психологів. З цією метою застосовувалися методи інтерактивного навчання: «мозковий штурм», «мозковий штурм у парах», презентації міні-проектів (аналізу конкретної ситуації чи кейсу); традиційні методи навчання: тестування, усне/письмове опитування. Засоби навчання цього етапу: правила співпраці, тести, дидактичні кейси тощо.

IV етап (рефлексійний) – для формування здатності майбутніх практичних психологів здійснювати ситуаційну, тобто певної психологічної ситуації, та поетапну, тобто кожного етапу тренінгу, рефлексії свої дій, знань, умінь, навичок. Використані методи інтерактивного навчання: «метод „прес”», «незакінчене речення» тощо; традиційні методи навчання: опитування усне та письмове тощо.

Також у процесі діяльності гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» викладачі комплексно застосовували такі методи навчання та дослідження з майбутніми практичними психологами, як: аналіз нормативно-правових засад функціонування інклюзивних навчальних закладів, матеріалів виробничої практики та загалом наукових джерел; навчальні проекти; аналіз навчально-методичних матеріалів діяльності педагогів з окремих дисциплін у інклюзивних навчальних закладах; аналіз обраного самостійно чи даного викладачем навчального матеріалу (порівняння, узагальнення тощо); метод кейсів; обсерваційні (пряме, опосередковане спостереження та самоспостереження); діагностичні методи (анкетування, тестування, опитування (зокрема, експертне опитування), інтерв'ювання, оцінювання, узагальнення тощо); праксиметричні методи (аналіз діяльності суб'єктів інклюзивних навчальних закладів та ін.) тощо.

Продовжувалася робота навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей», здійснення спільної науково-дослідницької роботи викладачів та майбутніх психологів. Як результат, було сформовано спільно зі студентами методичні рекомендації для студентів, викладачів, психологів та батьків учнів щодо діагностики окремих видів обдарованих учнів: «дітей-індіго», «дітей-кристалів», «райдужних дітей» (додаток Р–Т).

На цьому етапові також активно застосовувалися технології психологічної роботи майбутніх практичних психологів щодо інклюзивного навчання учнів ЗЗСО: діагностування особливих освітніх потреб дітей; створення інклюзивного освітнього середовища; надання психологічних та корекційно-розвиткових послуг; навчання учнів з особливими освітніми/типовими потребами засобами корекції психофізичного розвитку; консультування учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання; психологічного супроводу школярів з особливими/типовими освітніми

потребами в умовах обов'язкової взаємодії з їхніми батьками; просвітницько-співробітницької діяльності щодо психологічного супроводу інклюзивного навчання. Кожна із таких технологій оформлювалася спеціальною карткою (додаток У) згідно із дотриманням ключових компонентів: мета, завдання, принципи, форми, методи, засоби, результат психологічної роботи.

Схарактеризуємо, для прикладу, структуру та опис окремої технології – діагностичної психологічної роботи майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної освіти (додаток У).

1. Мета технології – здійснити ефективну діагностику психічних процесів та станів учасників інклюзивного освітнього простору закладів загальної середньої освіти.

2. Завдання технології: проаналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП; здійснити моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП; продіагностувати емоційно-вольову сферу учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; продіагностувати когнітивну сферу учнів з ТОП та з ООП; продіагностувати сформованість пізнавальних процесів учнів з ТОП та з ООП (сприймання, пам'яті, мислення, уваги); продіагностувати обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості.

3. Принципи психологічної діяльності: толерантності, гуманізму, щирості, милосердя, емпатійності, конфіденційності, науковості.

4. Суб'єкти психологічної взаємодії – загалом учасники інклюзивного освітнього простору закладу загальної середньої освіти (за запитом та виробничою необхідністю – кризові ситуації).

5. Форми роботи практичних психологів: індивідуальні, парні, групові.

6. Методи роботи практичних психологів: спостереження пряме/опосередковане; спеціальні методи діагностування (тестування, анкетування, опитування, інтерв'ювання), наприклад, методика Г. Айзенка; методи обробки статистичних даних.

7. Засоби роботи практичних психологів: тести, анкети, опитувальники тощо.

8. Результат застосування технології – отримані та опрацьовані результати діагностики психічних процесів та станів учасників інклюзивного освітнього простору закладів загальної середньої освіти з метою подальшої ефективної організації, здійснення та корекції їхнього психологічного супроводу.

Прикметною особливістю застосування опису вказаних технологій психологічної роботи майбутніх практичних психологів є, по-перше, надання студентам можливості уточнювати та доповнювати у процесі виробничої практики структурних компонентів технологічного опису, з метою розширення, передусім, форм, методів та засобів певного виду такої діяльності; по-друге, обов'язковими завданнями застосування вказаних вище технологій психологічної роботи майбутніх практичних психологів було розроблення та презентація (у вигляді ІНДЗ, самостійної роботи, завдання виробничої практики,

навчального проєкту тощо) самостійно/під керівництвом викладача/наставника практики презентувати перед студентами підібрані/розроблені форми, методи та засоби певного напрямку психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Визначено систему творчої співпраці студентів із викладачами та досвідченими практичними психологами у вигляді спільної (бінарної) участі-виступів та публікацій у рамках конференцій, семінарів, тренінгів, круглих столів; у вигляді спільної розробки методичних рекомендацій, портфоліо та проєктів тощо. Така співпраця була здійснена у процесі аудиторної, позааудиторної роботи, роботи студентського навчально-наукового гуртка та навчально-наукового центру, під час проходження виробничої практики.

Ділові та рольові психоімітаційні ігри систематично використано як метод навчання майбутніх психологів, на кшталт: «Відтворення робочого дня практичного психолога інклюзивно-ресурсного центру», «Діалог практичного психолога з батьками учня з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» тощо; «Бесіда практичного психолога із учнем з особливими освітніми потребами» тощо.

Студентами активно апробувалися, приміром, такі методи прогнозування і моделювання професійно-психологічних ситуацій із серії: «Наслідки хибного психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів». Для майбутніх практичних психологів обрали з мережі «Інтернет» тексти, відеозаписи прикладів хибного психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, результатом чого стало погіршення емоційного стану школярів, вияви агресії, апатії, негативне ставлення до школи та батьків тощо. Унаслідок такого аналізу студенти вибудовували план корекції психологічного супроводу, зокрема програми індивідуально-психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами.

Найвдалішим серед дидактичних кейсів для застосування методу case-study вбачаємо кейс, розроблений до теми «Інновації психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти». Такий дидактичний кейс мав теоретичну частину, тобто зібрання опису інновацій психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, методичні рекомендації для студентів щодо захисту проєкту у формі ІНДЗ аналогічної теми тощо.

Щодо засобів професійної підготовки майбутніх практичних психологів, то, у рамках використання соціальних мереж, наприклад, під час виробничої практики студенти створювали у вайбері, телеграмі, ватсапі групи для спілкування з учнями, які перебували в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти, а також їхніми батьками та вчителями. Через такі групи надавалася психологічна консультація та студенти вправлялися у виконанні інших професійних функцій діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Розроблено методичні рекомендації для викладачів психологічних дисциплін та керівників виробничих практик щодо проведення мотиваційних занять, семінарів, вебінарів, тренінгів, спрямованих на формування у студентів

готовності до виконання функцій практичного психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. У цих рекомендаціях подано структуру вказаних занять, специфіку рефлексійних запитань у залежності від теми заняття. Наприклад, до тем: «Сучасні технології психологічних та корекційно-розвиткових послуг у закладах загальної середньої освіти», «Сучасні тенденції консультування учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти», «Інноваційні методи діагностики та роботи з обдарованими учнями» тощо.

У вказаних рекомендаціях для викладачів та керівників виробничих практик зокрема зацентровано методичну увагу на: значущості проведенні мотиваційних занять різних форм (лекцій, семінарів, практичних; заняття студентського гуртка та навчально-наукового центру тощо); необхідності правильного впровадження ситуаційної та поетапної рефлексії у процесі будь-яких видів аудиторної/позааудиторної роботи та виробничої практики шляхом орієнтації на заздалегідь сформульовані рефлексійні запитання майбутнім практичним психологам; потреби урізноманітнення форм та методів професійної підготовки студентів шляхом посилення їх практичного спрямування: зміни формальної участі на активну навчально-наукову роботу майбутніх практичних психологів у заходах різного виду (майстер-класах, вебінарах, тренінгах, круглих столах тощо); конструктивне використання засобів мережі «Інтернет» та соціальних мереж шляхом ініціювання та подальшого втілення творчих ідей студентів цього контексту.

Також розроблено методичні рекомендації для викладачів та студентів щодо діагностики та психологічного супроводу обдарованих учнів (додаток Р–Т). Ці методичні рекомендації склалися із критеріїв визначення учнів, які належали до категорії обдарованих, а також рекомендацій практичним психологам щодо розробки індивідуального плану розвитку обдарованих учнів, наприклад: максимально враховувати при побудові ППР думку учня; зважаючи на надмірну почуттєву вразливість цієї категорії учнів з водночас високим рівнем упевненості у собі, спілкуватися, як з дорослими та не дивуватися, а прислухатися до їхніх життєвих висновків; виявляти граничну щирість та відвертість, оскільки обдаровані учні занадто категоричні до вияву брехні: після вияву обману, наступна розмова з таким учнем у практичного психолога більше може й не відбутися; жодним чином не діяти «силоміць», проти волі дітей, адже вони, виявляючи творчість, лише протестуватимуть проти насилля небажаним завданням; максимально вмотивовано та психологічно обґрунтовано залучати до тих видів діяльності, участь в яких вони наразі вважають марною та нецікавою тощо.

Таким чином, реалізація кожної педагогічної умови – взаємодоповнюваний та взаємозалежний процес і відбувався системно та послідовно, згідно із визначеними етапами.

3.3. Удосконалення процесу підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та результати дослідно-експериментальної роботи

У формуальному дослідженні брали участь 350 майбутніх практичних психологів експериментальної (176 студентів) та контрольної (174 студентів) груп, 26 викладачів закладів вищої освіти та 26 психологів-наставників виробничої практики (для перехресного опитування та інтерв'ювання з метою порівняння результатів, отриманих від студентів – майбутніх практичних психологів). Контрольна група студентів навчалася у закладах вищої освіти за традиційною методикою.

Методика цього експерименту орієнтована на апробацію розробленої моделі підготовки майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи (підрозділ 3.1), перевірку ефективності виокремлених педагогічних умов вказаної підготовки (підрозділ 3.2).

Експериментальна модель реалізована у три етапи, відповідно до сутності педагогічних умов та компонентів досліджуваної готовності майбутніх практичних психологів:

I етап – мотиваційно-ціннісний (формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки).

II етап – пізнавально-когнітивний (оновлення змісту підготовки майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи з метою набуття ними інклюзивної компетентності).

III етап – операційно-діяльнісний (удосконалення практичного складника підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти).

Схарактеризуємо методику узагальнення результатів формуального етапу дослідження ефективності розробленої моделі підготовки у закладах вищої освіти майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

На цьому етапі нами використано методи дослідження, аналогічні констатувальному експерименту; використано розроблений та апробований на констатувальному етапі дослідження діагностичний комплекс для вивчення інклюзивної компетентності майбутніх практичних психологів як комплексного явища (підрозділ 2.3).

Для встановлення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти застосоване анкетування, щоб з'ясувати такі показники критеріїв: усвідомленості (критерій «усвідомленість та сприйняття»); ставлення (критерій «толерантно-

відповідальне ставлення»); активності (критерій «активне прагнення») (додаток В–Д). З метою опрацювання даних використані методи математичної статистики (критерій Пірсона, F-критерій Фішера, t-критерій Стьюдента [38]).

На запитання: «Чи зможете Ви у процесі спілкування та роботи з учнями з особливими освітніми ЗЗСО потребами не виявляти своє здивування їхніми, якими б то не були, психофізичними відмінностями (не дивуватися, не відсторонюватися)?», отримали такі відповіді майбутніх практичних психологів (рис. 3.3): «так» – 53,98 % (95 осіб) у ЕГ та 20,11 % (35 осіб) у КГ; «ні» – 6,81 % (12 осіб) у ЕГ та 40,80% (71 особа) у КГ; «частково» – 26,13 % (46 осіб) у ЕГ та 20,11 % (35 осіб) у КГ; «не впевнений/впевнена» – 13,08 % (23 особи) у ЕГ та 18,98 % (33 особи) у КГ.

Отримані дані (рис. 3.3) засвідчують високий рівень усвідомленості та сприйняття майбутніми практичними психологами ЕГ значущості роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, на противагу студентам КГ.

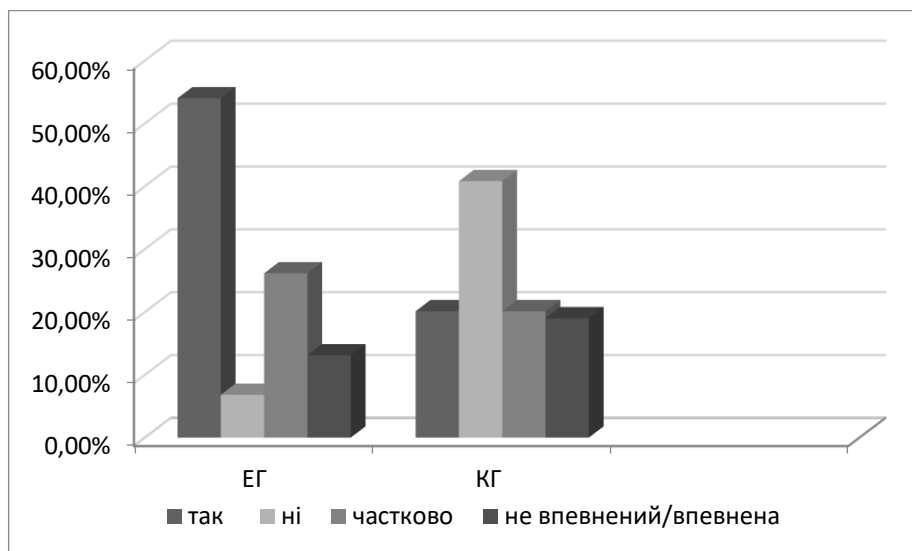


Рис. 3.3. Рівень усвідомленості та сприйняття майбутніми практичними психологами роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (формувальний експеримент)

Наступне питання («Чи зможете Ви у процесі спілкування та роботи з учнями з особливими освітніми потребами толерантно ставитися до їхніх психофізичних відмінностей?») слугувало тому, щоб майбутні практичні психологи оцінили свій рівень толерантно-відповідального ставлення до суб'єктів інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: «так» – 52,85 % (93 особи) у ЕГ та 21,83 % (38 осіб) у КГ; «ні» – 7,95 % (14 осіб) у ЕГ та 42,52 % (74 особи) у КГ; «частково» – 27,27 % (48 осіб) у ЕГ та 18,97 % (33 особи) у КГ; «не впевнений/впевнена» – 11,93 % (21 особа) у ЕГ та 16,68 % (29 осіб) у КГ (рис. 3.4).

Маємо зафіксувати значно вищий рівень толерантно-відповідального ставлення опитуваних майбутніх практичних психологів ЕГ (52,85 % (93

особи)), ніж у студентів КГ (21,83 % (38 осіб)), що підтверджує правильність вибору професії студентами ЕГ, оскільки толерантність – ключова ознака професійної компетентності практичних психологів. Натомість, у студентів КГ отримані дані свідчать про певну неусвідомленість професійного вибору (рис. 3.4).

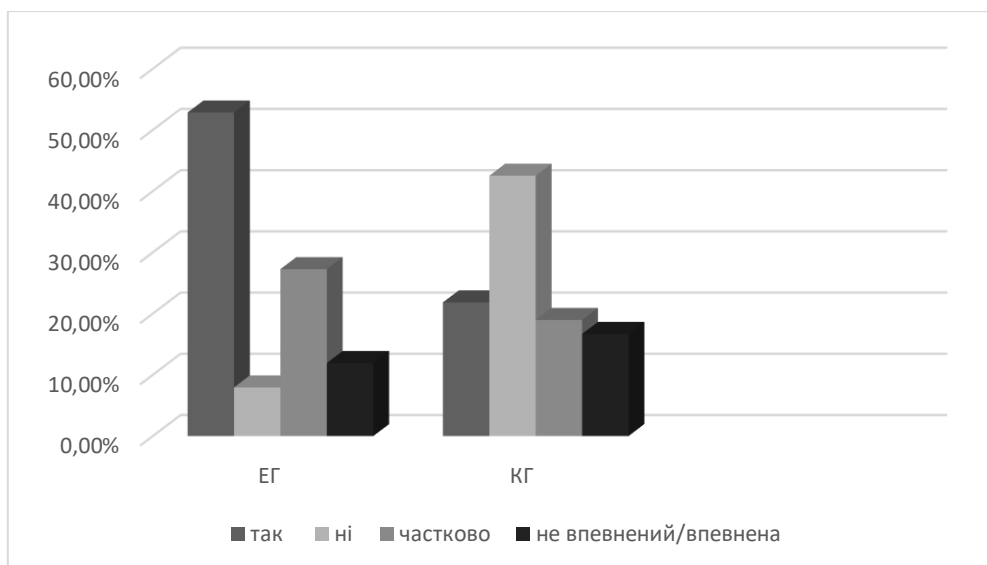


Рис. 3.4. Рівень толерантно-відповідального ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (формувальний експеримент)

Подальші питання (перехресне опитування/анкетування) – для викладачів, які готують майбутніх практичних психологів: «Як Ви загалом оцінюєте рівень своїх студентів щодо їхнього: 1) прагнення оволодіння технологіями професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; набути інклюзивної компетентності тощо»; 3) потреби у самоаналізі, саморозвитку та професійному самовдосконаленні; 4) зацікавленості у позитивних результатах психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання..?» (додаток Е). Мета цих питань – визначення рівня активного прагнення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Нами, шляхом використання методів математичної статистики (критерія Пірсона, F-критерія Фішера, t-критерія Стьюдента [38]) узгоджено, як і на констатувальному етапі дослідження, розроблену 10-бальну шкалу оцінювання викладачами майбутніх практичних психологів із виокремленими раніше (підрозділ 2.2) рівнями (високий, достатній та початковий) готовності майбутніх практичних психологів до досліджуваного виду професійної роботи. Отримано такі дані: 1–3 бали – «початковий рівень» – 11,36 % (20 осіб) у ЕГ та 45,40 % (79 осіб) у КГ; 4–7 балів – «достатній рівень» – 54,55 % (96 осіб) у ЕГ та 39,09 % (68 осіб) у КГ; 8–10 балів – «високий рівень» – 34,09 % (60 осіб) у ЕГ та 15,51 % (27 осіб) у КГ (рис. 3.5).

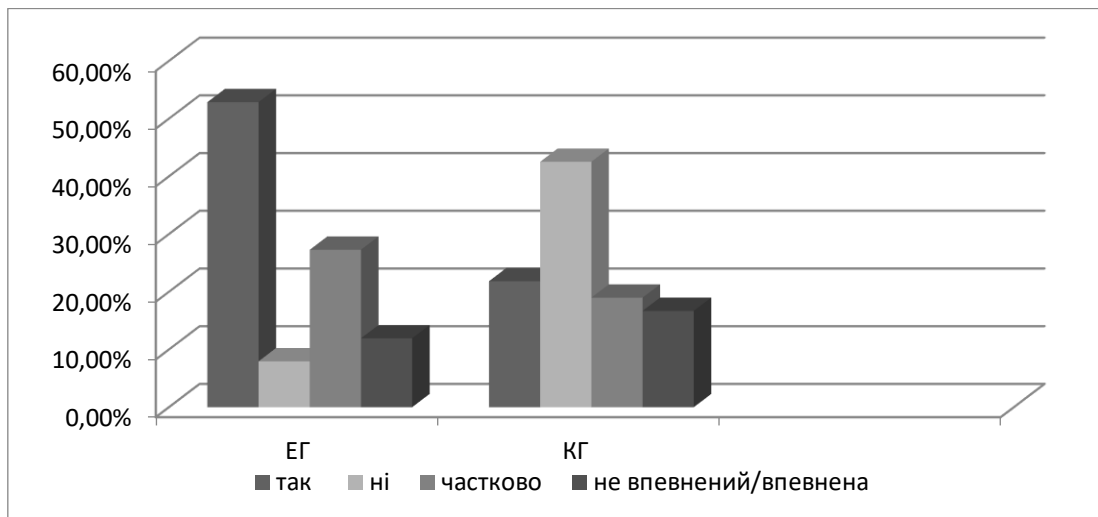


Рис. 3.5. Рівень активного прагнення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (формувальний експеримент)

Таким чином, результати формувального етапу педагогічного дослідження довели, що майбутніх практичних психологів експериментальних груп достатньо у категорії тих, хто відповідально ставиться до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО.

Також для визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти нами обрано та адаптовано до напрямку дослідження п'ять основних діагностичних методик: «Інтолерантність-толерантність» (Л. Почебут) [204], соціально-психологічних установок (О. Потьомкіна, К. Потьомкіна) [203], характеристики сфери індивідуально-особистісних стосунків майбутніх практичних психологів (Р. Кеттел) [294], мотивації афіліації А. Мехрабіана (модифікація тестівника М. Магомед-Еміне) [269], «Діагностика соціальної емпатії» (Л. Журавльова) [66]. Мета цих діагностик – визначення після формувального етапу дослідження рівня позитивних якостей та характеристик поведінки майбутніх практичних психологів, необхідних їм для роботи досліджуваних умовах, та порівняння отриманих даних із результатами констатувального етапу дослідження. Цими методиками характеризувалися такі якості особистості майбутніх практичних психологів: толерантність; соціально-психологічні установки на альтруїзм, результативність, свобода, праця; соціальна емпатія; емоційність та воля, інтелект, комунікативність; афіліація.

Опишемо докладно процедуру використання вказаних діагностичних методик та їх результати.

I. Методика «Інтолерантність-толерантність» (Л. Почебут) [204] – для встановлення показників рівня толерантності як ключової якості майбутніх практичних психологів у контексті роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. У нашому випадку, толерантність розуміємо як емоційний стан студентів (майбутніх психологів), при якому особистісні якості або поведінка

інших студентів їм не подобаються, емоційно неприйнятні. Однак студенти проявляють терпіння й повагу до думки інших майбутніх психологів, зберігають стійкість до їхнього неприйнятного впливу або маніпуляцій.

Така діагностика визначена нами вкрай важливою у контексті підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, оскільки у реальних психологічно-професійних ситуаціях вказаних умов їм почасти доведеться приймати оптимально-конструктивне рішення з професійної, а не з особистісної точки зору. Йдеться, таким чином, про професійну толерантність, що має поступово переформовуватися у особистісну якість практичного психолога.

Методика складається із 16-ти тверджень, що по черезно виявляють толерантне та інтолерантне ставлення майбутніх психологів. Для оцінки студентами-респондентами своєї згоди/незгоди пропонуються чотири варіанти відповіді: «цілком згоден/згодна», «згоден/згодна», «важко сказати», «не згоден/згодна», «абсолютно не згоден/згодна». Респонденти зазначають в опитувальному аркуші відповідне його варіанту числове значення. При обробці результатів методики діагностування бали підсумовуються, а підсумкова сума засвідчує виявлений рівень вираження досліджуваної ознаки у майбутніх психологів, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

II. Методика визначення у майбутніх практичних психологів рівня сформованості соціально-психологічних установок, як елементів мотиваційно-ціннісного компонента структури їхньої готовності до діяльності у досліджуваних умовах (О. Потьомкіна, К. Потьомкіна) [203]. Ця методика має на меті виявлення ступеня вираження соціально-психологічних установок на: «альтруїзм → егоїзм», «процес → результат», «свободу → владу», «працю → гроші».

Студентам пропонувалося по черезно висловити згоду чи незгоду із поданими у діагностиці позиціями. Згідно із запропонованою О. Потьомкіною, К. Потьомкіною шкалою, узгодженою із виокремленими нами рівнями сформованості досліджуваної готовності майбутніх практичних психологів, виявлено притаманність студентам ЕГ та КГ високого, достатнього та початкового рівнів сформованості соціально-психологічних установок на роботу в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. У порівнянні із типовим закладом загальної середньої освіти, заклад, у якому провадиться інклюзивне навчання учнів, потребуватиме, насамперед, зміни у майбутніх практичних психологів соціально-психологічних установок до професійної діяльності. Тому значуще, що ще у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти студенти пропедевтично з'ясовують такими діагностиками прогаліни у формування зазначених установок, що виявляється, передусім, у альтруїзмі та орієнтації на позитивний результат взаємодії із учасниками освітнього процесу у ЗЗСО. Водночас, дія у рамках чинного законодавства, певною мірою, обмежуватиме та скоригуватиме дії і практичних психологів, й інших суб'єктів освітнього процесу у прийнятті рішень щодо їхньої подальшої взаємодії. Тобто, окремі «можна» та «не можна»

– спонукувані чинним законодавством, а не внутрішніми переконаннями та установками практичних психологів та урахування побажань усіх учасників освітнього процесу інклюзивного ЗЗСО.

Результатами застосування діагностики соціально-психологічних установок визначено вияв майбутніми практичними психологами просоціальних (високий та достатній рівень) або асоціальних (початковий) установок. Так, щодо ступеня вираженості соціально-психологічних установок на «альтруїзм → егоїзм», «свободу → владу» у студентів експериментальної та контрольної групи із браком просоціальних установок виявлено орієнтацію на свободу (25,57 % (45 осіб) студентів ЕГ та 48,85 % (85 осіб) студентів КГ) та егоїстичні тенденції (24,43 % (43 особи) студентів ЕГ та 50,57 % (88 осіб) студентів КГ). Решта установок («процес → результат», «праця → гроші») виражені значно слабше, тому можна констатувати вияв суперечностей в установках. Однак такі суперечності характерніші для підліткового, а не студентського віку. Зазначене актуалізує необхідність створення у закладах загальної середньої освіти необхідність формування готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Нами виявлено та проаналізовано динаміку розподілу студентів за показником «просоціальні установки» від курсу до курсу. Як показали результати діагностування на цьому, формувальному, етапі дослідження, вияв просоціальних установок збільшується від курсу до курсу незначно у студентів контрольної груп. Позитивна ж динаміка виявлена завдяки віковим психологічним змінам: у процесі дорослішання, цілком закономірно, знижується інфантильність соціальних позицій студентів – майбутніх практичних психологів.

III. Опитувальник Р. Кеттела [294] для характеристики сфери індивідуально-особистісних стосунків майбутніх практичних психологів у контексті підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Відмінною рисою цього опитувальника є його орієнтація на виявлення відносно незалежних 16-ти факторів (шкал, первинних рис) особистості майбутніх практичних психологів. Кожен фактор утворює кілька поверхневих рис студента, об'єднаних довкола його однієї центральної риси.

Пропонований опитувальник складається із 105-ти питань, до кожного з яких пропонується три варіанти відповідей (а, б, с). Результати застосування цієї методики дозволяють визначити психологічну своєрідність основних підструктур темпераменту і характеру майбутніх практичних психологів, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Причому кожен фактор має не тільки якісну і кількісну оцінку внутрішньої природи майбутніх практичних психологів, а й охоплює її характеристику з боку міжособистісних стосунків студентів. Крім того, окремі фактори можна об'єднати в блоки за трьома напрямками:

1. Емоційно-вольовий блок: фактори: С – емоційна стійкість; О – ступінь тривожності майбутніх практичних психологів; Q 3 – наявність внутрішніх напружень; Q 4 – рівень розвитку самоконтролю; G – ступінь соціального

нормування і організованості.

2. Інтелектуальний блок: фактори: В – загальний рівень інтелекту майбутніх практичних психологів; М – рівень розвитку уяви; Q_x – сприйнятливність до нового радикалізму в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

3. Комунікативний блок: фактори: А – відкритість, замкнутість; Н – сміливість; L – ставлення майбутніх практичних психологів до учнів в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти; Е – ступінь домінування-підпорядкування; Q₂ – залежність майбутніх практичних психологів від групи; N – динамічність.

Отже, ці напрями тестів характеризують тим чи тим чином сформованість кожного з компонентів досліджуваної готовності майбутніх практичних психологів: мотиваційно-ціннісного (емоційно-вольовий блок), пізнавально-когнітивного (інтелектуальний блок), операційно-діяльнісного (комунікативний блок). Якщо рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти діагностовано й попередніми тестівниками, то два наступних компоненти такої їхньої готовності потребують докладного вивчення. Водночас комунікативна компетентність (комунікативний блок діагностики) – одна з ключових для майбутніх практичних психологів, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: саме спілкуванням мають вирішуватися усі ситуації із суб'єктами освіти.

IV. Тест-опитувальник для вимірювання мотивації афіліації А. Мехрабіана (модифікація тестівника М. Магомед-Еміне) [269]. Опитувальник визначає мотиваційні тенденції майбутніх практичних психологів, що функціонально взаємопов'язані й узгоджуються із потребою афіліації (прагнення перебувати у товариських стосунках з іншими людьми [269, с. 84]):

1) прагнення до товариства інших студентів («прагнення до прийняття іншими»);

2) страх бути відштовхнутими ними («страх відштовхування товариства»).

Відповідно, майбутнім практичним психологам пропонувалися для відповідей два різних опитувальника: один – для оцінки першої мотиваційної тенденції, а наступний – другої тенденції. У контексті нашого дослідження, студенти, яким притаманна ця потреба, не тільки постійно прагнуть до товариства інших студентів та відчувають задоволення від емоційно позитивного спілкування з ними, але у стосунках з ними вбачають один з найголовніших сенсів життя. Іноді ця потреба стає для майбутніх практичних психологів настільки значущою, що переважає інші. Афіліація для майбутніх практичних психологів має бути надзначущою потребою і кінцевою метою, не поступатися тим потребам, задоволення яких, навпаки, певним чином роз'єднує студентів.

Отже, цей тест має таку значущість у площині встановлення сформованості рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в

умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти:

– по-перше, у якості безпосереднього діагностування якості «мотивація афіліації», як складника структури готовності досліджуваного поняття;

– по-друге, саме вказану характеристику майбутні практичні психологи будуть постійно діагностувати, формувати та коригувати у суб'єктів в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, передусім – в учнів з ООП, які повсякчас будуть прагнути встановити товариські стосунки із однолітками та вирішуватимуть внутрішньоособистісні конфлікти на тлі боротьби з острахом бути відштовхнутим цим товариством.

Досліджувані майбутні психологи згідно з показником «прагнення до прийняття іншими», що діагностувався за допомогою тесту-опитувальника для вимірювання мотивації афіліації, розподілилися за такими групами:

1) майбутні практичні психологи з початковим рівнем вияву мотиву «страх відштовхування товариства» та високим рівнем виявом мотиву «прагнення до прийняття іншими» (до товаришування);

2) майбутні практичні психологи, у яких високий рівень вияву мотиву «прагнення до прийняття іншими» поєднано з високим рівнем вияву мотиву «страх відштовхування товариства»;

3) майбутні практичні психологи, у яких достатній рівень вияву мотиву «прагнення до прийняття іншими» поєднано з високим рівнем вияву мотиву «страх відштовхування товариства»;

4) студенти з високим рівнем вияву мотиву «страх відштовхування товариства», тобто початковим рівнем розвитку мотиву прагнення до товаришування з оточуючими, що аналогічно варіантам як в сукупності з початковим рівнем розвитку мотиву «прагнення до прийняття іншими» й початковим рівнем розвитку обох мотивів.

Як показали результати опитування, 13,07 % (23 особи) студентам ЕГ та 27,01 % (47 осіб) студентам КГ притаманний початковий рівень розвитку мотиву «прагнення до прийняття іншими» та водночас високий рівень розвитку мотиву «страх відштовхування товариства». Такі студенти полюбляють бути на самоті та активно уникають контактів з іншими. Отже, майбутні практичні психологи вказаної категорії, спілкуючись з іншими людьми, у зв'язку зі специфікою обраної професії, ставляться до самого процесу спілкування байдуже: не отримують від цього ні позитивних, ні негативних емоцій; не вбачають у спілкуванні «життєвої необхідності». Вказане констатування ставить під сумнів обраний фах студентів та вказує на переосмислення майбутніми практичними психологами подальшого сенсу навчання на цій спеціальності з можливістю перепрофілізації навчання.

До умовної групи майбутніх практичних психологів із достатнім рівнем розвитку мотиву «прагнення до прийняття іншими» та високим рівнем мотиву «страх відштовхування товариства» зараховано у результаті опитування 68,18 % (120 осіб) студентів ЕГ та 47,13 % (82 особи) студентів КГ. Зазначене констатує вияв внутрішньоособистісного конфлікту між прагненням надати допомогу людям та водночас униканням цього процесу – острах невдачі через невизначеність ситуації; ймовірність перебігу подій ситуації із стандартної у

конфліктну або кризову; страх спілкування із незнайомими людьми тощо. Цілком очевидно, що студенти, які належать до цієї категорії, у вочевидь конфліктних ситуаціях, як ключових професійних для майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, ризикують не знайти правильного рішення, не надати правильної психологічної допомоги суб'єктам освітнього процесу, тобто не виконати свої професійні обов'язки. Натомість, їхній внутрішньоособистісний конфлікт ймовірно буде загострюватися, що переросте у синдром «професійного вигорання».

До третьої групи (з високим рівнем розвитку мотиву «прагнення до прийняття іншими» та початковим рівнем мотиву «страх відштовхування товариства») зараховано 8,82 % (12 осіб) студентів ЕГ та 12,07 % (21 особа) студентів КГ. Студенти, які належать до цієї групи, активно спілкуються із суб'єктами освітнього процесу, вбачаючи у цьому не лише професійний обов'язок, а й отримуючи позитивні враження. До цієї групи належать майбутні практичні психологи, яким притаманна чітка спрямованість до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, адже афіліація – домінантна характеристика особистості практичного психолога як професіонала.

V. Тест «Діагностика соціальної емпатії» (Л. Журавльова) [66–68]. Як форма поведінки, емпатія (специфічна форма психічного відображення; розуміння та сприйняття психічних станів та поведінки інших людей; співпереживання [68, с. 120]) належить до пасивних типів, на відміну, наприклад, від групової емоційної ідентифікації. Проте вона істотно впливає на соціальну регуляцію поведінки майбутніх практичних психологів, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. При оцінці емпатії як індивідуально-психологічної характеристики студентів слід враховувати чинники, що найбільшою мірою впливають на емоційну чутливість і особливості емоційного реагування: стать, вік, емоційний досвід, соціальні установки майбутніх практичних психологів тощо.

Опитувальник має 6 діагностичних шкал емпатії, що виражають ставлення майбутніх практичних психологів до батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв художніх творів, знайомих та незнайомих людей, дотичних до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. В опитувальнику 36 тверджень, за кожним з яких випробувані студенти мають оцінити, якою мірою вони з ними згодні / не згодні, використовуючи 6 варіантів відповідей. При достовірних результатах дослідження подальша обробка даних тестівника спрямована на отримання кількісних показників емпатії майбутніх практичних психологів та її рівня.

Цей тестівник – логічне продовження першої діагностики (методики «Інтолерантність-толерантність») та емоційно-вольового блоку опитувальника Р. Кеттела [294]. Водночас саме у цій діагностиці акцентується на соціальному аспекті емпатії, необхідної для майбутніх практичних психологів, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Використовувані діагностичні методики – взаємозалежні та взаємодоповнювані, адже кожен метод визначає лише певний аспект позитивних якостей та характеристик особистості у структурі готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Тому їх застосування доцільне лише у сукупності.

Таким чином, нами застосовано п'ять діагностичних методик визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО: «Інтолерантність-толерантність» (Л. Почебут [204]), соціально-психологічних установок (О. Потьомкіна, К. Потьомкіна [203]), характеристики сфери індивідуально-особистісних стосунків майбутніх практичних психологів (Р. Кеттел [294]), мотивації афіліації А. Мехрабіана (модифікація тестівника М. Магомед-Еміне [269]) [269], «Діагностика соціальної емпатії» (Л. Журавльова [66]). Схарактеризовані діагностики були спрямовані на визначення окремих позитивних якостей та характеристик особистості у структурі готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (толерантність; соціально-психологічні установки на альтруїзм, результативність, свободу, працю; емоційність та воля, інтелект, комунікативність; афіліація; соціальна емпатія).

Згідно із результатами описаного вище діагностування встановлено переважання у КГ майбутніх практичних психологів початкового та достатнього рівнів сформованості готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, а у ЕГ – достатнього та високого рівнів сформованості вказаної готовності.

Отже, за результатами вивчення даних формувального етапу педагогічного експерименту, початковий рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти мають 11,36 % (20 осіб) ЕГ та 45,40 % (79 осіб) КГ; «достатній» – 54,55 % (96 осіб) ЕГ, 39,08 % (68 осіб) КГ; «високий» – 34,09 % (60 осіб) ЕГ та 15,52 % (27 осіб) КГ майбутніх практичних психологів (рис. 3.6).

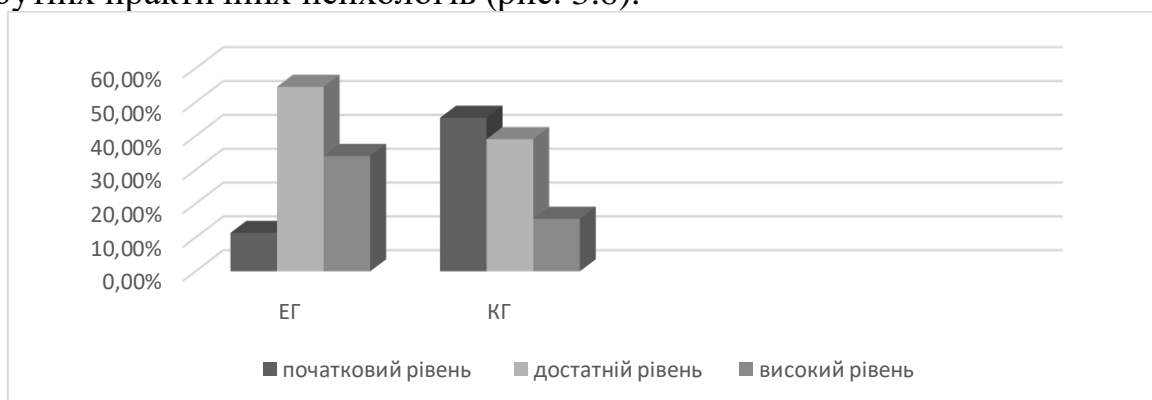


Рис. 3.6. Показники рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

(формувальний експеримент)

Отримані результати сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО доводять:

1. Достатнє розуміння студентами експериментальної групи цієї спеціальності специфіки подальшої професійної діяльності; усвідомленості необхідності та значущості психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів ЗЗСО; толерантно-відповідального сприйняття та ставлення до учнів з ООП; активного прагнення набувати інклюзивної компетентності у процесі навчання у ЗВО.

2. Педагогічну обґрунтованість та оптимальність застосування форм, методів та засобів формування зазначеного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи у досліджуваних умовах.

3. Продуктивність модернізації мотиваційного складника професійної підготовки майбутніх практичних психологів, зокрема до спеціального виду подальшої діяльності – до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

З метою визначення рівня сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти нами було застосовані діагностичні методики (усне/письмове опитування, тестування, адаптоване за типовими методиками Дж. Равена [305]; контрольні роботи для визначення у студентів рівня знань досліджуваного контексту тощо), аналогічні застосовуваним на контрольному етапі дослідження (додаток Ж–3).

На запитання за критерієм пізнавально-когнітивного компонента «загальні знання» «Що означає поняття „психологічний супровід інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти”?» (додаток Ж) отримано таку кількість правильних відповідей («відмінно» та «добре» у відсотковому співвідношенні): 88,64 % (156 осіб) ЕГ та 54,68 % (95 осіб) КГ.

Зазначимо, що майбутні практичні психологи експериментальної групи поняття «психологічний супровід інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» розуміють ґрунтовно, різноаспектно, враховуючи усі види технологій їхньої подальшої психологічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Однак, студенти контрольної групи обмежуються розумінням супроводу лише учнів з ООП, упускаючи з поля зору психологічної уваги інших учасників цього освітнього процесу. Така ж пізнавально-когнітивна ситуація – щодо розуміння та трактування ключових понять сутності роботи майбутніх практичних психологів з учнями в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО (наприклад: «учень з ООП», «психологічне консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища», «інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти» тощо (додаток Ж)).

Узагальнені відповіді майбутніх практичних психологів за критерієм «загальні знання» узгоджені нами згідно з їх правильністю за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 10): 1–3 бали – «початковий рівень» – 12,50% (22 особи) у ЕГ та 45,98 % (80 осіб) у КГ; 4–7 балів –

«достатній рівень» – 53,98 % (95 осіб) у ЕГ та 37,93 % (66 осіб) у КГ; 8–10 балів – «високий рівень» – 33,52 % (59 осіб) у ЕГ та 16,09 % (28 осіб) у КГ (рис. 3.7).

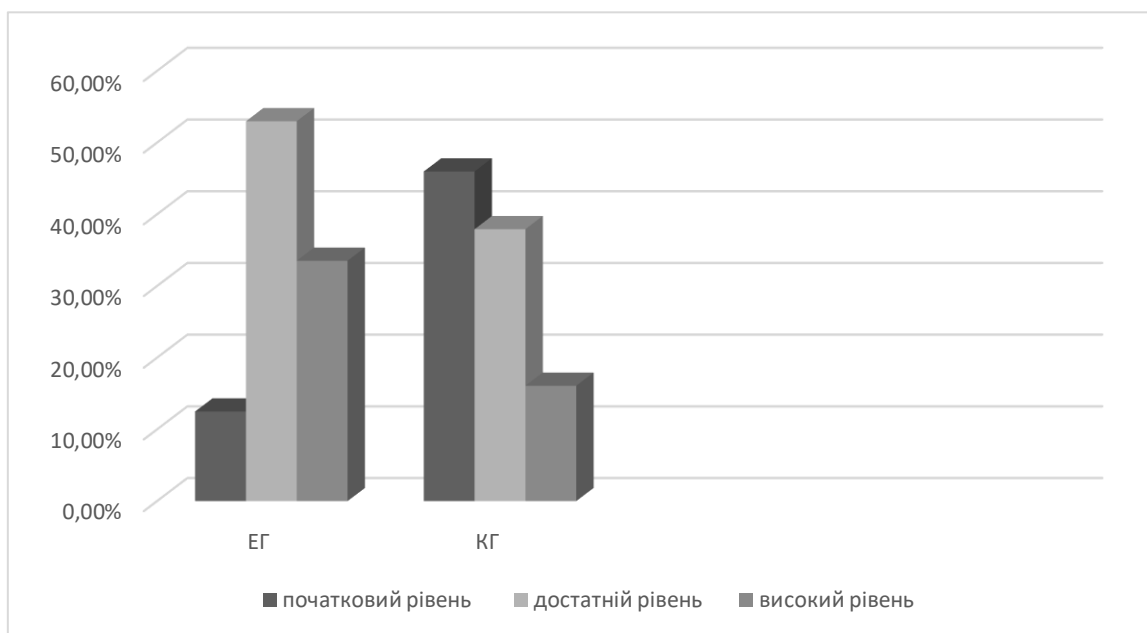


Рис. 3.7. Рівень загальних знань майбутніми практичними психологами сутності ключових понять роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (формувальний експеримент)

Згідно із критерієм «технологічні знання», тобто знання майбутніми практичними психологами основних технологій цього напрямку професійної діяльності (посадових обов'язків практичного психолога в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО; діагностики та моніторингу ООП учнів, зокрема виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та ООП тощо) здійснено діагностику рівня сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. З цією метою також було використано опитувальник, тестівник та контрольну роботу (додаток 3).

Сумарні відповіді майбутніх практичних психологів за критерієм «технологічні знання» розподілені нами відповідно до їх правильності за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 10): 1–3 бали – «початковий рівень» – 11,93 % (21 особа) у ЕГ та 45,98 % (80 осіб) у КГ; 4–7 балів – «достатній рівень» – 52,27 % (92 особи) у ЕГ та 36,21 % (63 особи) у КГ; 8–10 балів – «високий рівень» – 35,80 % (63 особи) у ЕГ та 17,81 % (31 особа) у КГ.

Коефіцієнт вказаного виду готовності нами визначено за формулою 2.1 [38] (використану ще на констатувальному етапі дослідження у підрозділі 2.3) (рис. 3.8):

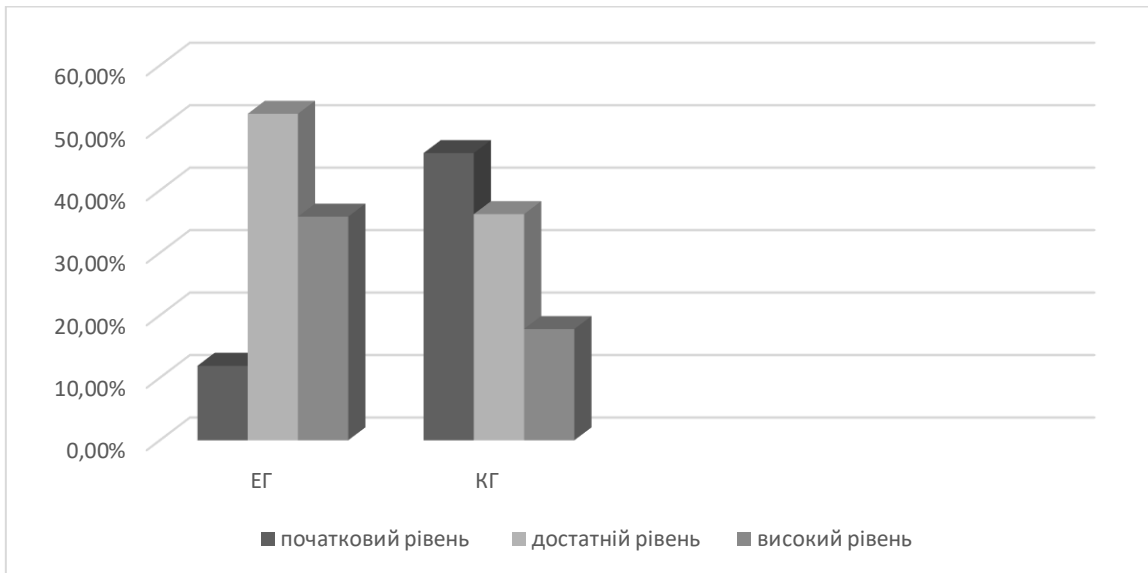


Рис. 3.8. Рівень технологічних знань майбутніх практичних психологів щодо роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (формувальний експеримент)

Узагальнення результатів формувального етапу дослідження сформованості рівня пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, за допомогою використання t-критерію Стьюдента, дало такі показники: «початковий рівень» – 12,50% (22 особи) у ЕГ та 46,55% (81 особа) у КГ; «достатній рівень» – 52,84% (93 особи) у ЕГ та 35,63% (62 особи) у КГ; «високий рівень» – 34,66% (61 особа) у ЕГ та 17,82% (31 особа) у КГ (рис. 3.9).

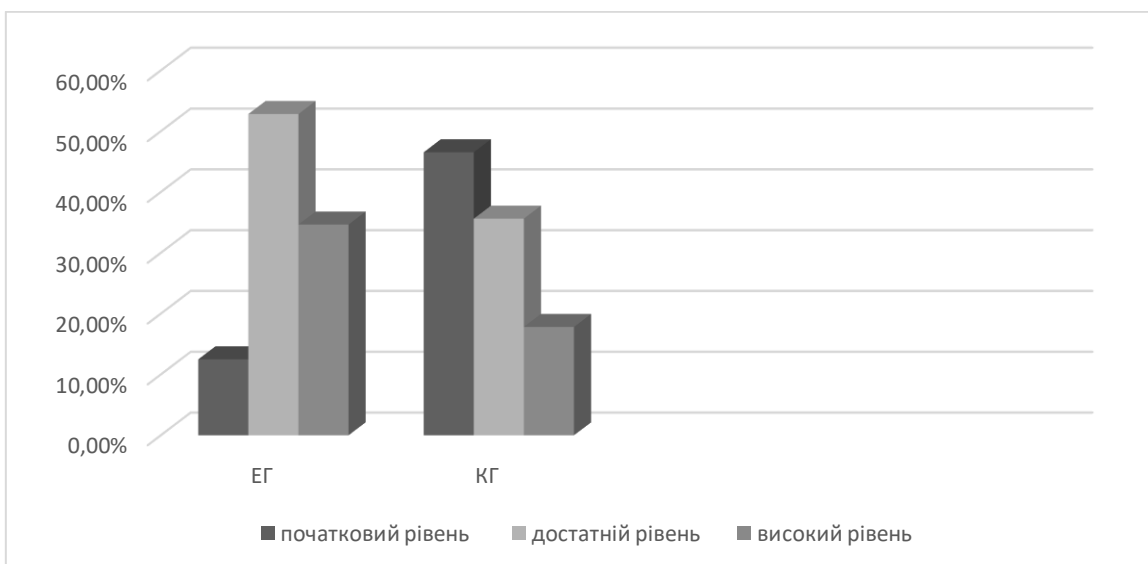


Рис. 3.9. Показники сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (формувальний експеримент)

Таким чином, виявлені результати рівня сформованості пізнавально-когнітивного компонента досліджуваної готовності майбутніх практичних психологів вказує на:

1. Достатній та високий рівень загальних та технологічних знань студентів експериментальної групи щодо подальшої роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

2. Обґрунтованість та оптимальність обраних форм, методів, засобів професійної підготовки з метою формування пізнавально-когнітивного складника готовності майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи.

3. Доцільність удосконалення змісту підготовки студентів експериментальної групи до вказаного виду роботи.

З метою визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за результатами формувального експерименту також було застосовано діагностику, аналогічну констатувальному експерименту: авторські індивідуальні картки комплексної оцінки/самооцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня готовності майбутніх практичних психологів до зазначеного виду роботи; навчальні завдання; тестування (додаток И–М). Такі індивідуальні картки – комплексні, бо передбачали оцінювання за усіма видами психологічної роботи у процесі аудиторних занять та виробничої практики. Студенти оцінювалися викладачами, керівниками практики та здійснювали самооцінку. Кінцевий бал визначався усередненим балом від сумарної кількості оцінок та самооцінок загалом за усі види роботи майбутніх психологів. Тобто для підрахунку результатів (сумування в рамках одного критерію оцінки викладача (наставника практики – психолога) та самооцінки використано модифіковану нами на констатувальному етапі формулу 2.1 [38] – формулу 2.2.

Причому, показники кожного критерію сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти визначалися окремо: «діагностична діяльність» – Кодк1; «профілактична діяльність» – Кодк2; «корекційно-навчальна діяльність» – Кодк3; «просвітницько-співробітницька діяльність» – Кодк4.

У результаті оцінки майбутніх психологів за критерієм «діагностична діяльність» (Кодк1) розподілені нами за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 18): 1–6 балів – «початковий рівень» – 14,20 % (25 осіб) у ЕГ та 48,28 % (84 особи) у КГ; 7–12 балів – «достатній рівень» – 52,84 % (93 особи) у ЕГ та 37,36 % (65 осіб) у КГ; 13–18 балів – «високий рівень» – 32,96 % (58 осіб) у ЕГ та 14,36 % (25 осіб) у КГ (рис. 3.10).

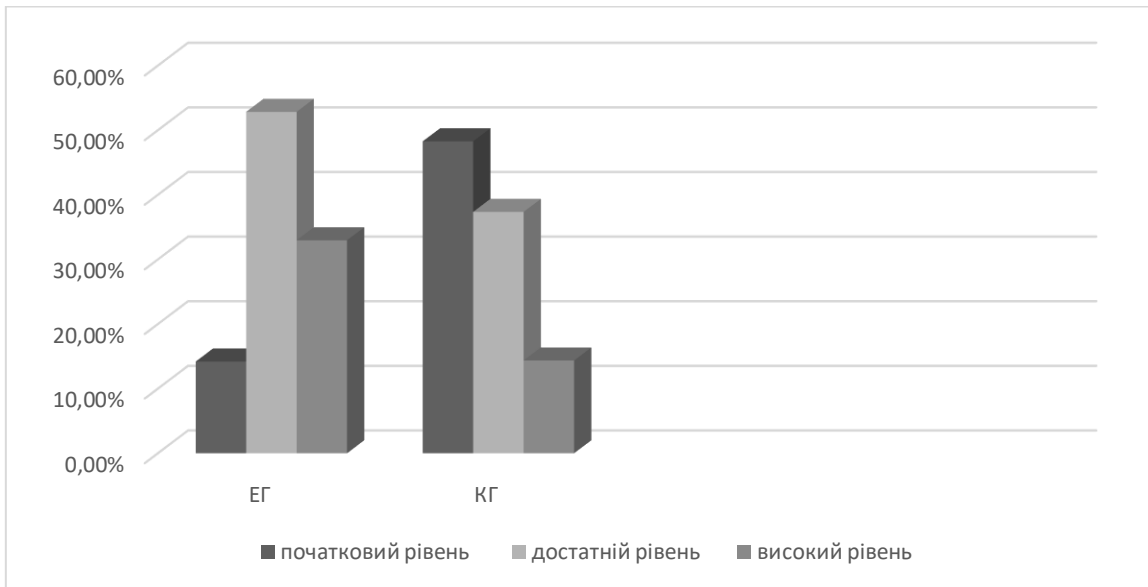


Рис. 3.10. Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за критерієм «діагностична діяльність» (формувальний експеримент)

Загальні оцінки майбутніх практичних психологів за критерієм «профілактична діяльність» (Кодк2) також розподілені нами за трьома визначеними рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 12): 1–4 балів – «початковий рівень» – 15,91 % (28 осіб) у ЕГ та 48,85 % (85 осіб) у КГ; 5–9 балів – «достатній рівень» – 54,55 % (96 осіб) у ЕГ та 39,08 % (68 осіб) у КГ; 10–12 балів – «високий рівень» – 29,54 % (54 особи) у ЕГ та 12,07 % (21 особа) у КГ (рис. 3.11):

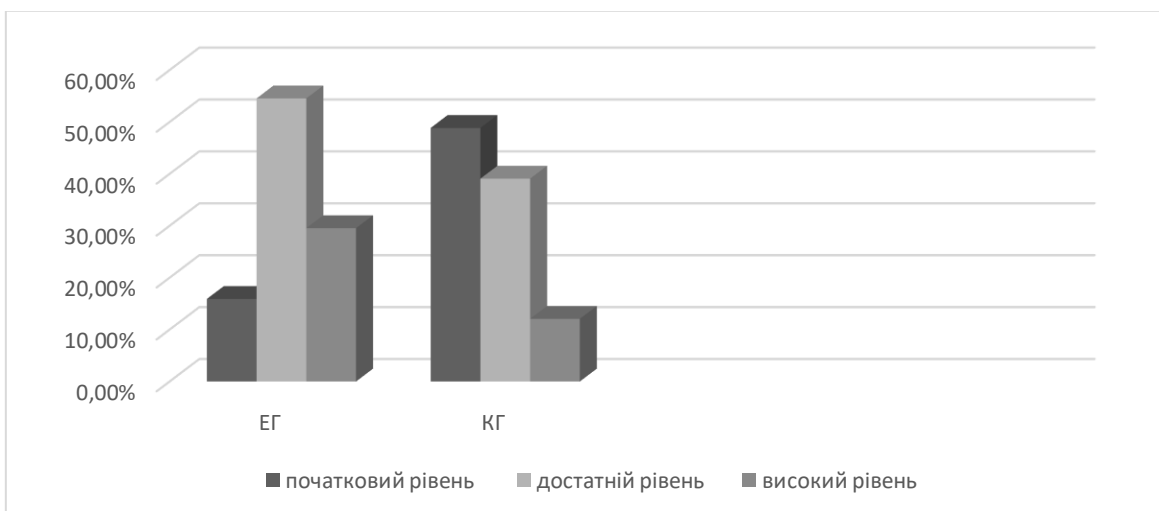


Рис. 3.11. Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за критерієм «профілактична діяльність» (формувальний експеримент)

У такий самий спосіб здійснено визначення рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за критеріями «корекційно-навчальна діяльність» (Кодк3) та «просвітницько-співробітницька діяльність» (Кодк4).

Отримані у результаті формувального етапу педагогічного експерименту статистичні дані щодо визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до досліджуваного виду роботи опрацьовано та узагальнено завдяки модифікації формули 2.1 та використання модифікованої нами формули 2.2, у результаті чого нами сформульовано формулу 3.1:

$$\Sigma\text{Кодк} = \frac{\text{Кодк1} + \text{Кодк2} + \text{Кодк3} + \text{Кодк4}}{\Sigma\text{max}} \quad (3.1), \text{ де:}$$

– $\Sigma\text{Кодк}$ – коефіцієнт сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за усіма критеріями;

– $\Sigma\text{Кодк1}$, $\Sigma\text{Кодк2}$, $\Sigma\text{Кодк3}$, $\Sigma\text{Кодк4}$ – коефіцієнти сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за окремими критеріями;

– Σmax – максимальна сума балів за критеріями сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи, ймовірно передбачена для отримання студентами у процесі виконання запланованих завдань.

У результаті опрацювання формули 3.1 отримано такі показники: «початковий рівень» – 14,55% (26 осіб) у ЕГ та 48,85% (85 осіб) у КГ; «достатній рівень» – 52,84% (93 особи) у ЕГ та 37,93% (66 осіб) у КГ; «високий рівень» – 32,61% (56 осіб) у ЕГ та 13,22% (23 особи) у КГ (рис. 3.12).

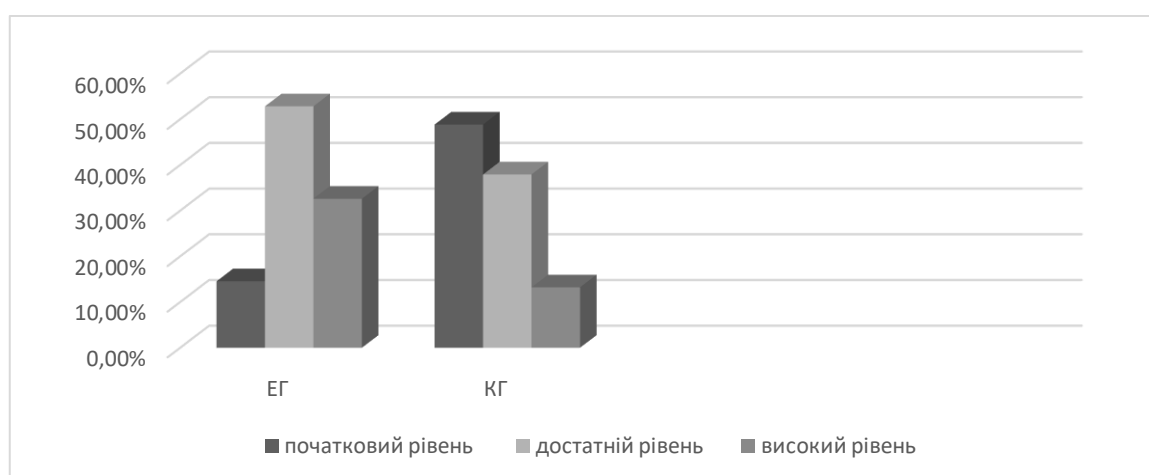


Рис. 3.12. Показники сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (формувальний експеримент)

Результати додаткового обговорення й дискусій зі студентами ЕГ груп вказують на те, що:

1. Доцільно у процесі експериментальної професійної підготовки розширено зміст навчальних завдань, зокрема матеріалом щодо формування практичних умінь, навичок, досвіду щодо: діагностики обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості та емоційно-вольової сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; вправлення у виконанні ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації, передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту тощо.

2. Викладачами ефективно застосовано інноваційні форми та методи підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

3. Продуктивно урізноманітнено практичними завданнями удосконаленого типу зміст виробничої практики майбутніх практичних психологів з метою підготовки майбутніх практичних психологів до дослідженого виду роботи.

Шляхом використання t-критерію Стьюдента [38] опрацьовано та узагальнено сумарні дані (за трьома компонентами досліджуваної готовності) формувального етапу педагогічного експерименту щодо підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: «початковий рівень» – 13,07 % (23 особи) у ЕГ та 47,13 % (82 особи) у КГ; «достатній рівень» – 53,41 % (94 особи) у ЕГ та 37,35 % (65 осіб) у КГ; «високий рівень» – 33,52 % (59 осіб) у ЕГ та 15,52 % (27 осіб) у КГ (рис. 3.13).

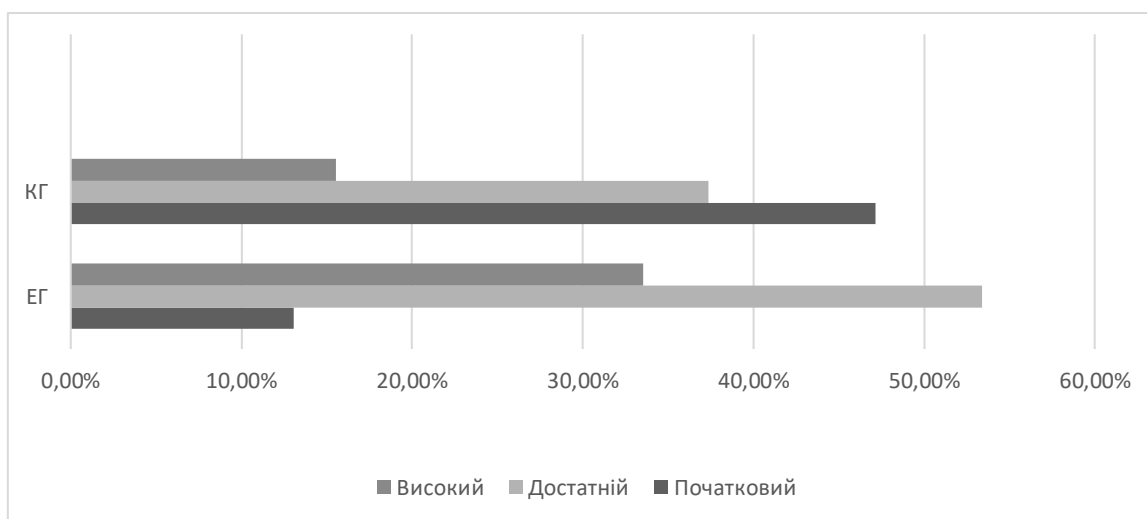


Рис. 3.13. Стан готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (формувальний експеримент)

Результати формувального етапу педагогічного експерименту показали зміну первинних (згідно із констатувальним експериментом) рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання

учнів закладів загальної середньої освіти у експериментальній та контрольній групах. Тобто, у експериментальній групі високий рівень досліджуваної готовності збільшився на 21,59 %, достатній – на 13,64 %, початковий зменшився на 35,23 %. У контрольній групі високий рівень збільшився на 4,6 %, достатній зменшився на 1,15 %, початковий – на 3,45 % (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Динаміка рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за результатами констатувального та формувального експериментів)

Рівні	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Приріст	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Приріст
	КГ (174 студенти)			ЕГ (176 студентів)		
Високий	19 (10,92 %)	27 (15,52 %)	+ 4,6	21 (11,93 %)	59 (33,52 %)	+ 21,6
Достатній	67 (38,51%)	65 (37,36 %)	- 1,1	70 (39,77%)	94 (53,41 %)	+ 13,6
Початковий	88 (50,57 %)	82 (47,13 %)	- 3,5	85 (48,30 %)	23 (13,07 %)	- 35,2

Узагальнення даних формувального етапу педагогічного експерименту вказало на позитивні зрушення у даних сформованості рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО у порівнянні із його констатувальним етапом. За високим рівнем вказаної готовності різниця між експериментальною та контрольною групами склала 18 %, достатнім – 16,05 %, початковим – 34,06 % (на користь експериментальної групи).

Для опрацювання емпіричного матеріалу та визначення кінцевих результатів дослідження нами застосовано методи математичної статистики: критерій Пірсона, t-критерій Стьюдента, F-критерій Фішера [38].

Прикінцеві результати дослідження вказують на те, що на початку педагогічного експерименту майбутні практичні психологи обох груп – контрольної та експериментальної – перебували приблизно на одному рівні сформованості готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, а за результатами формувального етапу дослідження, тобто впровадження розробленої моделі підготовки вказаних фахівців, майбутні практичні психологи експериментальної групи виявили значно вищі результати: високий рівень готовності збільшився на 21,59 %, достатній – на 13,64 %, початковий зменшився на 35,23 %. У студентів контрольної групи високий рівень інклюзивної компетентності зріс на 4,6 %, достатній зменшився на 1,15 %, початковий рівень зменшився на 3,44 %.

Таким чином, зростання показників рівня сформованості досліджуваної готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного

навчання учнів закладів загальної середньої освіти доводить ефективність дотримуваних педагогічних умов у закладах вищої освіти, що брали участь у педагогічному експерименті.

Результати формувального експерименту свідчать, що мети досягнуто, завдання дослідження виконано, гіпотезу підтверджено.

Висновки до третього розділу

З метою удосконалення процесу підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти нами розроблено модель та обґрунтовано педагогічні умови досліджуваної підготовки, схарактеризовано методику формувального експерименту та результати дослідно-експериментальної роботи.

Розроблено модель підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Обґрунтовано складники кожного блоку моделі: цільового (мета, методологічні підходи, суб'єкти взаємодії професійної підготовки у закладах вищої освіти), змістового (зміст підготовки та педагогічні умови), процесуального (форми, методи та засоби), результативного (компоненти, критерії, показники, рівні сформованості досліджуваної якості та результат).

Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, які реалізовано у ході формувального експерименту.

У ході реалізації першої умови (формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки) застосовано традиційні (мотиваційні лекції: «Значущість правильного прийняття рішення у психологічних ситуаціях інклюзивного навчання учнів» тощо) та інноваційні форми (вебінари: «Настільки важливе своєчасне діагностування обдарованості учнів?», мотиваційні навчально-психологічні тренінги з використанням ситуаційної, поетапної та загально-професійної рефлексії; мотиваційні засідання навчально-наукового студентського гуртка та навчально-наукового центру; навчально-методичні семінари «Чому я обрав/обрала професію психолога?» тощо), активні методи (прогнозування і моделювання професійно-психологічних ситуацій; case-study «Наслідки хибного психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів») та засоби (масової комунікації та соціальні мережі) професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

Для реалізації другої педагогічної умови (оновлення змісту підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти з метою набуття ними інклюзивної компетентності) зміст навчальних дисциплін «Основи психодіагностики», «Психологія спілкування», «Психологічне консультування», «Основи

психокорекції» доповнено інклюзивним складником; удосконалено зміст виробничої практики майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Розроблено та упроваджено програму роботи навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» та діяльності навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей»; визначено систему творчої співпраці студентів із викладачами та досвідченими практичними психологами.

Третю педагогічну умову реалізовано шляхом: удосконалення лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять із застосуванням традиційних та інноваційних методів (ділові та рольові психоімітаційні ігри: «Відтворення робочого дня психолога інклюзивно-ресурсного центру», «Діалог психолога з батьками учня з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» тощо; портфоліо «Сучасні психодіагностичні методики у контексті інклюзивного навчання учнів»; колективний аналіз тематичної інформації) та засобів (індивідуальне та групове спілкування у процесі виробничої практики із викладачами/психологами-наставниками, учнями, учителями та батьками учнів в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти через засоби масової комунікації) навчання; організації роботи навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» (апробація технологій психологічної роботи: розробки та рекомендацій індивідуальної траєкторії розвитку учнів з особливими/типовими освітніми потребами, підтримки та сприяння поетапного розвитку й становлення учнів з особливими/типовими освітніми потребами у соціумі) та навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» (спільна науково-дослідницька робота викладачів та майбутніх практичних психологів; захист проєктів тощо).

Реалізація третьої педагогічної умови (удосконалення практичного складника підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти) охоплювала: систематичну діяльність навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти», навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей», спільну науково-дослідницьку роботу викладачів і студентів; удосконалення лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять шляхом застосування традиційних та інноваційних методів (прогнозування і моделювання професійно-психологічних ситуацій; ділові та рольові психоімітаційні ігри; case-study; портфоліо тощо) та засобів (мережа «Інтернет», засоби масової комунікації та соціальні мережі; навчально-методичні комплекси, дидактичні кейси тощо) навчання; захист проєктів (наприклад, із теми «Інновації психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» тощо); проведення дистанційних курсів та вебінарів, зокрема

у межах міжнародної співпраці у сфері інклюзивної освіти, навчальних тренінгів «Сучасні технології психологічних та корекційно-розвиткових послуг у закладах загальної середньої освіти», «Інновації у навчанні учнів з особливими освітніми потребами закладів загальної середньої освіти засобами корекції їхнього психофізичного розвитку», «Сучасні тенденції консультування учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти», «Інноваційні методи діагностики та роботи з обдарованими учнями» тощо.

Результати формувального етапу експерименту показали зміну рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти у експериментальній і контрольній групах. Так, у експериментальній групі високий рівень готовності збільшився на 21,6 %, достатній – 13,6 %, початковий зменшився на 35,2 %. У контрольній групі високий рівень збільшився на 4,6 %, достатній зменшився на 1,1 %, початковий – на 3,5 %.

Узагальнені дані формувального експерименту засвідчили позитивні зрушення у рівнях готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти у порівнянні із констатувальним етапом дослідження. Різниця між експериментальною і контрольною групами за високим рівнем готовності склала 17,0 %, достатнім 14,7 %, початковим – 31,7 %.

Для оброблення емпіричних даних та отримання кінцевих результатів дослідження використано методи математичної статистики: критерій Пірсона, F-критерій Фішера, t-критерій Стьюдента.

Результати дослідження свідчать, що на початку експерименту майбутні практичні психологи контрольної та експериментальної груп перебували приблизно на одному рівні готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, а за результатами експериментальної роботи студенти експериментальної групи продемонстрували значно вищі результати.

Отже, зростання кількісних показників готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти в експериментальній групі порівняно з контрольною забезпечувалося реалізацією педагогічних умов, що свідчить про їх ефективність.

Вказані дані доводять досягнення мети експериментальної роботи, виконання її завдань, підтвердження гіпотези дослідження.

Основні наукові положення третього розділу висвітлені в опублікованих працях автора: [78; 79; 81; 82; 83; 84; 85; 88; 90; 92].

ВИСНОВКИ

У монографії викладено результати теоретичного узагальнення проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, запропоновано шляхи її розв'язання, зокрема розроблено модель забезпечення цього процесу, визначено та експериментально перевірено відповідні педагогічні умови. Результати наукового пошуку послуговували підставою для низки аргументованих висновків.

1. З'ясовано стан розробленості порушеної проблеми у наукових джерелах. Дослідницькі тенденції згруповано та схарактеризовано за такими напрямками: інклюзивне навчання учнів закладів загальної середньої освіти; підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти; підготовка майбутніх учителів та практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Констатовано недостатність цілеспрямованого дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Науковці одностайні щодо необхідності удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів до вказаного виду роботи.

На основі узагальнення сутності понять «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивні умови закладу загальної середньої освіти», «професійна діяльність практичного психолога в умовах інклюзивного навчання», «психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання», «підготовка» уточнено ключові поняття дослідження: «підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», «готовність майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти».

Під підготовкою майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти розуміємо процес спеціальної організації інституційної та педагогічної діяльності закладів вищої освіти як методологічно обґрунтованої та педагогічно забезпеченої системи, функціонування якої спрямовано на формування здатності майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання.

Готовність майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти інтерпретуємо як комплекс сформованих базових компетентностей (комунікативної, профілактичної, діагностичної, корекційної, інформаційної, консультативної, просвітницької) щодо психологічного супроводу дітей з особливими/типовими освітніми потребами у процесі інклюзивного навчання та здатності до толерантної й ефективної взаємодії з усіма учасниками цього освітнього процесу з метою успішного навчання, виховання й особистісного розвитку школярів.

2. Визначено компоненти, критерії, показники готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів

закладів загальної середньої освіти: мотиваційно-ціннісний (усвідомленість необхідності здійснювати моніторинг та діагностику індивідуальних особливостей психічного стану учасників інклюзивного навчання, толерантність та відповідальність у ставленні до суб'єктів інклюзивного навчання, активність в оволодінні технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти тощо, показники: вияв усвідомленості, ставлення та активності тощо), пізнавально-когнітивний (знання сутності закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти та процесу професійного самовдосконалення, розуміння сутності найновіших технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, зокрема технологій діагностування обдарованих школярів тощо, показники: якісний рівень теоретичних знань тощо) та операційно-діяльнісний (володіння технологіями діагностування емоційно-вольової та когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами, виду обдарованості учнів з особливими освітніми потребами, уміння застосовувати технології профілактично-психологічної роботи з метою убезпечення виникнення в учнів з особливими/типовими освітніми потребами кризових психічних станів, здатність використовувати технології консультування учасників інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти тощо, показники: якість виконання серії навчальних завдань тощо) компоненти. Виокремлено три рівні готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: високий, достатній та початковий.

3. Здійснено діагностику готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, яка показала, що їх спрямована підготовка здійснюється лише у контексті обов'язкової дисципліни «Основи інклюзивної освіти», зміст якої орієнтований на підготовку майбутніх педагогів і частково адаптований до підготовки майбутніх практичних психологів. Спостерігається недостатність теоретико-практичних рекомендацій щодо специфіки підготовки практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, зокрема характеристик технологій психологічної роботи в таких умовах тощо.

Проведений констатувальний експеримент засвідчив переважання початкового рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, що вказує на недоліки чинної організації професійної підготовки студентів з формування досліджуваних компонентів.

4. Розроблено й апробовано модель підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, що охоплює цільовий (мета, методологічні підходи, суб'єкти взаємодії професійної підготовки у закладах вищої освіти – студенти (майбутні психологи), викладачі, психологи-наставники виробничої практики), змістовий (зміст підготовки та педагогічні умови), процесуальний (форми, методи, засоби

професійної підготовки) та результативний (компоненти, критерії, показники, рівні сформованості досліджуваної якості та результат) блоки.

5. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки; оновлення змісту підготовки майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи з метою набуття ними інклюзивної компетентності; удосконалення практичного складника підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Для реалізації першої умови застосовано традиційні (мотиваційні лекції: «Значущість правильного прийняття рішення у психологічних ситуаціях інклюзивного навчання учнів» тощо) та інноваційні форми (вебінари: «Настільки важливе своєчасне діагностування обдарованості учнів?», мотиваційні навчально-психологічні тренінги з використанням ситуаційної, поетапної та загально-професійної рефлексії; мотиваційні засідання навчально-наукового студентського гуртка та навчально-наукового центру; навчально-методичні семінари «Чому я обрав/обрала професію психолога?» тощо), активні методи (прогнозування і моделювання професійно-психологічних ситуацій; case-study «Наслідки хибного психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів») та засоби (масової комунікації та соціальні мережі) професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

У ході реалізації другої педагогічної умови оновлено зміст підготовки майбутніх практичних психологів з метою набуття ними інклюзивної компетентності: навчальних дисциплін «Основи психодіагностики» (теми: «Технології психодіагностики обдарованих учнів закладів загальної середньої освіти (із класифікацією виду обдарованості)», «Технології психодіагностики емоційно-вольової сфери учнів закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзивного навчання з метою визначення схильностей до порушень поведінки» тощо), «Психологія спілкування» (теми: «Психологічні засади толерантного спілкування суб'єктів інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», «Основи безконфліктного спілкування учнів в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» тощо), «Основи психокорекції» (тема: «Організація роботи практичного психолога в умовах інклюзії»), «Психологічне консультування» (тема: «Консультування батьків дітей з особливими освітніми потребами») та виробничої практики; упроваджено програму роботи навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» та діяльності навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» тощо.

Для реалізації третьої педагогічної умови підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання у закладах

загальної середньої освіти: удосконалено лекційні, семінарські, практичні та лабораторні заняття шляхом застосування традиційних та інноваційних методів (ділові та рольові психоімітаційні ігри: «Відтворення робочого дня психолога інклюзивно-ресурсного центру», «Діалог психолога з батьками учня з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» тощо; портфоліо «Сучасні психодіагностичні методики у контексті інклюзивного навчання учнів»; колективний аналіз тематичної інформації) та засобів (індивідуальне та групове спілкування у процесі виробничої практики із викладачами/психологами-наставниками, учнями, учителями та батьками учнів в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти через засоби масової комунікації) навчання; організовано роботу навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» (апробація технологій психологічної роботи: розробки та рекомендацій індивідуальної траєкторії розвитку учнів з особливими/типовими освітніми потребами, підтримки та сприяння поетапного розвитку й становлення учнів з особливими/типовими освітніми потребами у соціумі, зокрема – обдарованих учнів тощо) та навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» (спільна науково-дослідницька робота викладачів та майбутніх практичних психологів; захист проєктів тощо).

Ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти засвідчено результатами формувального етапу експерименту: в експериментальній групі, у порівнянні із констатувальним експериментом, виявилися вищими показники готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, ніж у студентів контрольної групи. Різниця між експериментальною і контрольною групами за високим рівнем готовності склала 17,0 %, достатнім 14,7 %, початковим – 31,7 %.

Результати дослідження вказують на конструктивні зміни у рівнях готовності майбутніх практичних психологів експериментальних груп під впливом реалізації запропонованих педагогічних умов.

Водночас дослідження не вичерпує всіх аспектів вказаної проблеми: перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні методики підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та технології її реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного. URL: <http://www.twirpx.com/fle/974948> (дата звернення: 18.01.2019).
2. Андрійчук Н. М. Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2016. Вип. 26. С. 3–7.
3. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 213–218.
4. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2010. Додаток 4, том I(20). С. 404–413.
5. Аріщенко А. С. Стан розробленості проблеми інклюзивного навчання в Україні та США. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 47. С. 56–62.
6. Байбекова Н. Р. Аналіз стану підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/412> (дата звернення: 29.04.2019).
7. Байбекова Н. Р. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.
8. Бевзюк М. С. Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): у 2 т. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори*. 2006, 2017. Вип. 9, Т. 2. С. 5–14.
9. Бобрицька В. І. Актуальні проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 5–6. С. 7–11.
10. Бовкуш К. П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 67–74.
11. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 7–10.
12. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
13. Бондар В. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. Київ, 2005. 289 с.
14. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–11.
15. Бородіна О. С. Підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до

професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2014. 20 с.

16. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/80304-vstup.html> (дата звернення: 17.04.2019).

17. Браславська О. В. Формування ціннісних орієнтацій й мотивації професійної діяльності студентів природничих спеціальностей. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2017. С. 35–46.

18. Будник О. 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.

19. Буйняк М. Г. Методика дослідження психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 293–297.

20. Буренко Г. М. Інклюзивна школа ефективна школа. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3. С. 76–80.

21. Вавіна Л., Засенко В., Колупаєва А. та ін. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2004. 152 с.

22. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2010. 20 с.

23. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

24. Вербенець А. А. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51. С. 90–97.

25. Віндюк П. А. Особливості інклюзивного навчання дітей із церебральним паралічем у загальноосвітній школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 270–276.

26. Войціх І. В. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2017. 23 с.

27. Волкова К. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Суми, 2017. 24 с.

28. Волчелюк Ю. І. Соціально адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2016. 31 с.

29. Ворощук О. Інклюзивне навчання в загальноосвітній сільській школі. *Гірська школа Українських Карпат*. 2014. № 11. С. 197–199.
30. Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/705557/1/%D0%9D%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%B1%D1%8E%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%8C.pdf> (дата звернення: 18.01.2019).
31. Галузевий стандарт вищої освіти. URL: http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=663746&cat_id=34595 (дата звернення: 17.11.2018).
32. Гладких Н. В. Організація індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. 21 с.
33. Гладун Т. О. Розбудова інклюзивної освіти в Україні як умова розвитку соціальної компетентності дітей з інвалідністю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 77–83.
34. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 19 с.
35. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4. С. 2–10.
36. Гончаренко С. Методологія. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремінь*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 498–500.
37. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
38. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: Планер, 2010. 308 с.
39. Гончаровська Г. Ф. Формування готовності майбутніх психологів до корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2015. 228 с.
40. Гордійчук О. Є. Науково-методична робота як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності. URL: www.sworld.com.ua/simpoz5/45.pdf (дата звернення: 17.11.2018).
41. Гордійчук О. Є. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи*: монографія / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 177–186.
42. 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-psihologiv-irc-dlya-roboti-z-metodikami-diagnostuvannya-ditej-z-oor-uspishno-sklali-ispiti-lishe-48> (дата звернення: 17.04.2019).
43. Гудзь К. Теоретико-методологічні основи впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник*

- Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки.* 2016. № 2(2). С. 64–69.
44. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 42 с.
45. Давидюк М. О. Методичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2016. Вип. 48. С. 138–142.
46. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 360 с.
47. Декарська декларація (2000). URL: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-press-freedom-day/previous-celebrations/worldpressfreedomday200900000/dakar-declaration/> (дата звернення: 18.01.2019).
48. Демченко І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Умань, 2013. № 45. С. 40–49.
49. Демченко І. Педагогічні умови творчого розвитку молодших школярів в загальноосвітньому інклюзивному просторі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2014. № 9(2). С. 27–35.
50. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2014. 160 с.
51. Демченко І. І. Навчання, виховання і творчий розвиток учнів інклюзивної початкової школи в інтерактивній грі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Умань, 2014. Вип. 49. С. 48–54.
52. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 500 с.
53. Демченко І. І. Робоча програма навчальної дисципліни «Інклюзивна педагогіка» / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2018. 6 с.
54. Демченко І. І. Соціалізуюча функція професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Умань, 2011. Вип. 39. ч. 1. С. 23–30.
55. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Умань, 2016. 45 с.
56. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-п> (дата звернення: 07.12.2016).

57. Діти індиго – хто вони? URL: <https://medium.com/@fudimkiev.ua/%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B8-%D0%B8%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B3%D0%BE-%D0%BA%D1%82%D0%BE-%D0%BE%D0%BD%D0%B8-d62dcec19d84> (дата звернення: 01.04.2019 р.)
58. Деякі питання щодо створення у 2019/2020н.р. безпечного освітнього середовища, формування в дітей та учнівської молоді ціннісних життєвих навичок: лист МОН від 27.06.2019 р. № 1/9-414. URL: <http://imzo.gov.ua/2019/07/02/lyst-mon-vid-27-06-2019-1-9-414-deiaki-pytannia-shchodo-stvorennia-u-2019-2020-n-r> (дата звернення: 18.08.2019).
59. Дитячий психолог: перший український сайт для батьків та психологів. URL: <http://dytpsyholog.com> (дата звернення: 17.04.2019).
60. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
61. Добриніна С. М. Організація інклюзивного та інтегрованого навчання учнів з особливими потребами в загальноосвітній школі. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання*: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського (Кіровоград, 29–30 вересня 2015). Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 102–105.
62. Душка А. Психоемоційні стани батьків дітей із психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика та корекція: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.09. Одеса, 2016. 661 с.
63. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
64. Єфімова С. Інклюзивна освіта в теорії та практиці діяльності школи. *Педагогічна думка*. 2012. № 4. С. 46–52.
65. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Даниленко Л. І. Київ, 2007. С. 37–42.
66. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії особистості дорослого віку. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23537/1/diagnos.pdf> (дата звернення: 12.12.18).
67. Журавльова Л. П. Емпатійні ставлення та їх класифікація. *Соціальна психологія*. 2008. № 5(31). С. 39–46.
68. Журавльова Л. П. Психологія емпатії. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
69. Завацька Л. М. Дослідження потреб дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому середовищі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 142. С. 51–56.
70. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: проект (2020). URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/П00101V.html (дата звернення: 20.01.2020).
71. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 138–145.

72. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 22 с.
73. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Початкова школа*. 2007. № 12. С. 46–49.
74. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / Тім Лорман, Джоан Депплер, Девід Харві; пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І. С. 2010. 296 с.
75. Інклюзивна освіта: основні положення. *Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»*. URL: http://www.ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education/?admitad_uid=84b589b0a17ab8bbf50c007560e1c429 (дата звернення: 17.11.2018).
76. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: наук.-метод. зб. до Всеукр. наук.-практич. конф. в рамках реалізації проєкту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії. ВФ «Крок за кроком». Київ: ФОП Придатченко П. М., 2007. 180 с.
77. Кайдалова Г. П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 108–116.
78. Калиновская И. С. Арт-терапия как средство помощи детям с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде. *Преимущества системы инклюзивного образования: материалы IV Междунар. науч.-практич. конф.* Казань: Познание, 2016. С. 367–369.
79. Калиновська І. Арт-терапевтичні можливості зображувальної діяльності в гармонійному розвитку дітей. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2016. Вип. 50. С. 126–132.
80. Калиновська І. Компоненти та критерії готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних закладах освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2019. Вип. 2. С. 50–58.
81. Калиновська І. Особливості корекції пізнавального розвитку молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами зображувальної терапії. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки: матеріали III Всеукр. наук.-практич. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»* (Умань, 22 березня 2017 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. III. С. 119–120.
82. Калиновська І. Характеристика змісту навчального студентського гуртка «Основи роботи психолога в інклюзивних навчальних закладах». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2019. Вип. 2(20). С. 74–81.
83. 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.-практич. конф. з міжнар. участю* (Луцьк, 28–29 травня 2019 р.). Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. С. 94–97.
84. Калиновська І. С. Використання лялькотерапії як напрямку

корекційної педагогіки у роботі з дітьми з особливими потребами. *Формування здоров'язберігаючих технологій дітей та молоді: проблеми, перспективи, супровід*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 21 квітня 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. С. 32–35.

85. Калиновська І. С. До проблем упровадження здоров'язбережувальних технологій в систему загальної освіти. *Актуальні проблеми збереження здоров'я дітей та молоді в сучасних умовах реформування освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 16 квітня 2015 р.). Умань: Алмі, 2015. С. 94–95.

86. Калиновська І. С. До проблеми створення інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітній школі. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 24 березня 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016 р. Вип. II. С. 28–30.

87. Калиновська І. С. Загальна характеристика дослідження професійної підготовки майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах. *Дидактика: теорія і практика*: матеріали Першої Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. «Освіта ХХІ століття: теорія, практика, перспективи» (Київ, 18 квітня 2019 р.). Київ: Фенікс, 2019. С. 162–164.

88. Калиновська І. С. Збереження та зміцнення здоров'я дітей. *Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 19 квітня 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. Вип. III. С. 64–65.

89. Калиновська І. С. Інклюзивна освіта: сучасність та перспективи розвитку. *Інтелектуальний потенціал в умовах сучасного суспільства*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (Умань, 20 травня 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. С. 24–27.

90. Калиновська І. С. Модель формування готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах в умовах професійної підготовки. *Научен вектор на Балканите*. 2018. № 1. С. 48–50.

91. Калиновська І. С. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 29 березня 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. Вип. IV. С. 102–104.

92. Калиновська І. С. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку в умовах розвитку інформаційного суспільства. *Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (29 березня 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. Вип. IV. С. 162–166.

93. Калініченко І. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 3. С. 44–46.

94. Калініченко І. О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2014. 23 с.

95. Кальченко Л. В. Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з

особливими потребами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: тези доповідей ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2016. С. 89–97.

96. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». URL: http://www.osvitportal.lviv.ua/diyuchi_proekty?id=15151_kanadsko_ukrainskyu_proekt_inklyuzyvna_osvita_dlya_ditey_z_osoblyvymy_potrebam_v_ukraini_ (дата звернення: 22.03.2018).

97. Кандилович Л. Психологічні проблеми готовності до діяльності. Мінськ: БГУ, 1976. 176 с.

98. Касьянова О. М. Експертиза якості навчально-виховного процесу у вищій школі як основа його оптимізації. URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/16616/4/kasjanova.pdf> (дата звернення: 17.11.2018).

99. Катс Дж. Покоління и стили обучения. Москва: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.

100. Київська В. В., Пастухова Ю. В. Інклюзивна освіта. Проект «Рівний – рівному». *Управління школою*. 2013. № 13/15. С. 71–80.

101. Класифікатор професій ДК 003:2010: затверджений наказом Державного комітета України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 28 липня 2010 р. № 327. URL: http://www.vobu.com.ua/img/custom/Classifier/13/file_rus.pdf (дата звернення: 07.12.2016).

102. Книш А. Є. Формування особистісної готовності майбутніх психологів-тренерів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Харків, 2014. 22 с.

103. Коберник О. Підготовка майбутніх учителів до застосування проектної технології у професійній діяльності. URL: http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4626/1/Pidgotovka_majbutnix_uchy%20teliv_do_zastosuvannya_proektnoyi%20tehnologiyi_u_profesijnij_diyal%20nosti.pdf (дата звернення: 18.01.2019).

104. Кобилянська Л. І. Використання європейського досвіду у підготовці соціальних гувернерів у ВНЗ до упровадження інклюзивної освіти в Україні. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 194–203.

105. Коваль В., Маслюк К. The practical training of students-philologists in the process of professional competence forming. *Філологічний часопис*. 2018. Вип. 1(11). С. 152–162.

106. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 23 с.

107. Козак Л. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 42 с.

108. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.

109. Колосова Г. Хто такі «ікси» та «ігреки» і як їм порозумітися з «зетами». URL: www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami (дата звернення: 17.11.2018).

110. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Вид. допов. та переробл. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
111. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Дефектологія. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2009. № 4. С. 3–4.
112. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Саміт-Книга, 2009. 272 с.
113. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта якісна освіта для всіх. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: монографія. Київ: Саміт-Книга, 2009. С. 5–31.
114. 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.
115. 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.
116. Колупаєва А. А., Єфімова С. М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». Київ: Науковий світ, 2010. 20 с.
117. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
118. Комар О. А. Проблема готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з молодшими школярами. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2015. Вип. 52. С. 31–36.
119. Конвенція ООН про права дитини: від 20 листопада 1989 р. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 18.01.2019).
120. Конвенція про права осіб з інвалідністю (від 13.12.2006). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення 04.03.2020).
121. Концепція розвитку інклюзивної освіти: затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL: <https://docs.google.com/document/d/1uL7wxNKDHWcZ3v4duuZilozyuXfEYIE-PMps3YNrWKc/edit?hl=en> (дата звернення: 17.11.2018).
122. Коростіль Л. А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. *Народна освіта*. 2018. № 1(34). URL: [://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229) (дата звернення: 17.11.2018).
123. Короткий тестологічний словник-довідник / упор. Л. Т. Коваленко. Київ: Грамота, 2008. 160 с.
124. Косарева Г. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]*. Педагогічні науки. Херсон, 2014. Вип. 65. С. 331–336.
125. Косовець О. П. Методика навчання інформатики учнів професійно-технічних навчальних закладів в умовах інклюзії: автореф. дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.02. Київ, 2016. 22 с.

126. Кремень В. Г., Мазоренко Д. І., Заветний С. О. та ін. Філософія спілкування: монографія. Харків: ХНТУСГ ім. П. Василенка, 2011. 440 с.

127. Круглий стіл «Інклюзивна освіта: навчаємо і виховуємо разом». *Інклюзія в освіті Запорізького краю*. URL: portalinclusion.blogspot.com/2016/04/blog-post.html (дата звернення: 17.11.2018).

128. Кто такие «дети-кристаллы»: 12 признаков уникальных детей новой эры. URL: kolobok.ua/semya/vospitanie-detej/816035-kto-takie-deti-kristally-12-priznakov-unikalnyh-detej-novoj-ery (дата звернення: 27.03.2019).

129. Кузава І. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 97–102.

130. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. Луцьк, 2010. № 14. С. 40–43.

131. 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.

132. Кузь В. Г. Інноваційні технології в освіті. *Вища освіта України* № 3. (додаток 2). 2008. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 2. С. 93–100.

133. Кучай О. В. Професійна підготовка майбутніх психологів у ВНЗ України. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. Київ, 2018. Вип. 291. С. 134–136.

134. Кучай О. В. Теоретичні основи інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. Миколаїв, 2018. Вип. 2. С. 46–49.

135. Лалак Н. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23_lalak.pdf (дата звернення: 18.01.2019).

136. Левчик І. Ю. Формування професійно-орієнтованої англomовної компетентності у говорінні майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2014. 22 с.

137. Лупінович К. Роль батьків у залученні дітей з особливими освітніми проблемами в інклюзивний освітній простір. URL: http://virtkafedra.usoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/lupinovych_kseniia.pdf (дата звернення: 17.04.2019).

138. 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.

139. Лякішева А. В. Теоретико-методичні засади формування соціальної поведінки студентів у процесі групової взаємодії: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Київ, 2015. 38 с.
140. Мазуряк С. В. Категорії дітей з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічні рекомендації щодо організації навчання і виховання дітей з ООП. *Освітній портал управління освіти Чернівецької міської ради*. URL: <http://www.osvitacv.com/index.php/2011-01-11-15-03-48/inclusive-education/methods/31054-2016-02-10-13-52-17> (дата звернення: 22.10.2018).
141. Максименко С. Д. Готовність до діяльності. *Енциклопедія освіти* / Академія пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 137–138.
142. 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.
143. 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.
144. Малік М. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2015. 24 с.
145. Мартинчук О. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. для студентів. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
146. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна педагогічна освіта*. 2008. № 1(12). С. 5–10.
147. Масловська Ю. С. Психологічні аспекти інклюзивної освіти. *Управління школою*. 2015. № 22/24. С. 91–95.
148. Мельник О. М. Формування професійних умінь у майбутніх учителів початкових класів для роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/r29.html> (дата звернення: 17.11.2018).
149. Методика глибинної корекції: підготовка психолога-практика: навч.-метод. посіб. / Яценко Т. С., Аврамченко С. М., Білуха Т. І. та ін. Ялта: РВВ КГУ, 2008. 342 с.
150. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти у 2019–2020 н.р. URL: <http://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf> (дата звернення: 17.11.2018).
151. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до впровадження інклюзивної освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: тези доповідей VII Всеукр. наук.-практ. конф. (27 квітня 2012 р.)*. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 252–255.
152. На Одещині запрацював сучасний Інклюзивно-ресурсний центр. URL: <http://mon.gov.ua/ua/news/na-odeshini-zaprasyuvav-suchasnij-inkluzivno-resursnij-centr-u-nomu-nadavatimut-pidtrimku-dityam-z-osoblivimi-osvitnimi>

potrebami-yihnim-batkam-i-pedagogam (дата звернення: 21.08.19).

153. 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 28 серпня 2018 р.).

154. 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.).

155. Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами (Частина II) / за заг. ред. Колупаєвої А. А. 2-ге вид., допов. і переробл. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 198 с.

156. Наход С. А. Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2015. 24 с.

157. Національна доктрина розвитку освіти: затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 07.12.2016).

158. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки: проект. URL: <http://nus.org.ua/news/mon-rozrobylo-strategiyu-rozvytku-inklyuzyvnoyi-osvity-do-2030-roku/> (дата звернення: 17.04.2019).

159. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10> (дата звернення: 17.04.2019).

160. Нова українська школа: концепція. URL: <http://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 02.02.2017 р.).

161. Олексієнко Б. С. Значущість комунікативної складової в професійно-психологічній підготовці правоохоронців. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Психологічні науки. 2015. № 1. С. 117–126.

162. Олексієнко Б. С. Оволодіння майбутніми правоохоронцями психологічними знаннями, необхідними для створення соціально-психологічної характеристики об'єкта оперативного інтересу з політичного середовища. *Психологія: реальність і перспективи*. 2015. Вип. 4. С. 180–184.

163. Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах: лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-515 від 04.08.2009 р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4445/ (дата звернення: 18.01.2019).

164. Осадченко І. І. Сутність різновидової педагогічної рефлексії. *Обрії*. 2010. Вип. 2(31). С. 38–41.

165. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М.; за заг. ред. Пехота О. М. Київ: А.С.К., 2002. 255 с.

166. 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/1c36OXoHVOlyq00-RGzBU Nyr1QzxUBHPn/view> (дата звернення: 28.08.2019).

167. 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_m31xnU3CljHqCrZ/view (дата звернення: 28.08.2019).

168. Освітньо-професійна програма «Психологія управління» за спеціальністю 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).

169. Освітньо-професійна програма «Психологія» за спеціальністю 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).

170. Освітньо-професійна програма «Психологія» за спеціальністю 053 «Психологія», галузі 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).

171. Освітньо-професійна програма «Психологія», спеціальність 053 «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).

172. 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).

173. 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).

174. 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).

175. Освітньо-професійна програма за спеціальністю 053 «Психологія», галузі 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 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).

177. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» галузі 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.

178. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі 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 першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 053 «Психологія» галузі 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.

180. Освітньо-професійна програма «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Кваліфікація: бакалавр з психології. Психолог. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Наказ № 649 о/д від 30.08.2019 р.), Умань. 2019. 15 с.

181. 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).

182. 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).

183. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.

184. 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).

185. 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).

186. Основи інклюзивної педагогіки: наук.-допом. бібліогр. покажч. / 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/bits/tream/123456789/12197/1/inklus_pedag.pdf (дата звернення: 17.11.2018).

187. Основи психолого-педагогічних досліджень: навч. посіб. / Потапчук Є. М., Василенко О. М. Хмельницький: ХНУ, 2017. 160 с.

188. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 4. С. 4–6.

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. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / упоряд. О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.

191. Педагогіка співробітництва: сутність, ключові ідеї, форми та методи. URL: osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/31097/ (дата звернення: 17.04.2019).

192. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.

193. Перхун Л. В. Формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2017. 21 с.

194. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання: Вісник № 3 / упоряд.: Юхимець І. В., Савчук Л. О. Рівне: РОППО, 2012. 69 с.

195. Положення про індивідуальне навчання: затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 12.01.2016 р. № 8. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16> (дата звернення: 17.04.2019).

196. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545, <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п/> (дата звернення: 17.04.2019).

197. Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах: проект. Київ, 2002. 16 с.

198. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08> (дата звернення: 17.04.2019).

199. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні

- (міські) психолого-медико-педагогічні консультації. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04> (дата звернення: 17.04.2019).
200. Попова С. Н. Теория поколений – ключ к оптимизации процесса обучения современного студента. URL: <http://www.nop-dipo.ru/en/node/581> (дата звернення: 18.01.2019).
201. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п> (дата звернення: 17.04.2019).
202. Потапчук Є. М. Психічне здоров'я особистості: від норми до розладу. *Психологія*. Київ, 2001. Вип. 13. С. 59–62.
203. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психология личности, или как полюбить себя и других. Москва: АСТ-Пресс Книга, 2004. 284 с.
204. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межкультурной толерантности: учеб. пособ. СПб: Питер, 2005. 235 с.
205. Права інвалідів в Україні: зб. правових документів / упоряд. Т. Яблонська. Київ: Сфера, 1998. 300 с.
206. Практична психологія в інклюзивному середовищі: матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 р.). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. 248 с.
207. Пріма Д. А. Акмеологічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця. *Jurnalul umanistic al Nistrului*. 2018. № 1. С. 32–36.
208. Пріма Д. А. До питання підготовки майбутніх практичних психологів в умовах інклюзії. *Дунайський науковий журнал*. 2019. Вип. 1. С. 34–38.
209. Пріма Д. А. Особливості інклюзивного навчання учнів у контексті вимог Нової української школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 11(395). С. 68–72.
210. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-XVII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 17.11.2018).
211. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України від 6.07.2010 № 2442-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17> (дата звернення: 18.01.2019).
212. Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP030585.html (дата звернення: 07.12.2016).
213. Про деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету Міністрів від 14 листопада 2018 р. № 952. URL: <http://законодавство.com/kabinet-ministriv-postanovi/postanova-vid-listopada-2018-952-pro-deyaki364993.html> (дата звернення: 17.12.2018).

214. Проект Постанови про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами: проект постанови Кабінету Міністрів України від 01.10.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-postanovi-kabinetu-ministriv-ukrayini-pro-zatverdzhennya-pereliku-deyakh-kategorij-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam> (дата звернення: 22.11.2018).

215. Про загальну середню освіту: Закон України від 13 травня 1999 р. № 651-XIV. URL: <https://zakon.help/law/651-XIV/> (дата звернення: 17.11.2018).

216. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти»: лист МОН, молоді та спорту України від 18.06.2012 № 1/9–456. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/29928/ (дата звернення: 22.03.2018).

217. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабміну України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/101-perelik-galuzej-znan-i-spetsialnostej> (дата звернення: 22.03.2018).

218. Про затвердження Переліку професій, спеціальностей, напрямів підготовки та підвищення кваліфікації, для навчання за якими може бути виданий ваучер: Наказ Міністерства Соціальної Політики України від 25.06.2015 р. № 661. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0817-15> (дата звернення: 22.03.2018).

219. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 р. № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> (дата звернення: 17.11.2018).

220. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu> (дата звернення: 17.11.2018).

221. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення: 18.01.2019).

222. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 17.11.2018).

223. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закон України від 21 березня 1991 р. № 875-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення: 18.01.2019).

224. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/t012402?an=207> (дата звернення: 18.01.2019).

225. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 6 червня 2017 р. № 2078-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/

T172078.html (дата звернення: 18.01.2019).

226. Психологічна енциклопедія: А–Я / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

227. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупасової А. А. Київ: Літопис – ХХ, 2010. 363 с.

228. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_13.pdf (дата звернення: 22.03.2018).

229. Радужные дети: третье поколение особенных людей. URL: <https://kolobok.ua/semya/vospitanie-detej/810118-raduzhnye-deti-trete-pokolenie-osobennyh-lyudey> (дата звернення: 01.04.19).

230. Рамзані Е. В. Педагогічні умови формування психологічної компетентності майбутнього вчителя в умовах кредитно-модульної системи навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2014. 24 с.

231. Ратєєва В. О. Формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності: практико-зорієнтований аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1(55). С. 125–132.

232. Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти: офіційний сайт. URL: http://rcpio.ipro.kubg.edu.ua/?page_id=83 (дата звернення: 17.04.2019).

233. Рибалко В. В. Підготовка до трудової діяльності. *Енциклопедія освіти* / Академія пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 676–677.

234. 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.

235. 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.

236. Робоча програма навчальної дисципліни «Психологічне консультування» (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.

237. 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.

238. Руденко Л. М., Лісова З. І., Чорненька В. Д. Формування системи медичних знань при підготовці психологів (спеціальних, клінічних) для роботи в закладах інклюзивної освіти. *Практична психологія в інклюзивному середовищі*: матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 р.). Переяслав-Хмельницький: Видавець

Я. М. Домбровська, 2019. С. 240–243.

239. Руденок А. І. Програма формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*. 2015. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrpn_2015_2_17 (дата звернення: 18.01.2019).

240. Савченко Н. С. Структурні особливості вищої освіти у Польщі. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2018. Вип. 167. С. 39–41.

241. Савчук Л. Проблеми родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка*. 2007. № 3. С. 103–106

242. Савчук Л. О. «Особлива» дитина в навчанні (за матеріалами наук.-метод. посіб. «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання»). Рівне: РОППО. 2010. 44 с.

243. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 14, 2015. С. 313–318.

244. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. (Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г.). Киев, 2000. 21 с.

245. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014. № 2. С. 24–30.

246. Сафін О. Д. Відмінності в використанні захисно-копінгової поведінки в залежності від інтелектуального ресурсу особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 2(27). С. 245–250.

247. Сафін О. Д., Данько О. В. Психологічний аналіз взаємозв'язку суб'єктивних та об'єктивних показників професійного самовизначення особистості залежно від рівня розвитку її рефлексії. *Правничий вісник Університету «Крок»*. Вип. 17. 2013. С. 131–137.

248. Сафін О. Д., Журавель А. В. Інтервізія як засіб підготовки практичного психолога до здійснення консультативної роботи: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С. 218–257.

249. Сафін О. Д. Підготовка практичного психолога до здійснення консультативної роботи засобами інтервізії. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 420–440.

250. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: МП Леся, 2010. 779 с.

251. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія: педагогічні науки*. 2017. Вип. 9. С. 190–205.

252. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І.

Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія: педагогічні науки.* 2016. Вип. 7. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/sinov-vm-sheremet-mk-rudenko-lm-shulzhenko-di-osvitno-psihologichna-integracija-shkoljariv-iz-psihofizichnimi-porushennjami-v-suchasnih-umovah-ukraini.html> (дата звернення: 18.01.2019).

253. Словник іншомовних слів: 10 000 слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2000. 680 с.

254. Словник сучасних психолого-педагогічних термінів / упоряд. Бухлова Н. В., Коновалова Л. М.; за ред. Черкащенко В. О. Донецьк, 2008. 162 с.

255. Смалиус Л. Н. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2014. 20 с.

256. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. 23 с.

257. Стандарт вищої освіти за спеціальністю «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (затверджений і введений в дію наказом Міністерства освіти і науки № 565 від 24 квітня 2019 р.). URL: <http://osvita.ua/vnz/standard/64445/> (дата звернення: 29.04.2019).

258. Створення ресурсних центрів: посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами / Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ: ФОП Придатченко П. М. 2007. 216 с.

259. Стілліман Д., Стілліман Й. Покоління Z на роботі / пер. з англ. мови І. Гоял. – Х.: Фабула, 2019. 304 с.

260. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 43 с.

261. Сухоставська Л. О. Сутність і структура професіоналізму та професійної компетентності психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* 2012. Вип. 36. С. 289–295.

262. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч. курс та метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ: А.С.К., 2012. 124 с.

263. Тарасун В. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти. *Дефектологія.* 2004. № 3. С. 2–6.

264. Ткачук С. І. Актуальні проблеми та перспективи розвитку професійної освіти в умовах ринку праці. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 2. С. 266–270.

265. Українці покоління Z: цінності та орієнтири (результати національного опитування). Київ, 2017. URL: http://neweuropa.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Ukr_Generation_ukr_inet-2.pdf (дата доступу: 28.03.2019).

266. Федій О. А. Естетотерапія: навч. посіб. Київ: Центр учбової

літератури, 2007. 256 с.

267. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2015. 22 с.

268. Ферт О. Г. Педагогічні засади діяльності громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні і Канаді: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2014. 20 с.

269. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 98–102.

270. Формування інклюзивної компетентності вчителя в університетах Швейцарії: метод. реком. / П'ятакова Т. Київ, 2012. 75 с.

271. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 15–21.

272. Чепіль М. Педагогічні технології: навч. посіб. Дрогобич: ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2009. 244 с.

273. Черкасова С. А. Психолого-педагогическая готовность студентов-психологов к работе в инклюзивных образовательных учреждениях. *Клиническая и специальная психология*. 2012. № 4. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiYoYTHjO7gAhVnlIsKHa7_CqMQFjAGegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fpsyjournals.ru%2Ffiles%2F57323%2Fpsyclin_2012_4_Cherkasova.pdf&usg=AOvVaw02h4fGK2AWg-8JG7Q57HgA (дата звернення: 06.03.2019).

274. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадам опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2014. 21 с.

275. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.10. Київ, 2016. 26 с.

276. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. URL: https://books.google.com.ua/books?id=sHUYDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (дата звернення: 17.04.2019).

277. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, Прапор, 2007. 640 с.

278. Шахов В. І., Шахов В. В. Динаміка розвитку фахово важливих якостей у структурі професійної самосвідомості студентів спеціальності психологія. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2019. Вип. 57. С. 200–206.

279. Шевців З. М. Основи інклюзивного навчання. URL: https://pidruchniki.com/90028/pedagogika/osnovi_inklyuzivnoyi_pedagogiki (дата звернення: 17.11.2018).

280. Шевцов А. Методологія соціального реабілітування осіб з обмеженими можливостями. *Завуч*. 2009. № 19(385). С. 3–7.
281. Шевцов А. Г. Методичні основи соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія. Київ: НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. 240 с.
282. Як досягти змін: посібник для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності / Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ: ФОП Придатченко П. М., 2006. 140 с.
283. Яковлева С. Д. Психофізіологічні засади організації початкової діяльності дітей з вадами розвитку: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08. Київ, 2015. 477 с.
284. Янкевич С. М. Програма розвитку компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками. *Актуальні проблеми психології*. 2014, Т. 1. Вип. 41. С. 207–211.
285. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 23 с.
286. Яценко Т. С., Кміт Я. М. До проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: НДУ, 1999. Ч. 1. С. 177–187.
287. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2006. 382 с.
288. 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.
289. Vaimenova 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: 06.03.2019).
290. Bao Z., Li D., Zhang W., Wang Y. School climate and delinquency among Chinese adolescents: Analyses of effortful control as a moderator and deviant peer affiliation as a mediator. *Journal of abnormal child psychology*. 2015. № 43(1). Pp. 81–93.
291. 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.
292. Brzeznska R., Ishchenko L., Kalynovska I. Future Teachers' Axiological Sphere Development for Children's Creativity Formation. *SCIENCE AND EDUCATION*. 2017. № 12(CLXV). Pp. 99–104.

293. Cattell R. B. Structured personality learning theory. New York: Praeger. 1983. Pp. 32–39.
294. Cattell R. B. The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 1990. № 26. Pp. 48–57.
295. Cattell R. B. The voyage of a laboratory: 1928–1984. *Multivariate Behavioral Research*. 1984. № 19. Pp. 121–174.
296. 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.
297. Deluca M., Tramontano C., Kett M. Including Children with Disabilities in Primary School: The Case of Mashonaland, Zimbabwe. *Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre*. 2014. October. URL: https://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/centrepublishations/workingpapers/WP26_IE_Zimbabwe.pdf (дата звернення: 07.12.2016).
298. 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).
299. Grandin T. Teaching Tips for Children and Adults with Autism. *Indiana University Bloomington*. 2002. URL: <https://www.iidc.indiana.edu/pages/Teaching-Tips-for-Children-and-Adults-with-Autism> (дата звернення: 22.03.2019).
300. Kalinovska I. Diagnostic methods of determining of would-be psychologists' readiness to work in inclusive educational institutions. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 112–117.
301. Mukhopadhyay Sourav, Nenty H. Johnson, and Okechukwu Abosi. Inclusive Education for Learners With Disabilities in Botswana. *Primary Schools*. April–June 2012. Pp. 1–9. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244012451584> (дата звернення: 07.12.2016).
302. Masud A., Jahirul M. Implementing inclusive education in primary schools in Bangladesh: recommended strategies. *Educational Research for Policy and Practice*. June 2014. Vol. 13. Issue 2. Pp. 167–180.
303. Masud A., Sharma U., Deppeler J. Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012. № 12(3). Pp. 132–140.
304. Rakap S., Cig O., Parlak-Rakap A. Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2017. № 17(2). Pp. 98–109.
305. Raven J. Navrotsky V. The Development and Use of maps of Socio-Cybernetic Systems to Improve Educational and Social Policy, with particular reference to sustainability. *Journal of Mental Changes*, 2001. № 7(1–2), Pp. 19–60.
306. Raven J. Open Dialogue: Education, Educational Research, Ethics and the BPS. *BPS Education Section Review*. 1997. № 21(2). Pp. 3–26.
307. Raven J. The Tragic Illusion: Educational Testing. Winner of World

Education Fellowship Best Book of Year Award. Trillium Press, 1991. 139 p.

308. 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.

309. 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).

310. Semago N. Y., Semago M. M., Semenovich M. L. et al. Inclusive education as the first stage on the way to inclusive society. *Psychological science and education*. 2011. № 1. Pp. 51–59.

311. Soldatova G. U., Shaygerova L. A. Long-term impact of terrorist attack experience on survivors emotional state and basic beliefs. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 86. Pp. 603–609.

312. Straus W., Hove N. Generations: the history of America's future. 1584 to 2069. New York: Perennial, 1991. 544 p. Pp. 48–57.

ДОДАТКИ

Додаток А

Ключові знання та уміння практичних психологів закладів загальної середньої освіти

Знання/уміння	Зміст знань/умінь практичних психологів
Знання	Чинної нормативно-правової бази діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти
	Теоретико-методичних основ психологічних та суміжних наук (приміром, педагогіки), потрібних для професійно-психологічної діяльності у ЗЗСО
	Сутність чинних державних стандартів контексту забезпечення якісного освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти
Уміння	Вибудовувати професійну діяльність на засадах доброчесності, довіри та партнерства з учасниками освітнього процесу у ЗЗСО
	Використовувати інструментарій психолого-професійної діяльності
	Саморозвиватися та самовдосконалюватися
	Надавати за запитом учасника освітнього процесу психологічну допомогу
	Поінформувати учасників освітнього процесу з результатами та перспективами здійсненої психодіагностики
	Проводити індивідуальну психодіагностику та корекцію за запитом та згодою (батьків/представників учнів) учасників освітнього процесу
	Здійснювати (формулювати та висловлювати) оцінні судження щодо дій (поведінки, рис характеру тощо) учасників освітнього процесу у ЗЗСО
	Використовувати оптимальні методи, засоби та технології психолого-професійної діяльності
	Толерантно ставитися та поважати гідність, думку, поведінку учасників освітнього процесу ЗЗСО
	Виконувати посадові обов'язки на засадах компетентнісного підходу
	Відповідати за особисті результати психолого-професійної діяльності
	Пропагувати серед учасників освітнього процесу ЗЗСО здоровий спосіб життя.
Пропагувати серед колег та учасників освітнього процесу ЗЗСО нові знання у галузі психології.	

Додаток Б

Сутність професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Напрями професійної діяльності практичних психологів	Зміст професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти
<i>Діагностика</i>	<ul style="list-style-type: none">– діагностування когнітивної сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сформованості пізнавальних процесів: сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги;– діагностування емоційно-вольової сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо;– виявлення обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості;– аналіз психологічних аспектів діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП;– моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП.
<i>Профілактика</i>	<ul style="list-style-type: none">– оволодіння технологіями профілактики (пропедевтики, недопущення, забезпечення) дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП;– сприяння формуванню позитивних міжособистісних стосунків учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу у ході внутрішньошкільної інтеграції;– забезпечення учасників інклюзивного навчання від дискримінації та порушення їхніх прав;– сприяння формуванню толерантності та партнерству у процесі інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (ставлення учнів із традиційними освітніми потребами, їхніх батьків, педагогів до дитини з ООП, її батьків);– забезпечення виникнення в учнів з ТОП / ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо;– виконання ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з ТОП та з ООП, батьків учнів, педагогів та ін.), передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту.

<i>Корекція</i>	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння технологіями психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; – надання корекційно-розвиткових послуг учням з ТОП та з ООП (для учнів з ООП – згідно з індивідуальною програмою розвитку) шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень; – у ситуації конфлікту – щонайшвидше спонукати усіх її учасників знайти компромісне рішення, зокрема – в інтересах дитини з ООП; – узгодження позицій учасників інклюзивного навчання та освітнього процесу загалом в єдиному психологічному вимірі.
<i>Навчання</i>	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння технологіями створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища; – оволодіння технологіями навчання учнів з ООП (іншим учасникам освітнього процесу – за запитом) шляхом корекції їхнього психофізичного розвитку; – розробка та рекомендація індивідуальної навчальної траєкторії розвитку дитини з ООП; – психологічний супровід навчання та дозвілля учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом); – підтримка та сприяння поетапному розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів; – сприяння створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП; – актуалізація особистісного потенціалу розвитку учнів з ТОП та з ООП; – допомога учням з ТОП та з ООП продуктивно навчатися, убезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, стану невпевненості та тривожності, комплексів тощо).
<i>Консультування</i>	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння технологіями психологічного консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища; – надання лише за запитом консультації батькам, учням з особливими/типовими освітніми потребами, учителям та адміністрації закладу загальної середньої освіти.
<i>Зв'язок з учасниками інклюзивної освіти</i>	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння технологіями встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; – формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання.
<i>Просвіта</i>	<ul style="list-style-type: none"> – інформування учасників інклюзивного навчання (передусім, батьків учнів з ТОП та з ООП) з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП (насамперед, належності обдарованих дітей до категорії учнів з ООП).

Додаток В

Компоненти, критерії, показники та методики визначення рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Компоненти	Критерії готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО		Показники
	Критерій	Характеристика критерію	
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомленість та сприйняття	<ul style="list-style-type: none"> – позитивне сприйняття психофізичної різниці учнів з ООП; – усвідомлення необхідності моніторити індивідуальні особливості психічних станів загалом 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	<ul style="list-style-type: none"> – відповідальне ставлення до діагностування: емоційно-вольової, когнітивної сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; сформованості пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги); обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості; – толерантне ставлення до психофізичної індивідуальності учнів з ООП; 	
	Активне прагнення	<ul style="list-style-type: none"> – активність у здійсненні психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО; – прагнення оволодіти сучасними технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО; – потреба у самоаналізі, саморозвитку та професійному самовдосконаленні; – зацікавленість у позитивних результатах психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. 	

	Загальні знання	Знання сутності: <ul style="list-style-type: none"> – закономірностей інклюзивного навчання учнів у ЗЗСО з психологічної точки зору; – процесу професійного самовдосконалення, зокрема формування інклюзивної компетентності; – категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання 	
Пізнавально-когнітивний	Технологічні знання	Знання сутності найновіших психологічних технологій: <ul style="list-style-type: none"> – діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; – профілактики (пропедевтики, недопущення, убезпечення) дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; – психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; – створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища (для учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу (учнів з ТОП, батьків учнів, педагогів, адміністрації школи)); – встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; – психологічного консультування учасників інклюзивного навчання ЗЗСО; – просвітницько-психологічної діяльності у умовах інклюзивного навчання закладів ЗЗСО. 	Якісні показники теоретичних знань (шляхом усного та письмового тестування, контрольних робіт та опитування).
	Готовність та здатність:		
	Діагностична діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – аналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП; – здійснювати моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП; 	

Операційно-діяльнісний		<ul style="list-style-type: none"> – діагностувати: емоційно-вольову, когнітивну сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; сформованість пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги); – діагностувати обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості. 	Якість виконання навчальних завдань, ІНДЗ (аудиторна та позааудиторна робота; виробнича практика)
	Профілактична діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – забезпечувати виникнення в учнів з ТОП/ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо; дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; – виконувати роль медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з ТОП та 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	<ul style="list-style-type: none"> – надавати корекційно-розвиткові послуги учням з ТОП та з ООП (для учнів з ООП – згідно з індивідуальною програмою розвитку) шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень; – сприяти створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП; – надавати корекційно-розвиткові послуги учням з ТОП та з ООП (для учнів з ООП – згідно з індивідуальною програмою розвитку) шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень; – сприяти створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП; 	

		<ul style="list-style-type: none"> – розробляти та рекомендувати індивідуальну навчальну траєкторію розвитку дитини з ООП; – психологічно супроводжувати навчання та дозвілля учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом); – підтримувати та сприяти поетапному розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів; – актуалізувати особистісний потенціал розвитку учнів з ТОП та з ООП; – допомагати учням з ТОП та з ООП продуктивно навчатися, убезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, стану невпевненості та тривожності, комплексів тощо). 	
	Консультаційна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – надавати (за запитом) рекомендації, консультації та психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам, які працюють в умовах інклюзивного навчання; – консультивати (за запитом) батьків, керівників місцевих закладів дошкільної та загальної середньої освіти, педагогів, представників соціальних служб щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій покращення їхньої психологічної адаптації тощо; – консультивання учасників інклюзивного навчання ЗЗСО щодо спілкування, навчання, виховання та розвитку учнів із особливими/типовими освітніми потребами згідно із ППР (але за запитом суб'єкта); 	

	<p>Просвітницько-співробітницька діяльність</p>	<ul style="list-style-type: none"> – здійснювати просвітницьку діяльність щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання; – сприяти прагненню підвищити обізнаність учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання щодо його особливостей у закладах загальної середньої освіти; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> – сприяти формуванню позитивних міжособистісних стосунків учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу у ході внутрішньошкільної інтеграції; – організувати комплексну взаємодію всіх спеціалістів, які працюють в умовах інклюзивного навчання; – активно співпрацювати з батьками учнів з ООП та іншими учасниками освітнього процесу; – інформувати учасників інклюзивного навчання (передусім, батьків учнів з ТОП та з ООП) з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП (насамперед, належності обдарованих дітей до категорії учнів з ООП). 	
--	---	--	--

Додаток Д

Анкета для студентів

з метою з'ясування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за критеріями «усвідомленість та сприйняття», «толерантно-відповідальне ставлення»)

Дайте, будь ласка, відповідь на такі питання!

Дата _____

Курс _____

1. Чи зможете Ви у процесі спілкування та роботи з учнями з особливими освітніми потребами не виявляти своє здивування їхніми, якими б то не були, психофізичними відмінностями (не дивуватися, не відсторонюватися)?

Так ні частково не впевнений/впевнена

Ваш коментар: _____

2. Чи зможете Ви у процесі спілкування та роботи з учнями з особливими освітніми потребами толерантно ставитися до їхніх психофізичних відмінностей?

Так ні частково не впевнений/впевнена

Ваш коментар: _____

3. Вкажіть (за кількістю балів) настільки важливо в учнів з особливими освітніми потребами та типовими освітніми потребами діагностувати:

– емоційно-вольову, когнітивну сфери з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо;

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

– сформованість пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уваги);

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

– вид обдарованості.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Дякуємо за відповіді!

Додаток Е

Анкета для викладачів
з метою з'ясування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного
компонента готовності майбутніх психологів до роботи в умовах
інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти
(за критерієм «активне прагнення»)

Будь ласка, вкажіть у кількості балів, як Ви загалом оцінюєте рівень своїх студентів (майбутніх психологів) щодо їхніх:

1. Прагнення оволодіти технологіями професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; набути інклюзивної компетентності:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар: _____

2. Активності у здійсненні психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у 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 навчання учнів ЗЗСО (під час виробничої практики):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар: _____

Дякуємо за відповіді!

Додаток Ж

Контрольна робота/опитування для з'ясування рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за критерієм «загальні знання»)

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 загальної середньої 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:

Оцінка викладача: *1* *0*

Сумарна кількість балів: _____ (із семи можливих)

Підпис викладача: _____

Додаток 3

**Контрольна робота/опитування
для з'ясування рівня сформованості когнітивного компонента
готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах
інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти
(за критерієм «технологічні знання»)**

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 ТОП та з ООП – це

_____;

Оцінка викладача: 1 0

– технології психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та 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*

– 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: _____

Додаток И

Індивідуальна картка комплексної оцінки/самоцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за критерієм «діагностична діяльність»; в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____

Група _____

№	Зміст завдання	Самооцінка		Оцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Проаналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП.					
2	Здійснити моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП.					
3	Продіагностувати емоційно-вольову сферу учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо.					
4	Продіагностувати когнітивну сферу учнів з ТОП та з ООП.					
5	Продіагностувати сформованість пізнавальних процесів учнів з ТОП та з ООП (сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги).					
6	Продіагностувати обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості.					

Сумарна кількість балів: _____ (із 18 можливих: по три бали за кожен вид роботи)

Підпис викладача: _____

Додаток К

**Індивідуальна картка комплексної оцінки/самоцінки умінь,
навичок та досвіду для з'ясування рівня сформованості
операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних
психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів
закладів загальної середньої освіти
(за критерієм «профілактична діяльність»;
в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)**

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____

Група _____

№	Зміст завдання	Самооцінка		Оцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Розробка програми забезпечення виникнення в учнів з ТОП / ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо.					
2	Розробка програми забезпечення виникнення ситуації дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП.					
3	Виконання ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з ТОП та з ООП, батьків учнів, педагогів та ін. – <i>за вибором викладача чи психолога-наставника</i>), передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту.					
4	Прийняття оптимально-конструктивних рішень у складних психолого-педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання.					

Сумарна кількість балів: _____ (із 12 можливих: по три бали за кожен вид роботи)

Додаток Л

Індивідуальна картка комплексної оцінки/самооцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за критерієм «корекційно-навчальна діяльність» в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____

Група _____

№	Зміст завдання	Самооцінка		Оцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Надання корекційно-розвиткових послуг учням з ТОП та з ООП (для учнів з ООП – згідно з індивідуальною програмою розвитку) шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень.					
2	Сприяння створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП.					
3	Розробка та рекомендація індивідуальної навчальної траєкторії розвитку дитини з ООП.					
4	Психологічний супровід навчання учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом; <i>об'єкти супроводу – за вибором та вказівкою викладача чи психолога-наставника</i>).					
5	Психологічний супровід дозвілля учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом; <i>об'єкти супроводу – за вибором та вказівкою викладача чи психолога-наставника</i>).					

Продовження додатку Л

6	Підтримка та сприяння поетапному розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів.					
7	Актуалізація особистісного потенціалу розвитку учнів з ТОП та з ООП.					
8	Допомога учням з ТОП та з ООП продуктивно навчатися, убезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, стану невпевненості та тривожності, комплексів тощо).					

Сумарна кількість балів: _____ (із 24 можливих: по три бали за кожен вид роботи)

Додаток М

Індивідуальна картка комплексної оцінки/самооцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за критерієм «просвітницько-співробітницька діяльність» в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____

Група _____

№	Зміст завдання	Самооцінка		Оцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Здійснення просвітницької діяльності щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання.					
2	Сприяння прагненню підвищити обізнаність учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання щодо його особливостей у закладах загальної середньої освіти.					
3	Сприяння формуванню позитивних міжособистісних стосунків учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу у ході внутрішньошкільної інтеграції; толерантності та партнерству у процесі інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (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 розробки ІПР.					
5	Формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання.					
6	Організація комплексної взаємодії всіх спеціалістів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.					
7	Інформування учасників інклюзивного навчання (передусім, батьків учнів з ТОП та 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: по три бали за кожен вид роботи)

Додаток Н

Програма роботи навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» (*розроблено автором)

Мета навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО» – підготувати майбутніх практичних психологів до кваліфікованої роботи в інклюзивних навчальних закладах загальної середньої освіти.

Завдання вказаного гуртка:

1. Сприяння усвідомленню майбутніми студентами сутності ключових теоретичних засад проблеми психологічного супроводу інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, насамперед – проблем взаємодії суб'єктів інклюзивних навчальних закладів, діагностики, супроводу та корекції їхніх психічних станів.

2. Формування спеціальних умінь та навичок майбутньої діяльності практичних психологів у процесі інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: діагностування емоційно-вольової, когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; сформованості пізнавальних процесів; обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості тощо.

3. Орієнтація на подальше міждисциплінарне закріплення набутих знань, умінь та навичок майбутніх практичних психологів щодо роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти 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 та ін.), 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 ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів; сприяння актуалізації особистісного потенціалу розвитку учнів з особливими/типовими освітніми потребами; допомоги учням з ТОП та 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 навчально-наукового студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» – формування у майбутніх практичних

психологів інклюзивної компетентності, тобто готовності та здатності працювати в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

**План роботи навчально-наукового студентського гуртка
«Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО»**

№	Теми занять	Кількість годин		Відповідальні та термін виконання
		Аудиторних	Самостійних	
1	Мотиваційне заняття: толерантне ставлення та позитивне сприйняття психофізичних відмінностей учнів з особливими освітніми потребами та інших учасників освітнього процесу; мотиваційне засідання «Психологічні проблеми інклюзивного навчання учнів: ситуація „тут і зараз”».	2	2	
2	Мотиваційне заняття: формування прагнення оволодіти технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання; набути інклюзивної компетентності та зацікавленості у позитивних результатах психолого-педагогічного супроводу учнів в умовах інклюзивного навчання.	2	2	
3	Теоретичний блок: 1. Закономірності психологічних засад інклюзивного навчання у ЗЗСО. 2. Сутність процесу професійного самовдосконалення, зокрема – формування інклюзивної компетентності.	2	2	
4	Теоретичний блок: 1. Категоріально-поняттєвий апарат психологічних засад інклюзивного навчання учнів ЗЗСО.			

	2. Загальна характеристика технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО.	2	2	
5	Діагностична діяльність психолога: 1. Аналіз психологічних аспектів діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП. 2. Особливості здійснення моніторингу психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП.	2	2	
6	Діагностична діяльність психолога: 1. Технології діагностики емоційно-вольової, когнітивної сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня їхньої сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо. 2. Технології діагностики сформованості пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги).	2	2	
7	Діагностична діяльність психолога: технології діагностики обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості.	2	2	
8	Профілактична діяльність психолога: 1. Технології забезпечення виникнення в учнів з ТОП/ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо; дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП.	2	2	

	2. Специфіка виконання психологом ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з ТОП та з ООП, батьків учнів, педагогів та ін.), передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту.			
9	Профілактична діяльність психолога: технології прийняття оптимально-конструктивних рішень у складних психолого-педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання.	2	2	
10	Корекційно-навчальна діяльність психолога: 1. Технології надання корекційно-розвиткових послуг учням з ТОП та з ООП (для учнів з ООП – згідно з індивідуальною програмою розвитку) шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень. 2. Технології сприяння створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП. Бесіда: «Толерантні засади спілкування суб'єктів інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти: поради психолога».	2	2	
11	Корекційно-навчальна діяльність психолога: 1. Технології розробки та рекомендацій індивідуальної навчальної траєкторії розвитку дитини з ООП.	2	2	

	2. Технології психологічного супроводу навчання та дозвілля учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом).			
12	<p>Корекційно-навчальна діяльність психолога:</p> <p>1. Технології підтримки та сприянню поетапного розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів.</p> <p>2. Технології актуалізації особистісного потенціалу розвитку учнів з ТОП та з ООП.</p> <p>3. Технології допомоги учням з ТОП та з ООП продуктивно навчатися, убезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, стану тривожності тощо).</p>	2	2	
13	<p>Консультаційна діяльність психолога:</p> <p>1. Технології надання (за запитом) рекомендацій, консультацій та психолого-методичної допомоги педагогічним працівникам, які працюють в умовах інклюзивного навчання.</p> <p>2. Технології консультування (за запитом) батьків, керівників місцевих закладів дошкільної та загальної середньої освіти, педагогів, представників соціальних служб щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій покращення їхньої психологічної адаптації тощо.</p>	2	2	

14	Консультаційна діяльність психолога: технології консультування (за запитом) щодо особливостей виховання та навчання учнів з ТОП та з ООП, з урахуванням їхньої індивідуальності (згідно з ППР).	2	2	
15	Просвітницько-співробітницька діяльність психолога: 1. Технології здійснення просвітницької діяльності щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання. 2. Технології підвищення обізнаності учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання щодо його особливостей у закладах загальної середньої освіти.	2	2	
16	Просвітницько-співробітницька діяльність психолога: 1. Технології формування позитивних міжособистісних стосунків учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу у ході внутрішньошкільної інтеграції; толерантності та партнерству у процесі інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (ставлення учнів із традиційними освітніми потребами, їхніх батьків, педагогів до дитини з ООП, її батьків). 2. Технології активної співпраці з батьками дитини з ООП, залучаючи їх до освітнього процесу та розробки ППР.	2	2	

17	<p>Просвітницько-співробітницька діяльність психолога:</p> <p>1. Технології формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання.</p> <p>2. Технології організації комплексної взаємодії всіх спеціалістів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.</p> <p>3. Технології інформування учасників інклюзивного навчання (передусім, батьків учнів з ТОП та з ООП) з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП (насамперед, належності обдарованих дітей до категорії учнів з ООП).</p>	2	2	
----	---	---	---	--

Додаток П

План роботи навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» (*розроблено автором)

Мета навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» – підготувати майбутніх практичних психологів до кваліфікованої роботи в інклюзивних навчальних закладах шляхом спільної з викладачами навчально-наукової діяльності.

Очікуваний результат діяльності навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей» – формування у майбутніх практичних психологів наукового складника інклюзивної компетентності, готовності та здатності працювати в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, здійснюючи системні та цілеспрямовані психолого-педагогічні дослідження.

№	Зміст та форма діяльності центру	Дата проведення	Відповідальні	Примітки
1	Круглий стіл «Інклюзія для обдарованих учнів: реалії сучасної освіти»			
2	Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми обдарованості особистості»			
3	Регіональний науково-практичний семінар: «Діти нових поколінь («дітей-індиго», «дітей-кристалів», «райдужних дітей» та ін.): виклики інклюзивного навчання у ЗЗСО».			
4	Майстер-клас «Технології психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти».			
5	Коуч «Технології діагностики обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості»			
6	Вебінар «Технології активної співпраці з батьками обдарованого учня, залучаючи їх до освітнього процесу та розробки ІПР».			

7	Тренінг «Технології забезпечення виникнення в обдарованих учнів кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо»			
8	Навчально-методичний тренінг «Розвиток літературних здібностей учнів закладів загальної середньої освіти»			
9	Навчально-методичний тренінг «Розвиток артистичних здібностей учнів закладів загальної середньої освіти»			

Додаток Р

Методичні рекомендації щодо діагностування та роботи практичного психолога з «дітьми-індиго»

Критерії учнів, які належать до категорії «індиго»:

- високорозвинена свідомість;
- занадто загострене почуття справедливості;
- несприйняття брехні та нещирості;
- високий рівень інтелекту, з, часто, виявом початкового або середнього рівня шкільних знань;
- володіння спектром здібностей та виявлення таланту;
- девіантна поведінка;
- важковиховуваність;
- асоціальність;
- замкнутість та складність у налагоджуванні контакту;
- самовпевненість та переконаність у власній перевазі над іншими;
- високий рівень інтересу до знань кола питань, які вони вибрали без заучування теорії;
- гіперактивність: перебування у постійному русі;
- потреба постійної уваги та різка негативна реакція на брак такої уваги;
- надзвичайна імпульсивність;
- легкість у роботі із сучасною технікою;
- невизнання норм поведінки;
- невизнання своїх помилок та категоричне ухилення від їх виправлення.

Поради практичним психологам у розробці індивідуальної програми розвитку для «дітей-індиго»:

- максимально радитися з учнем та спільно з ним вибудовувати його індивідуальну програму розвитку (незалежно від віку учня);
- спілкування «на рівні», як з дорослим;
- коректувати поведінку на рівні підсвідомості;
- виявляти чесність, відвертість, толерантність та щирість;
- щиро зрозуміти внутрішній світ та потреби учня, так, щоб він «відкрився» і довірився; проте, якщо цією довірою знехтувати, наслідки будуть безповоротні;
- головне завдання – допомогти учневі визначитися у напрямі самореалізації.

Додаток С

Методичні рекомендації щодо діагностування та роботи практичного психолога з «дітьми-кристалами»

Критерії учнів, які належать до категорії «діти-кристали»:

- гіперактивність;
- миротворчість, миролюбність, любов до усього, відкритість;
- відкритість до всього світу;
- ознаки аутизму;
- проблеми з адаптацією у колективі;
- незначний інтерес до ігор та спілкування з однолітками;
- затримка розвитку мови;
- висока чутливість у нещирості розмови, категоричне ставлення до брехні;
- насолода від спілкування з природою;
- всепробачення (на противагу «дітям-індиго»);
- захопленість дорогоцінними каміннями і кристалами;
- розвиненість артистичних здібностей;
- інтерес до розмов на різноматичні духовні теми, бо глибоко міркують;
- дотримання правильного харчування;
- візуальний тип запам'ятовування;
- потребування тілесного контакту (обійми, поцілунки, погладжування) не лише з рідними людьми.

Поради практичним психологам у розробці індивідуальної програми розвитку для «дітей-кристалів»:

- дозвіл учневі «бути собою», не вимагаючи «бути, як усі»;
- прийняття особливості учня;
- не змушувати щось робити силоміць;
- будь-яку вимогу дії треба значуще вмотивувати;
- будь-який процес – візуалізувати;
- підтримування розмови тілесним контактом;
- рекомендоване індивідуальне навчання або спеціалізована школа для обдарованих учнів.

Додаток Т

Методичні рекомендації щодо вияву діагностування та роботи практичного психолога з «райдужними дітьми»

Критерії учнів, які належать до категорії «райдужних дітей»:

- народження у благополучних, люблячих сім'ях (не спостерігаються у неблагополучних сім'ях);

- доброта;
- активність;
- надзвичайна творчість;
- по-дорослому конструктивність мислення;
- чутливість до кольорів та їх відтінків;
- вимогливість до задоволення своїх потреб, бо чітко знають чого хочуть;
- веселість;
- уміння пробачати; не злопам'ятність;
- виявлення загальної любові;
- брак страху: сильна воля та характер (плутають з упертістю);
- гіперенергійність.

Поради практичним психологам у розробці індивідуальної програми розвитку для «райдужних дітей»:

- проводити розмови, як з дорослими;
- передбачати участь в усіх видах творчості;
- визначати «дорослою розмовою» потреби та формулювати спільний план їхніх задовольень;
- передбачати максимально доброзичливий стиль спілкування.

Додаток У

Зразок опису технології діагностичної психологічної роботи майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної освіти

Компонент технології	Зміст компонента технології діагностичної психологічної роботи майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної освіти
Мета технології	Здійснити ефективну діагностику психічних процесів та станів учасників інклюзивного освітнього простору закладів загальної середньої освіти.
Завдання технології	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проаналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП. 2. Здійснити моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП. 3. Продіагностувати емоційно-вольову сферу учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо. 4. Продіагностувати когнітивну сферу учнів з ТОП та з ООП. 5. Продіагностувати сформованість пізнавальних процесів учнів з ТОП та з ООП (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уваги). 6. Продіагностувати обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості.
Принципи психологічної діяльності	Толерантності, гуманізму, щирості, милосердя, емпатійності, конфіденційності, науковості.
Суб'єкти психологічної взаємодії	Загалом учасники інклюзивного освітнього простору закладу загальної середньої освіти (за запитом та виробничою необхідністю – кризові ситуації).
Форми роботи практичних психологів	Індивідуальні, парні, групові.
Методи роботи практичних психологів	Спостереження пряме/опосередковане; спеціальні методи діагностування (тестування, анкетування, опитування, інтерв'ювання), наприклад, методика Г. Айзенка; методи обробки статистичних даних.
Засоби роботи практичних психологів	Тести, анкети, опитувальники тощо.

Результат застосування технології	Отримані та опрацьовані результати діагностики психічних процесів та станів учасників інклюзивного освітнього простору закладів загальної середньої освіти з метою подальшої ефективної організації, здійснення та корекції їхнього психологічного супроводу.
-----------------------------------	---